

COMISIÓN CIENTÍFICA

D. ÁLVARO BUJ GIMENO
Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid
D. ANTONI J. COLOM CAÑELLAS
Catedrático de la Universidad de las Islas Baleares
D. JOSÉ M. ESTEVE
Catedrático de la Universidad de Málaga
D. ROGELIO MEDINA RUBIO
Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
D. JAUME SARRAMONA
Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona
D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN
Director General de Universidades e Investigación de la Xunta de Galicia
D. GONZALO VÁZQUEZ
Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

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^a M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

Administración y D. AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR

Suscripciones: D^a PILAR PAZOS TABOADA

Portada: D. JAVIER ZURBANO

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

Imprime: Gráficas Baraza. Oviedo.

Depósito Legal: 0/157/1973

ISSN: 0210-2773

Junio 1997, N° 69

ÍNDICE

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 **INTERDISCIPLINARIDAD: ASPECTOS BÁSICOS**
Teófilo Rodríguez Neira
- 23 **LA DIVERSIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA. PROCESO PARA DISEÑAR ADAPTACIONES CURRICULARES**
Luis Álvarez Pérez y Julio Antonio Glez.-Pienda
- 43 **ARGUMENTOS A FAVOR DE UN USO RAZONADO DE LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**
Antonio R. Roldán Tapia
- 53 **LA FAMILIA Y ALGUNOS FACTORES DE DISOCIACIÓN**
Pedro Bengoechea Garín
- 75 **DESARROLLO EDUCATIVO DE LA ADOPCIÓN DE ROLES**
Juana María Rodríguez Gómez
- 89 **ESTILOS COGNITIVOS**
María Estrella Esturgó Deu

Págs.

- 105 **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.
- 107 UNIDAD DIDÁCTICA DE CIENCIAS SOCIALES: EL MUNDO QUE NOS RODEA. UN MÉTODO DE ENSEÑANZA EXPOSITIVA
Juan Daniel Reibelo Martín
- 131 UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEMOGRÁFICO PARA ALUMNOS DE TERCER CURSO DE E.S.O.
Antonio J. Mateo y Fátima Sánchez Galindo
- 151 DESENTERRAR LA VIDA: LA ARQUEOLOGÍA
José A. Leirado Arbesú
- 161 ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS DEL ESPAÑOL: MATERIALES PARA EL ALUMNO (II)
Alberto Sánchez Prado, Claudina Tellado Barcia, Esther de la Roz González y Juan Manuel Baños Pino
- 179 “CULTURA CLÁSICA”: SUGERENCIAS PARA LA IMPARTICIÓN DE LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS
José Luis Moralejo Álvarez
- 203 LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y SU APLICABILIDAD A LOS ÁMBITOS PROFESIONALES DE LA ANIMACIÓN COMUNITARIA
Sindo Froufe Quintas
- 221 EL PERIÓDICO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DEL ÁREA DE LENGUAJE. PROYECTO CURRICULAR
Pedro Méndez Castedo y Luis Méndez Castedo

Págs.

- 237 LA RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO PREVIO DEL CONTENIDO DEL TEXTO Y LOS CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DEL MISMO DURANTE SU REPRODUCCIÓN
Ana Cristina Lahuerta Martínez
- 249 **DOCUMENTACIÓN**
Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.
- 251 RECENSIONES
- 253 **INFORMACIÓN**
Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.
- 255 CURSOS PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA (C.A.P.).
- 255 CURSO DE ESPAÑOL PARA PROFESORES EXTRANJEROS.
- 255 CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
- 256 COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA
- 258 NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA

INTERDISCIPLINARIDAD: ASPECTOS BÁSICOS

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA*

La interdisciplinaridad aparece en un momento histórico y obedece a un desarrollo y situación de las ciencias, de las técnicas, del saber en general. Este trabajo pretende analizar el significado que puede tener en la actualidad y el papel que desempeña en el campo del conocimiento y en el de su aplicación. Especial referencia se hace a las clases de interdisciplinaridad y a las distintas formas que adopta a fin de responder al creciente aumento de la especialización.

The interdisciplinary training appears in a given historic time due to the development and situation of sciences, of techniques, of general knowledge. This essay aims to analyze the meaning that the subject can have at present, and the role that plays not only in the field of knowledge but also in its application. Special reference is made to the different kinds of interdisciplinary training and to the various means that it adopts to respond to the recent increase of this speciality.

"L'interdisciplinarité... est fruit d'un entraînement continu, d'un assouplissement systématique des structures mentales. En ce sens, elle peut apparaître de plus en plus aujourd'hui comme la condition essentielle d'une véritable recherche scientifique" (Michaud: 1972, 279).

Durante el último medio siglo, la interdisciplinaridad ha disfrutado de momentos intensos de máxima atención y de situaciones menos consideradas, casi de olvido. Esta oscilación ha sido fruto de dos tendencias opuestas de nuestra época y de la cultura en la que nos desenvolvemos. Por una parte, la división del trabajo, la especialización, la separación de las disciplinas se ha hecho sinónimo de progreso, de desarrollo y crecimiento

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

científico. La separación especializada ha sido requisito imprescindible para llegar a dominar todos los aspectos de un campo, de una franja de realidad. Por otro lado, no sólo han surgido niveles de concurrencia en el proceso separador, sino que la necesidad de insertar los descubrimientos en un contexto, de relacionar las partes con un todo más amplio del que proceden, o en el que pueden unirse para adquirir un sentido englobante y genérico más significativo, ha conducido a la búsqueda de conexiones y de relaciones. Así, mientras el primer momento desoye la interdisciplinariedad, el segundo la potencia y reclama.

El fenómeno de la especialización tuvo un efecto disgregador sobre la unidad del saber, sobre la organización de la vida y sobre el sentido de la experiencia. «El especialista, comentaba Ortega y Gasset, nos sirve para concretar enérgicamente la especie y hacernos ver todo el radicalismo de su novedad. Porque antes los hombres podían dividirse, sencillamente, en sabios e ignorantes, en más o menos sabios y más o menos ignorantes. Pero el especialista no puede ser subsumido bajo ninguna de esas dos categorías. No es un sabio, porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad; pero tampoco es un ignorante, porque es “un hombre de ciencia” y conoce muy bien su porciúncula de universo. Habremos de decir que es un sabio-ignorante, cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio» (Ortega y Gasset: 1962, 168-169).

La figura del especialista ha irrumpido en la escena pública con aristas excesivamente duras. La tendencia inserta en sus mecanismos internos le conduce hacia un ámbito de conocimientos inaccesibles al resto de los congéneres. Es decir, la naturaleza del especialista implica que esos saberes y destrezas por él manejados no pertenecen al común de los mortales. Por eso mismo está negado para lo que los otros poseen y han alcanzado.

El límite de su ideal se encuentra en una isla a la que únicamente él tiene acceso y de la que sólo él puede disfrutar.

A medida que la especialización se acentúa, proceso inevitable, perteneciente a la propia estructura de la especialización, los conocimientos se dividen y subdividen. El número de disciplinas aumenta y las posibilidades de acercarse a todas ellas se hace cada vez más remota y lejana. La situación provoca no sólo un nuevo estado de barbarie colectiva, como decían los analistas de la evolución y desarrollo de las masas, sino una forma de petulancia antisocial y una destrucción de todos los cauces de

comunicación. Metido en su minifundio científico, luchará ferozmente por mantener la diferencia y por cerrar el lenguaje a la invasión de los extraños. Un pequeño resultado afianzará al especialista en su función, en el minucioso desciframiento del fragmento del mundo en el que se ha instalado, pero también se le bloqueará el camino a las otras partes del universo, a las que, desde luego, nunca llegará, porque el simple hecho de intentarlo significaría negarse a sí mismo como realidad. La especialización requiere entrega y dedicación. Salirse de esa pauta será visto como “amateurismo” y labor de simples aficionados. El especialista no sólo se establece en una pequeña parcela, sino que se niega a salir de ella e incluso a compartirla con quien no tenga la misma cualificación. Los congresos, los foros internacionales, las comunidades científicas se plagan fácilmente de veneraciones y de desprecios, veneración hacia lo que es afín, hacia lo propio, y desprecio a todo lo demás, venga de donde venga.

Esta situación adquiere peculiares connotaciones en el campo de las cuestiones humanas y, muy concretamente, en el campo de los estudios que se hacen sobre la conducta y el comportamiento. Aquí, a la especialización, se añade una pluralidad de enfoques tan difíciles de compaginar que la posibilidad de un saber general congruente ha desaparecido. Lo denunciaba hace ya algunos años Stephen Toulmin. «En la actualidad, escribía, podemos ejemplificar mejor los rasgos característicos de las “disciplinas posibles” contrastando el estado de las ciencias de la conducta con el de las ciencias físicas. A través de toda la historia de la ciencia moderna, las escuelas rivales de físicos han contemplado sus problemas en perspectivas diferentes, han evaluado de manera diferente sus conceptos básicos y han interpretado de modos distintivamente diferentes ciertos fenómenos fundamentales. Es decir, ni siquiera en la física ha habido siempre unanimidad. Sin embargo, por las normas disciplinares, esos desacuerdos han sido marginales y comúnmente han estado limitados a estrategias intelectuales alternativas para alcanzar ciertos objetivos acordados, en general. La posición actual de las ciencias de la conducta es muy diferente. Nos dirigimos a los psicólogos profesionales en busca de explicaciones de la conducta individual de los seres humanos o a sociólogos y antropólogos profesionales para dar cuenta de la conducta colectiva de grupos, sociedades o culturas, en ambos casos hallamos una diversidad de enfoques que no tiene parangón en la física. En lugar de estar unidos por concepciones acordadas de aquello a lo que debe aspirar una “ciencia humana”, encontramos a los científicos de la conducta escindidos en

partidos, fracciones o sectas, que no han logrado forjar un conjunto común de objetivos disciplinarios» (Toulmin: 1977, 386).

La pluralidad de enfoques concurrentes y dispares en torno a fenómenos determinados contribuye a dispersar la información y a multiplicarla hasta extremos que la convierten en inabordable. No es posible una visión de conjunto, ni una mirada común. Los viejos ideales del conocimiento han sido demolidos. Si la especialización, necesaria para un mejor conocimiento de la realidad, conduce a una supresión de las grandes unidades de la existencia; la multiplicación de los enfoques, convenientes para una mejor comprensión, terminan haciendo imposible la solución de los problemas concretos. En ambos casos se ha eliminado el ideal de la unidad. Frente a estos cambios, surgen ahora los equipos científicos y los técnicos expertos.

La interdisciplinaridad tiene que ver con estas situaciones. Nace bajo el signo de la nostalgia por la unificación del conocimiento, nostalgia de la sabiduría. Es la respuesta actual e imprescindible a la multiplicación, a la fragmentación y división de los conocimientos, a la proliferación y desmedido crecimiento de la información, a la complejidad del mundo en el que vivimos.

El problema, del que arranca la naturaleza y las características de la interdisciplinaridad, sobrepasa los fenómenos puramente coyunturales para convertirse en algo estructural e irreversible. No sólo es imposible que alguien pueda dominar y poseer todos los conocimientos que la humanidad ha acumulado, sino que ha desaparecido su ordenamiento interno, la relación a cuyo través los datos se organizaban epistemológicamente.

Cuando Hegel pronunció, el 22 de octubre de 1818, el discurso de inauguración del curso académico en la Universidad de Berlín, afirmaba entonces que «todo cuanto hay de verdadero, de grande y de divino en la vida, obra es de la idea... Todo cuanto forma el lazo de la vida humana, todo cuanto tiene valor para el hombre, tiene una naturaleza espiritual y este reino del espíritu no existe sino por la conciencia de la verdad y del bien, es decir, por el conocimiento de las ideas» (Hegel, 1985, 16).

Hegel conservaba y fundamentaba la conexión interna, arquitectónica, de todo el despliegue del conocimiento. La idea no representaba únicamente la culminación de una camino tortuoso y arduo, sino que la idea es el pensamiento mismo, «no como pensamiento puramente formal, sino como totalidad que se desarrolla ella misma en sus determinaciones y en sus leyes». El despliegue de la idea no se alcanza mediante determinaciones que la idea encuentra dadas y existentes, sino

mediante determinaciones que ella misma pone. Por eso el descubrimiento del sentido de la realidad, del mundo y de la vida se identifica con el descubrimiento de la idea.

La construcción hegeliana se ha desintegrado en multitud de compartimentos. No existe el edificio del conocimiento. Existen edificios varios, diversos. No existe la ciencia en general, sino que existen las ciencias, cada una equipada de metodologías, laboratorios de investigación, y sometida, cada una, a un proceso imparable de subdivisión y separación.

La figura del científico y del especialista sustituye a la figura del sabio. Las disciplinas no son partes de un todo, sino que son cuerpos de saber autónomos, autoconsistentes, epistemológicamente fundados, con pretensiones de validez propias, no derivadas, ni apoyados en realidades omnicomprendivas superiores. La interdisciplinariedad surge como proceso de relaciones que respetan el nuevo mundo del conocimiento. Significa el nuevo espíritu del saber y de la transformación de las cosas para el que lo primero es salvaguardar la integridad de las disciplinas. No se trata con la interdisciplinariedad de reducir unas disciplinas a otras, sino de relacionarlas para enriquecer las aportaciones propias. «La interdisciplinariedad plantea problemas de moralidad científica, de mutua apreciación y de respeto recíproco entre las distintas disciplinas y competencias, así como problemas de tolerancia hacia los distintos métodos y procedimientos. Es una forma de enriquecerse a través del intercambio recíproco y no de atenuar diferencias: no se trata de un “compromiso” político entre las distintas disciplinas, sino de una colaboración real entre inteligencias» (Scurati: 1977, 13).

La interdisciplinariedad como forma de vida

La interdisciplinariedad nace, según se ha dicho, en una situación histórica determinada y pretende ofrecer soluciones a los conflictos y a las dificultades que esas circunstancias concretas han traído consigo. Arrastra con ella el signo de los tiempos y conserva en todos sus planteamientos el fondo de una actitud irreductible a otras formas previas y más antiguas de análisis y comprensión de los fenómenos. De esta manera, cualquier tratamiento interdisciplinar mantiene en su interior las causas que lo producen y el enfrentamiento a otras alternativas que han sido diseñadas y propugnadas a lo largo de los siglos.

La interdisciplinariedad representa una vía realmente nueva de investigación y de trabajo. Se aleja del modelo enciclopédico. La relación

enciclopédica se basa en la mera yuxtaposición de las disciplinas. Se pueden ordenar alfabéticamente, o cronológicamente, o mediante cualquier otro criterio que mantenga la distancia, la esencial heterogeneidad de unas materias con respecto a las otras. La enciclopedia es fundamentalmente multidisciplinar y desempeña funciones de almacenamiento compartimentalmente distribuido.

También se distancia la interdisciplinariedad de los metarrelatos epistemológicos y de las construcciones categoriales capaces de elaborar un nivel de la realidad en donde todos los elementos quedan disueltos. Es decir, no se pretende que las disciplinas sean sometidas a conceptos superiores y de mayor generalidad, resultando, de esta guisa, abolidas en su especificidad. «La interdisciplinariedad no borra las distancias categoriales ni lleva al proceso de absorción de algunas ciencias en el seno de otras. Simplemente ocurre que los “hombres de ciencia” han de desplegar conductas más versátiles en lo concerniente a sus adaptaciones (parciales siempre) a los procedimientos característicos de otras disciplinas» (Bueno: 1996, 100).

La interdisciplinariedad, en consecuencia, afirma la realidad de las disciplinas y de la especialización como requisito del progreso y del avance del conocimiento; pero trata de superar su unilateralidad y el peligro de dispersión.

La interdisciplinariedad, por otra parte, intenta vencer el recurso a las determinaciones sociales, económicas, políticas, ideológicas y religiosas. En estos casos, los criterios relacionales son externos al proceso científico. Imponen, desde factores englobantes, mecanismos de dependencia que adulteran la garantía interna de las aportaciones disciplinares. No se pretende negar la relevancia que esos elementos tienen para el desarrollo de la ciencia, sino de superarlos en cuanto partes del propio proceso científico.

La interdisciplinariedad pretende sujetar la fragmentación sin retorno de la vida, pretende superar la parcelación de la realidad bajo el dominio y la competencia sin tregua de los expertos. Y procura, al mismo tiempo, evitar la caída en la univocidad de las cosas o en el reduccionismo del pensamiento y de la conducta.

Damiano, para comprender lo que significa la disposición interdisciplinar, cita un texto de Antiseri en el que se utiliza la metáfora de la orquesta: «Los distintos instrumentos componen una única orquesta. ¿Tienen todos la misma misión? Por supuesto que no. De hecho, la partitura del violín es distinta de la del piano y la de éste, a su vez, es diferente de la

del óboe. Pero, de todas formas, todos los miembros de la orquesta han tocado, por ejemplo, la 7ª Sinfonía de Beethoven.

Pues bien, algo parecido sucede en el trabajo interdisciplinario. Supongamos, por ejemplo, que en una escuela de peritos haya que proyectar un hospital. ¿Acaso el matemático hace los mismos cálculos que el economista o que el psicólogo, etc...? Por supuesto que no. Y sin embargo, todos juntos contribuyen a resolver el mismo problema: el proyecto de un hospital.

En resumen, una de las condiciones más importantes para hacer un planteamiento interdisciplinario serio consiste en el hecho de que en la solución de un problema cada uno de los expertos comprenda el punto de vista, los problemas y las dificultades de los demás especialistas y éstos a su vez hagan lo mismo respecto a los otros» (Damiano: 1977, 84).

No existe orquesta con un sólo instrumento, ni siquiera con una pluralidad de instrumentos absolutamente idénticos. Cada instrumento tiene un valor en sí mismo. Produce unos sonidos determinados, deleita con su versatilidad y su timbre especial, claro y diferenciado. La distinción es ahora una riqueza, es una aportación esencial para la realización sinfónica. Incluso, cada instrumento, en el conjunto, se puede erigir en único referente, se puede convertir en centro aislado; pero su valor más destacado aparece en el orden de la totalidad. Esta totalidad relacional es la que se construye mediante el trabajo interdisciplinar. Las disciplinas son tan necesarias como lo son los instrumentos para la orquesta, son imprescindibles para que el conocimiento no quede reducido a puras opiniones carentes de toda relevancia. Sin embargo, para que su significado llegue a la plenitud de sus posibilidades tienen que ser sometidas a órdenes de relaciones más amplios y totalizadores. El verdadero aumento del conocimiento se mueve en este campo dialéctico que oscila entre los dos polos de la división disciplinar y las totalidades interdisciplinarias.

En este sentido, la interdisciplinaridad es no sólo un criterio epistemológico, un sistema instrumental y operativo, sino una forma de vida, una manera de ser. La pluralidad, la diversidad y el respeto a sus manifestaciones públicas deja de ser un precepto ético, axiológico, o social, deja de ser una simple expresión de la libertad, para convertirse en el modo de concretar las inmensas posibilidades de la vida. Pero, para que la vida misma sea posible, es necesario el acuerdo relacional que de esa diversidad puede conseguirse. Sin el amplio abanico de la diferencia, los humanos empobrecen su existencia y la limitan. Agotan el caudal de la imaginación, de la fantasía y de la mente. No obstante, la diferencia, dejada a sí misma,

al margen de cualquier otro lazo y conexión, hace imposible la convivencia, destruye la comunicación e impide la autorrealización en el orden unitario de la cultura. Pluralidad y relación significan, en el campo de las manifestaciones vitales, lo mismo que las disciplinas y la interdisciplinariedad en el desarrollo del conocimiento y de las soluciones instrumentales. La interdisciplinariedad, desde esta perspectiva, afecta al talante y a las actitudes básicas. Según concluyó Guy Michaud, al resumir las aportaciones del Seminario sobre la interdisciplinariedad en las Universidades, celebrado del 7 al 12 de septiembre de 1970, (Francia): «L'interdisciplinarité ne s'apprend ni ne s'enseigne, elle se vit. Elle est fondamentalement une attitude d'esprit...». «La interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se vive. Es fundamentalmente una actitud del espíritu, mezcla de curiosidad, apertura, sentido de aventura y de descubrimiento; es también intuición para descubrir las relaciones existentes que pasan desapercibidas a la observación corriente; relaciones de analogía de comportamiento o de estructuras que son, quizás —como diría un matemático—, isomorfismos. Es también un deseo de enriquecerse mediante nuevas combinaciones, es el gusto (como en el caso del arquitecto) de combinar las perspectivas y de manipular las formas. Es, finalmente, una convicción de que, por definición, no se descubre nada si no es por caminos inexplorados» (Michaud: 1972, 297).

El carácter fundamental y básico de la interdisciplinariedad

Aunque la interdisciplinariedad haga su aparición en el marco de unas condiciones culturales, de un sistema productivo determinado y de unas situaciones científicas concretas, su exigencia y necesidad arrancan de propiedades y características que se derivan del fondo y de los aspectos más elementales de la vida humana. Admitimos que cada sujeto singular, cada persona tomada aisladamente, es capaz, al menos en parte, de modular su existencia de un modo individual y único. Ser alguien significa ser una fuente de actividad distinta a los demás, ser capaz de un pensamiento propio, de una voluntad personal y única, de un conjunto de experiencias que solamente dependen y se expresan en el interior de una conciencia a la que sólo se accede desde la propia individualidad. Estos hechos indican un ocultamiento radical a los otros. No es que cada individuo se pueda esconder o encubrir ante los demás, sino que ser un sujeto personal significa disponer de un reducto inaccesible directamente al resto de los sujetos. La capacidad expresiva, incluso, deja siempre un residuo

inalcanzable para los otros. Se puede exteriorizar de mil formas distintas un sentimiento, pero no se puede exhibir un sentimiento como una realidad autónoma o independiente de un sujeto. Por eso somos unos para otros radicalmente extraños, herméticos e impenetrables. Las relaciones interpersonales se construyen como los cauces a través de los cuales superamos la extrañeza, el aislamiento y la separación. Y estas relaciones, capaces de romper el carácter infranqueable del sujeto, son imprescindibles para el progreso de la individualidad, para la prosperidad equilibrada del propio sujeto. Sin ellas, la singularidad se agosta y aniquila. Del mismo modo, las relaciones interpersonales sin sujetos claramente establecidos desaparecen de la actividad humana significativa y se transmutan en puros formalismos. Lo que las relaciones interpersonales son a los sujetos es la interdisciplinariedad a los conocimientos, a las posibilidades de la existencia, a las actividades operacionales y a sus infinitas manifestaciones. Es más, las mismas relaciones interpersonales son una forma de interdisciplinariedad. Compartir la experiencia es la manera más elemental de enriquecer la propia personalidad y de ser mejor y más ampliamente uno mismo. Este compartir la experiencia, en cuanto tipo de relación interpersonal, es la expresión primera y más elemental de la interdisciplinariedad. Admitimos la singularidad de la experiencia personal, pero su valor se verifica sólo cuando esa experiencia se contrasta y pone en común.

El fenómeno se repite en otros muchos niveles de la vida, de la personalidad y de la cultura. El proceso experiencial, tomado en sus distintos momentos, considerado paso a paso a través de las realizaciones que lo constituyen, está, de un lado, compuesto por una multitud de actos perfectamente diferenciados. Sensaciones, percepciones y afecciones dotadas de una clara unidad separada y distinta son las condiciones imprescindibles de cualquier experiencia. Vistas a la vez, en el momento de la emergencia, se distribuyen confusa y caóticamente. Circulan sin tregua bordeando la conciencia y van haciendo acto de presencia progresivamente. Pero estos actos sucesivos, de otro lado, que recorren toda la extensión de las acciones realizadas por el hombre en el mundo, que pertenecen al palpar diario de las afecciones más simples, se conectan entre sí formando el tejido real de las vivencias y de las distintas experiencias, produciendo la experiencia propiamente dicha. En este sentido, la experiencia, lo que podemos considerar como la experiencia habida por un individuo dentro de un campo, no es el resultado de un simple acto, ni de muchos actos totalmente aislados entre sí, sino de esos mismos actos conectados y enlazados significativamente entre ellos. La interdisciplinariedad, como la

realización del proceso experiencial, son la expresión de la conexión necesaria de las partes reales en todos también reales. Son el requisito imprescindible para evitar la desintegración de la conducta y del mundo en el que nos encontramos.

Los actos experienciales concurren en el proceso experimental y tanto el proceso como los actos se interconectan en la solución de problemas. Por lo tanto, las uniones se van superponiendo inevitablemente en órdenes cada vez más amplios. Sólo así es posible mantener integrada la realidad y los medios para abordarla. La interdisciplinariedad se incrusta, de este modo, en la práctica cotidiana y en los aspectos fundamentales de la conducta. “La exigencia de interdisciplinariedad, indicaba Scurati recordando una propuesta de Laeng, está directamente ligada a la naturaleza misma de la experiencia en su concreción más inmediata, anterior y originaria, respecto a cualquier posterior fragmentación en objetos disciplinarios abstractos. Evidentemente, la investigación científica nace de la compleja vitalidad de la experiencia, que es rica en problemática. Por esta razón contiene en sí misma una radical unidad que es la misma unidad del problema originario. Por lo tanto, “es la unidad del problema la que genera la unidad del objeto y del método; y puesto que todo problema es, a su vez, un semillero de problemas relacionados entre sí, siempre es posible que de un aspecto de la investigación nazcan otros, caracterizados todos ellos por un punto de vista diferente, pero susceptibles de ser llevados de nuevo a la materia originaria”. Por lo que la interdisciplinariedad se entienden como el planteamiento mediante el cual el análisis disciplinario se mantiene fiel a la naturaleza integral de la experiencia vivida.

Puede decirse que la interdisciplinariedad representa la fidelidad al problema, en cuanto imperativo de explicación total interrelacionada” (Scurati: 1977, 13).

La interdisciplinariedad hunde sus raíces en las manifestaciones más elementales de la vida. Al fin y al cabo, las relaciones de unas cosas con otras son la forma en que los fenómenos se manifiestan y son la única manera de abordar y solucionar los problemas que nos plantean.

Interdisciplinariedad, aumento del conocimiento y solución de problemas

La obra de Gilles Deleuze titulada *Lógica del sentido* tenía en la edición española hecha por Barral la siguiente leyenda: «La agudeza de una filosofía se mide, en primer lugar, por las distribuciones nuevas que impone

a los seres y a los conceptos». Si aceptásemos el mundo sin otras relaciones entre sus elementos que las que se observan a simple vista, nunca se hubiese llegado a descubrir nada. Y si las relaciones mentales estuviesen regidas por un sistema único e inflexible, constante y permanente el mismo, hace tiempo que la ciencia habría llegado a sus últimas posibilidades. Sin embargo, lo que transforma la realidad en una fuente de sorpresas, y lo que convierte al pensamiento en una capacidad siempre abierta a nuevas conquistas, es la variación y el cambio que se puede introducir en todas sus formas de combinación. La interdisciplinaridad expresa el carácter múltiple de las relaciones y la orientación del sentido de acuerdo con los órdenes que se vayan estableciendo. La interdisciplinaridad representa, desde esta perspectiva, el verdadero potencial de crecimiento. No sólo existen disciplinas que se construyen gracias a la conexión interdisciplinar, sino que hay multitud de problemas que, por su complejidad, únicamente se solucionan en función de la concurrencia de varias disciplinas.

El profesor Victor Sánchez, en su discurso de aceptación de la investidura como Doctor Honoris Causa de la Universidad de Oviedo, hacía las siguientes declaraciones, a propósito del desarrollo de la Ingeniería Química: «...En la actualidad, los grandes avances conseguidos con la investigación sólo en raras ocasiones proceden del esfuerzo de un individuo aislado. Con gran frecuencia estos avances son el resultado del trabajo de equipos de investigación muy especializados, fortalecidos por una mezcla de ideas que provienen del mundo entero (revistas científicas, congresos, intercambios...): es la comunicación. La investigación no tiene ya fronteras naturales...

Los investigadores tienen que tener cuidado para no encerrarse en una especie de nueva Torre de Babel que consistiría en comunicar sólo entre especialistas, ignorando los avances que se producen en el entorno exterior. La ciencia, para progresar, necesita de todos sus componentes. Esta situación, que es válida para todas las disciplinas, lo es particularmente para el investigador en Ingeniería Química que está en el corazón del proceso. Él nunca podrá ser un especialista en todas las disciplinas científicas implicadas en el mismo y, para él, la interdisciplinaridad es la fuente esencial que conduce a la comprensión de los fenómenos relacionados con la transformación de la materia y de la energía y, como consecuencia, a la innovación» (Sánchez: 1996).

Lo que se afirma de la Ingeniería Química y de los avances de la ciencia se confirma en el resto de los conocimientos, sobre todo, de aquellos que han dado lugar a nuevos saberes disciplinares. Wiener

describe el ambiente interdisciplinar del que brotó y se fue configurando la Cibernética. Algunas reuniones verdaderamente interdisciplinarias, organizadas bajo la aparición de problemas comunes, han pasado a la historia. Esto es lo que sucede con el Seminario que en 1946 fue convocado en New York por el fisiólogo Warren McCulloch. Ingenieros, matemáticos, psicólogos, biólogos, economistas, antropólogos, sociólogos, aparecen con frecuencia requeridos para la formulación de algunas de las teorías de mayor impacto en la actualidad. Las teorías matemáticas de la comunicación, las teorías de la decisión, todas las nuevas tecnologías son buen ejemplo y auténtico modelo interdisciplinar.

El tema reviste especiales características y adquiere la máxima actualidad en un mundo recorrido por cantidades ingentes de información circulando a la velocidad de la luz. La cultura y los seres humanos ya no sufren debido a la carencia de información. Quizá el problema surja, más bien, de la sobreabundancia de información. Inundados de información, poseemos más de la que puede ser razonablemente asimilada. La cuestión ya no está, entonces, en acumular una mayor cantidad de datos, en recabar de las fuentes originales más detalles y aumentar el número de precisiones, sino en relacionar los datos entre sí y obtener mediante esta combinación nuevas disposiciones. Lo que en un momento dado ha sido considerado como independiente, como separado, puede, gracias a la capacidad de relación, entrar en un nuevo orden. La imaginación y la fuerza creadora se medirán ahora por la articulación en un conjunto de lo que hasta el momento no lo era, ni había sido considerado como tal.

«Si la enseñanza, comentaba Lyotard, debe asegurar no sólo la reproducción de competencias, sino su progreso, sería preciso, en consecuencia, que la transmisión del saber no se limitara a la de informaciones, sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo». La interdisciplinaridad se mueve en esa dirección. (Lyotard: 1984, 96).

Siempre que un modelo rígidamente basado en compartimentos estancos se ha impuesto al proceso de los conocimientos, a su distribución y a sus aplicaciones, no sólo se han perdido las unidades superiores dentro de las cuales los compartimentos se establecen, sino que se ha bloqueado el camino para la elaboración de unidades más complejas y de nuevos órdenes de la realidad.

Clases de interdisciplinaridad

La interdisciplinaridad, íntimamente ligada a la capacidad creadora de los hombres, dentro de una concepción fundamentalmente empirista, adquiere distintas modalidades y es susceptible de ser aplicada en muy distintos grados.

Marcel Boisot diferenció tres grandes tipos de interdisciplinaridad: a) Interdisciplinaridad lineal, b) Interdisciplinaridad estructural, c) Interdisciplinari-dad restringida.

En la primera forma, una ley desarrollada en una disciplina se aplica a otra mediante una práctica de reinserción, o puramente extensiva, o interactiva.

La segunda modalidad de interdisciplinaridad adquiere una peculiar relevancia. Se trata de la situación en la que la interacción entre dos o más disciplinas desemboca en la creación de un cuerpo de leyes nuevas que componen el esqueleto de una disciplina original, no reductible a la simple reunión formal de las que la han engendrado, o de las que procede. Boisot pone como ejemplo de disciplina surgida de otras anteriores el electromagnetismo. Este proceso ha enriquecido el elenco disciplinar y ha desencadenado nuevas especialidades. La bioquímica no se reduce a una simple suma de datos químicos y datos biológicos. La interdisciplinaridad estructural constituye una de las modalidades más fructíferas del desarrollo científico, del progreso técnico y de la solución de problemas prácticos.

El tercer tipo de interdisciplinaridad contempla la interacción entre disciplinas para las que el campo de aplicación de cada una está puesto en juego en función de un objetivo concreto. (Boisot: 1972, 93 y ss.).

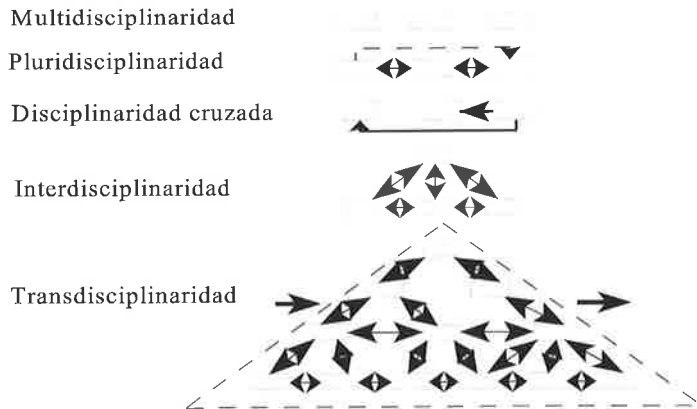
Otros autores, como Heinz Heckhausen, de la Universidad de Bochum, hablan de otras formas y clases de interdisciplinaridad. Para este autor, se pueden distinguir las siguientes clases:

- 1.- Interdisciplinaridad heterogénea: Corresponde al enciclopedismo tal como se ha practicado, por ejemplo, en la enseñanza progresiva, basada en la propuesta de programas diferentemente dosificados.
- 2.- Pseudointerdisciplinaridad: Consiste en el uso de estructuras idénticas en campos diferentes. Distintas áreas disciplinarias contempladas bajo los mismos modelos. Es la unión producida por las «metadisciplinas».
- 3.- Interdisciplinaridad auxiliar: Una disciplina utiliza algunos métodos propios de otra. Ésta adquiere, en todo caso, el carácter de

auxiliar con respecto a la otra. Así ocurre, por ejemplo, cuando la pedagogía se vale de tests psicológicos para sus diagnósticos.

- 4.- Interdisciplinaridad compuesta: La solución de los grandes problemas, de situaciones complejas, requiere la colaboración de múltiples disciplinas. El urbanismo, para su adecuada promoción en las megalópolis actuales, reclama la participación de arquitectos, ingenieros, economistas, sociólogos, biólogos, ambientalistas, diseñadores, etc. La interdisciplinaridad compuesta está especialmente indicada para la búsqueda de jerarquías de objetivos claramente definidos con el fin de modificar los sistemas que rigen las relaciones del individuo con su entorno y de los individuos entre sí mismos. La mayor parte de los conflictos y de los problemas que afectan al hombre actual –la lucha contra la guerra, el hambre, la pobreza, la delincuencia, la polución, la degradación del ambiente– son ámbitos que no podrán ser abordados sin un conjunto de aportaciones disciplinares capaces de aislar y tratar cada uno de los aspectos que los constituyen y de los que dependen.
- 5.- Interdisciplinaridad complementaria: Aparece esta relación cuando algunas disciplinas que tienen el mismo objeto material disponen de referencias complementarias en sus dominios específicos. Así sucede con la psicolingüística y la sociolingüística en relación con el estudio del lenguaje.
- 6.- Interdisciplinaridad unificadora: Dos disciplinas se unen teórica y metodológicamente dando lugar a una nueva ciencia. Dos campos muestran un nivel de coherencia e integración cada vez más estrecho llegando a conseguir una unidad diferenciada. La bioquímica es un buen ejemplo de esta clase de interdisciplinaridad.

Las formas de relación interdisciplinar pueden ser representadas mediante distintas figuras, como las realizadas por Erch Jantsch:



(Jantsch: 1972, 109)

Los diferentes usos que se hacen de los términos y los distintos significados que se les atribuyen produce, a veces, el efecto de un gran desorden y confusión. No obstante, es fácil, como ya lo hizo Scurati, ver las correspondencias y las equivalencias. Piaget utiliza el término multidisciplinaridad en el mismo sentido en el que Heckhausen emplea la expresión de interdisciplinaridad compuesta, ya que Piaget llama multidisciplinaridad a la concurrencia de varias disciplinas para la solución de un problema. Y, naturalmente, el sentido de Piaget difiere del que le otorga Jantsch y del que literalmente le asigna Heckhausen. La multidisciplinaridad para estos autores significa la yuxtaposición de varias disciplinas sin ninguna cooperación entre ellas. Se pueden superar las dificultades teniendo en cuenta que la interdisciplinaridad supone fundamentalmente la cooperación, interacción, o relación entre dos o más disciplinas. Esta relación puede establecerse en muy distintos grados y de diferentes formas. Existen relaciones e interacciones tácitas, que se producen entre los campos del conocimiento a la hora de intervenir en la conformación de una concepción general del mundo, de una *Weltanschauung*. Y existen interacciones directas que ocurren en el momento de resolver un problema, o de integrarse en un nuevo campo del saber. También se habla de grupos interdisciplinares cuando personas formadas y especializadas en diferentes ámbitos contribuyen desde sus respectivas disciplinas a la solución de una misma cuestión, o a la consecución de un objetivo común.

La interdisciplinaridad, en este sentido básico, es imprescindible para el desarrollo del conocimiento y para la consecución de las metas más señaladas que tiene, hoy, planteadas la humanidad.

La interdisciplinaridad, formulada en los términos más sencillos, aparece necesariamente en las prácticas habituales, en la mayor parte de las empresas corrientes. La construcción de un edificio lleva aparejada la colaboración de un conjunto destacado de profesionales: arquitectos, electricistas, encofradores, carpinteros, albañiles, etc. Sin embargo, en muchos campos de conocimiento, todavía son ciertas las consideraciones de Piaget, hace ya más de 30 años: «Todo el mundo, decía, repite genéricamente que el futuro está en las investigaciones interdisciplinares, pero en la práctica éstas son frecuentemente muy difíciles de organizar debido a ingnorancias recíprocas, a veces sistemáticas... El primer objetivo de la investigación sería aclarar los posibles elementos de comparación entre las tendencias y las corrientes de las ciencias humanas en su desarrollo contemporáneo y en su devenir actual, con el fin de favorecer el intercambio y las colaboraciones interdisciplinarias, o simplemente con el fin de reforzar las investigaciones que se realizan en cada disciplina por la influencia de dichas comparaciones» (Piaget: 1971, 155).

Por encima de las clasificaciones, más allá de las necesidades que la interdisciplinaridad representa para el aumento del conocimiento, para la solución de problemas, para la investigación, es imprescindible destacar que la interdisciplinaridad constituye, sobre todo, un principio de organización. El modelo que Humboldt había propuesto para la distribución y el alcance de los conocimientos ha sido sustituido por la instancia interdisciplinar. Para el pensador alemán, cada ciencia debería ocupar un lugar jerárquicamente establecido dentro del sistema del saber. El conocimiento especulativo culminaba el edificio del conocimiento. Las colaboraciones entre las disciplinas sólo pueden tener lugar en el plano de la especulación. Es decir, mediante un salto a un nivel distinto e irreductible a la estructura disciplinar. La participación de una ciencia en el campo de otra, dentro de este planteamiento, «sólo puede provocar confusiones, “ruidos”, en el sistema». La interdisciplinaridad pertenece a la época de «la deslegitimación» del esquema humboldiano (Lyotard: 1984, 96), a la implantación de un empirismo general y al de la mejor explotación práctica de unos materiales gnoseológicos determinados. La relación de unas disciplinas con otras no sólo no produce «ruidos» en el sistema, sino que contribuye al aumento de los conocimientos y a un mejor aprovechamiento operativo de los mismos. En último término, el valor se mide por sus

resultados más que por el significado y sentido especulativo que puedan tener.

Las relaciones, interacciones y complementariedad de las disciplinas se pueden desarrollar, en cuanto modelo organizativo, bajo dos esquemas diferenciados. El primero tiene un carácter experimental y está encaminado a la obtención de nuevos dominios y al logro de síntesis cada vez más amplias y de mayor significatividad. La interdisciplinariedad es, en este momento, la expresión de la inagotable productividad de la mente humana. Unos conocimientos se combinan con otros, se intercambian e intersectan para lograr nuevas estructuras, o nuevos saberes. Sucede, en este caso, lo que ocurre cuando se mezclan sustancias físicas distintas y en distintas proporciones a fin de conseguir una sustancia nueva e inequivalente a las anteriores tomadas aisladamente. La segunda representación de la interdisciplinariedad está orientada a la consecución de fines concretos, al logro de objetivos previamente diseñados. La interdisciplinariedad es ahora fruto de una rigurosa programación. La figura del programador, del planificador, aparece como la del arquitecto de la interdisciplinariedad. Programación e interdisciplinariedad son, desde este modelo, inseparables. En el campo de la enseñanza, por ejemplo, la organización de un currículum significa establecer los niveles del aprendizaje y la participación complementaria de cada una de las materias. El currículum es una programación de la enseñanza. Este modelo interdisciplinar tiene un carácter rigurosamente práctico y es imprescindible para la solución de la mayor parte de las cuestiones que tienen planteadas los humanos.

Disciplinariedad e interdisciplinariedad son, tanto en el primer caso como en el segundo, dos momentos del mismo proceso. Las disciplinas, sometidas a la especialización por la especialización, conducen al aislamiento, a una auténtica Babel del conocimiento y de la vida. La interdisciplinariedad, sin el peso de las disciplinas, es un empeño baldío y carente de contenido. La interdisciplinariedad, considerada en toda su amplitud, es el sometimiento de los descubrimientos y de los hallazgos a una constante recomposición. Es un movimiento de doble dirección que se puede resumir en una regla general: trabajar separados, trabajar la separación, a fin de conocer mejor las distintas partes del universo; trabajar unidos, trabajar la unificación y la interacción, a fin de descifrar el universo al que esas partes pertenecen y poder, de esta manera, dominarlas más eficazmente.

Referencias Bibliográficas

- Antiseri, D. (1972)** *Il fondamenti epistemologi del lavoro interdisciplinare*. Roma: Armando.
- Bertrand, Y. (1980)** *L'interdisciplinarité*. Université de Montréal: Services Pédagogiques.
- Boisot, M. (1972)** Discipline et interdisciplinarité, en Ceri: *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. París: Publications de L'OCDE, pp. 90-97.
- Bueno, G. (1988)** *¿Qué es la ciencia?* Oviedo: Pentalfa.
- Ceri (1972)** *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. París: Publications de L'OCDE.
- Damiano, E. (1977)** Afectividad e interdisciplinaridad. En Scurati y Damiano: *Interdisciplinaridad y didáctica*. La Coruña: Ed. Adara.
- Dejean de la Batic, M.A. (1985)** La transmission des connaissances en formation gérontologique, en *Gérontologie et Société*, 16, 35-44.
- Deleuze, G. (1971)** *Lógica del sentido*. Barcelona: Barral.
- D'Hainaut, L. (1979)** L'interdisciplinarité et l'integration, en *Programmes d'études et éducation permanente*. UNESCO.
- Heckhausen, H. (1972)** Quelques positions sur l'interdisciplinarité, en Ceri: Op. Cit., pp. 83-90.
- Hegel, G.W.F. (1985)** *Lógica* (Primera parte). Barcelona: Ed. Orbis.
- Jantsch, E. (1972)** Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation, en Ceri: Op. Cit., pp. 98-125.
- Karpinski, A. et Samson, M. (1972)** *L'interdisciplinarité*. Montréal: P.U.Q.
- Losee, J. (1981)** *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Lyotard, J.F. (1984)** *La condición postmoderna*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Michaud, G. (1972)** Conclusions générales, en Ceri: Op.Cit., pp. 293-300.
- Moody, H.R. (1978)** Education and the life cycle. A philosophy of aging. In Scheridon R.H. & Lumsden, D.B. (Eds.) *Introduction of Educational Georontology*. Washington: Hemisphere Publishing Corp.
- OCDE (1972)** *L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. París.
- Ortega y Gasset, J. (1962)** *La rebelión de las masas*, 36ª ed. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1965)** *El libro de las misiones*, 8ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pelletier, G. (1988)** *L'équipe multidisciplinaire et le défi de l'interdisciplinarité*. Montréal: ACHAP.
- Piaget, J. (1969)** *El estructuralismo*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1971)** *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.

- Pineau, G. (1980)** *Interdisciplinarité et éducation permanente*. Montréal: Université de Montréal.
- Sánchez, V. (1996)** *Discurso de Investidura como Doctor Honoris Causa*, pronunciado el 12-VII-1996, Universidad de Oviedo. Documentos mecanografiado.
- Scurati, C. (1977)** Interdisciplinaridad y didáctica: fundamentos, perspectivas, realizaciones, en Scurati y Damiano: *Interdisciplinaridad y didáctica*. La Coruña: Ed. Adara.
- Soler, E. (1977)** Interdisciplinaridad en el Proceso Educativo, en Documentación: *Sistema Educativo de U.U.LL.*, 2, 5-10.
- Toulmin, S. (1977)** *La comprensión humana*. Vol I. Madrid: Alianza Universidad.
- Tyler, J.M. (1988)** *Geragogy*. New York: Haworth Press.
- Wilden, A. (1979)** *Sistema y estructura*. Madrid: Alianza Universidad.

LA DIVERSIDAD EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA. PROCESO PARA DISEÑAR ADAPTACIONES CURRICULARES

LUIS ÁLVAREZ PÉREZ y JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA*

Pretendemos diseñar un proceso práctico para atender a la «diversidad» en educación. Se entiende la «diversidad» como un continuo que va desde el Proyecto Educativo de Centro, a través de los objetivos de «etapa», «ciclos» y «aprendizajes» hasta la Adaptación curricular más o menos significativa. Los «objetivos de aprendizaje», entendidos como una capacidad sobre un contenido, permitirán adaptar el currículo a todos los alumnos de un centro. Los pasos para desarrollar explícitamente este continuo serán la base principal sobre la que se constituirá cualquier adaptación.

We pretend to work out a practical process to look after «diversity» in education. «Diversity» is understood as a continuum which goes from the school Educative Project, through the objectives of «etapa», «ciclo» and «aprendizaje», to the more or less significative Curricular Adaptation. The «objetivos de aprendizaje», understood as capacity on content, will allow to adapt the curriculum to all students of a school. The steps to state explicitly that continuum will be the main constituent upon which any adaptation is built.

Las medidas de atención a la diversidad en el sistema educativo español de la Ley Orgánica del Sistema Educativo Español (LOGSE) se conciben como un continuo. Este continuo tiene elementos comunes para la etapa infantil, primaria y secundaria que van desde el Proyecto Educativo aprobado para todos los estudiantes de un Centro hasta las Adaptaciones Curriculares específicas para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

* LUIS ÁLVAREZ PÉREZ es Profesor A. del Instituto de Ciencias de la Educación y del Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad de Oviedo y JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA es Catedrático de Psicología de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Curriculares específicas para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Véase gráficamente este proceso según Álvarez y Soler (1996: 98).



Estructura básica del proceso

El Proyecto Educativo es el marco general de referencia que explicita las opciones y las aspiraciones de una Institución Educativa, y está inspirado en el Sistema Educativo, la Identidad y el Contexto socio-cultural del Centro. El Proyecto Educativo se articula en tres elementos que son el: *Carácter Propio, las Finalidades Educativas y la Estructura Organizativa.*

De estos elementos del Proyecto Educativo, y en especial de las *Finalidades* referidas a los alumnos, arranca el Proyecto Curricular, que se elabora estableciendo los Objetivos Generales de cada Etapa, Área y Ciclo.

Los objetivos del Proyecto Curricular se concretan en las Programaciones de Aula mediante los objetivos de aprendizaje. Éstos se definen como capacidades sobre contenidos siendo su estructura flexible la que nos permitirá llegar, mediante una serie de pasos, a las adaptaciones oportunas en cada caso concreto.

Véase gráficamente el modelo (Álvarez et al., 1995: 4):



La atención a la diversidad debe estar presente en cada uno de los elementos del Proyecto Educativo. Si un Centro ha establecido, dentro de su Carácter Propio como principio de identidad académica, el “*tener en cuenta a todos y cada uno de los alumnos según sus diferentes habilidades intelectuales, estilos de aprendizaje, etc.*”, es preciso operativizarlo a lo largo de los distintos niveles de objetivos, empezando por las Finalidades; por ejemplo:

- “*Favorecer la integración de todos los estudiantes, concienciando a toda la Comunidad Educativa de la necesidad de respetar este derecho en todos los casos*”.
- “*Utilizar fórmulas que potencien la colaboración, cooperación y respeto a las diferencias*”.

A partir de las propuestas del Currículum oficial con sus orientaciones y prescripciones sobre Objetivos Generales, Bloques de Contenido y Objetivos Terminales o Criterios de Evaluación y con las matizaciones y ampliaciones exigidas por las características peculiares del

Centro, se irán formulando como hipótesis unos *Objetivos Generales de Etapa* (interdisciplinarios), de *Área* (disciplinarios curriculares y formativos en cada Etapa) y de *Ciclo* (también disciplinarios), para ir consolidando dichas hipótesis con las oportunas comprobaciones.

La primera fase del Proyecto Curricular es formular los *Objetivos Generales* de cada *Etapa*, para lo que se pueden dar los pasos siguientes (Álvarez et al., 1995: 60-65):

a) Determinar el grado de concordancia entre los *Objetivos de Etapa* propuestos por la Administración Educativa y las Finalidades del Centro.

b) Reformular estos *Objetivos* con el fin de especificar posibles matizaciones.

c) Incorporar nuevos *Objetivos*, que no figuran en el Currículum oficial, necesarios para dar cumplimiento a las Finalidades del Centro.

La siguiente fase es formular los *Objetivos Generales* de cada una de las *Áreas* de la Etapa.

A partir de los *Objetivos Generales* que el Currículum oficial asigna a cada *Área*, hay que situarlos en el marco definido por los *Objetivos de Etapa* propios del Centro; para ello, se pueden dar los pasos siguientes (Álvarez et al., 1995: 79-84):

a) Identificar la concordancia entre los *Objetivos del Área* propuestos en el Currículum oficial y los *Objetivos de Etapa* del Centro ya formulados en la fase anterior.

b) Identificar los aspectos de los *Objetivos de Etapa* del Centro que no están reflejados en los *Objetivos* asignados a las *Áreas* en el Currículum oficial.

c) Reformularlos para especificar posibles matizaciones.

d) Agrupar y ordenar los *Objetivos de las Áreas* para establecer prioridades entre ellos, de acuerdo con los *Objetivos de Etapa* del Centro.

Por último, se trata de hacer un análisis de los *Objetivos de Área* señalando cuáles parecen más adecuados para cada uno de los *Ciclos* de la Etapa. Aunque no necesariamente, se pueden asignar los *Objetivos de Área* al último *Ciclo* de la Etapa y matizar, a partir de ellos, los de los *Ciclos* iniciales.

Esta tarea se puede hacer directamente teniendo en cuenta las sugerencias de la Administración, en especial la Resolución de la Administración Educativa Española de 5 de marzo de 1992 (BOE, 25-III-92), y nuestra propia experiencia docente. Sin embargo, se nos antoja que es tarea difícil y, en todo caso, proporcionará una formulación provisional

de los *Objetivos de Ciclo*. Por esta razón, se recomienda posponer la formulación definitiva de los *Objetivos de Ciclo* hasta después de iniciada la Programación de Aula, es decir, una vez hecha la planificación de Temas.

PROGRAMACIÓN DE AULA

Trata de llegar a los Objetivos de Aprendizaje ordenándolos, de modo que se integren en una Unidad Didáctica. Para ello, es necesario realizar varios pasos que se presentan, primero gráficamente y se detallan a continuación:

1 DCB Administración Educativa	2 CONTENIDOS DETALLADOS Departamento	3 SECUENCIA Departamento	4 TAXONOMÍA DE CAPACIDADES Departamento	5 OBJETIVOS APRENDIZAJE Departamento	6 ADAPTACIÓN CURRICULAR (Prof., Orientador)
Bloque 1 C. Concept. — — —	TEMAS 1 ... 2 ... 3 ... 4 ...	1* 2* 3* 4* I F R	Memorización Comprensión Aplicación Valoración	CAPACIDAD + CONTENIDO	Dejar Modificar Eliminar Incorporar
Bloque 2 C. Concept. — — —	TEMAS 5 ... 6 ... 7 ... 8 ...	I F R			

Paso n° 1: DCB (Administración Educativa). Tomar el Currículum oficial en donde se recogen los objetivos y “Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales” que propone la Administración Educativa correspondiente. Veamos un ejemplo adaptado de Valdés et al. (1995: 139-142):

ÁREA: MATEMÁTICAS

DCB (Administración Educativa)
BLOQUE 3: REPRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO
14. Figuras y Cuerpos. 15. Vectores. Operaciones. 16. El plano afín. 17. El espacio afín.

Paso n° 2: CONTENIDOS DETALLADOS (Departamento). Concretar los contenidos mediante la experiencia y reflexión del conjunto de profesores del área. Veámoslo siguiendo el ejemplo de partida:

ÁREA: MATEMÁTICAS

CONTENIDOS DETALLADOS (Departamento)
BLOQUE 3: REPRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO
14. Figuras y cuerpos
14.1. Segmentos. Ángulos.
14.2. Triángulos. Circunferencia.
14.3. Polígonos.
14.3.1. Descripción y tipos.
14.3.2. Superficies.
14.4. Poliedros. Cuerpos redondos.
14.4.1. Tipos y elementos.
14.4.2. Superficies.
14.4.3. Volúmenes.
14.5. Cónicas.
14.6. Relaciones entre ángulos y polígonos en la circunferencia.
14.7. Proporcionalidad de segmentos. semejanza. Aplicaciones.
14.8. Transformaciones geométricas: traslaciones, giros y simetrías.

Paso n° 3: SECUENCIA (Departamento). Distribuir los contenidos detallados en el paso anterior a lo largo de los cursos de la Etapa (Iniciación -I-, Fundamental -F-, Repaso -R-) de la siguiente forma:

a) Si en este Curso se va a presentar solamente el contenido, se le califica como contenido de *Iniciación*, simbolizándolo con una **I**. Los objetivos de estos contenidos deben figurar en la programación, pero nunca como mínimos. Un contenido podrá calificarse como **I** en varios Cursos consecutivos.

b) Si el contenido se considera lo suficientemente importante, se le calificará como *Fundamental*, quedando simbolizado con una **F**. Los objetivos mínimos, que deciden el apto y no apto, deberán formularse a partir de estos contenidos fundamentales. Un contenido podrá calificarse como **F** en un solo Curso; por ello, cuando sea necesario, se dividirá en contenidos, calificando cada uno de ellos como **F** en el Curso correspondiente.

c) Aquellos contenidos que, habiendo sido fundamentales en algún Curso anterior, se considere deben ser tratados de nuevo, se calificarán como contenidos de *Repaso*, simbolizándolos con una **R**. En relación con los objetivos mínimos, tienen el mismo tratamiento que los contenidos fundamentales. Aunque conviene evitarlo, un contenido puede ser considerado como **R** en varios Cursos consecutivos.

Sigamos con el mismo ejemplo:

ÁREA: MATEMÁTICAS

SECUENCIA DE CONTENIDOS (Departamento)	NIVELES (ESO)			
	1º	2º	3º	4º
BLOQUE 3: REPRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO				
14. Figuras y cuerpos				
14.1. Segmentos. Ángulos	F	R		
14.2. Triángulos. Circunferencia	F	R		
14.3. Polígonos				
14.3.1. Descripción y tipos	F			
14.3.2. Superficies		F	R	
14.4. Poliedros. Cuerpos redondos				
14.4.1. Tipos y elementos	F			
14.4.2. Superficies		F		
14.4.3. Volúmenes		F	R	
14.5. Cónicas		F	R	
14.6. Relaciones entre ángulos y polígonos en la circunferencia		F		
14.7. Proporcionalidad de segmentos. Semejanza. Aplicaciones		F		
14.8. Transformaciones geométricas: translaciones, giros y simetrías		I	F	

Paso n° 4: TAXONOMÍA DE CAPACIDADES (Departamento). Utilizar una taxonomía de capacidades para relacionar sus categorías con los contenidos (F) propuestos en el paso n° 3.

Son varias las taxonomías de capacidades que se encuentran en la bibliografía especializada. Grupos de investigadores han propuesto sistemas

de clasificación de capacidades según tres campos: Afectivo (Actitudes o comunicación), Psicomotriz (Destrezas y habilidades manuales) y Cognoscitivo (Procesos intelectuales o conocimientos). Este último ámbito, a su vez, se puede clasificar, entre otros, sencillamente según el Pensamiento Declarativo *-saber qué-* y Procedimental *-saber cómo-* propuesto por Ryle (1949) y adoptada en el Currículum oficial (Contenidos de Enseñanza Conceptuales y Procedimentales). También se puede optar por la equivalente más detallada de Bloom (1956).

Este 4º paso se puede organizar de la manera siguiente:

TAXONOMÍA DE CAPACIDADES (Departamento)										
NIVELES				C. CONCEPTUALES		C. PROCEDIMENTALES				C. ACTITUDINALES
1 o	2 o	3 o	4 o	1. Reconocer	2. Comprender	3. Aplicar	4. Analizar	5. Sintetizar	6. Valorar críticamente	7. Valorar afectivamente
F				X	X	X	X			X

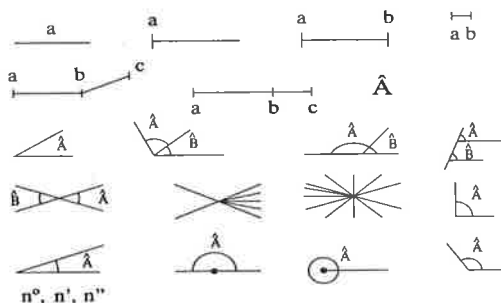
Como ejemplo se analiza el primer tema (F), realizando previamente un guión de sus contenidos.

GUIÓN DEL TEMA 14.1. SEGMENTOS. ÁNGULOS

Terminología:

- Recta, semirrecta, segmento, segmentos concatenados, segmentos consecutivos, mediatriz, segmento general.
- Ángulo, bisectriz, ángulos cóncavos, ángulos convexos, ángulos nulos, ángulos completos, ángulos opuestos por el vértice, ángulos correspondientes, ángulos consecutivos, ángulos adyacentes, ángulo recto, ángulo agudo, ángulo obtuso, ángulo llano, ángulos complementarios, ángulos suplementarios, ángulo general, sistema sexagesimal: grados, minutos, segundos.

Convencionalismos:



Clasificaciones:

- Ángulos según su forma.
- Ángulos según su medida.

Métodos:

- Procedimiento para comparar segmentos.
- Procedimiento para sumar y restar segmentos.
- Procedimiento para multiplicar segmentos por un número natural.
- Procedimiento para sumar y restar medidas angulares.
- Procedimiento para multiplicar y dividir medidas angulares por un número natural o una fracción.
- Procedimiento para comparar ángulos.
- Trazar bisectriz.

Principios:

- Equivalencias en el sistema sexagesimal.

Una vez realizado el guión, se establece la posible relación de cada una de las categorías de la taxonomía de capacidades seleccionada con cada uno de los apartados del guión. Para ello, es preciso tener en cuenta tanto la naturaleza del contenido, como el desarrollo cognitivo y las estrategias de aprendizaje del alumno.

TAXONOMÍA DE CAPACIDADES SOBRE LOS CONTENIDOS DEL GUIÓN

14.1. Segmentos. Ángulos.

A. CONTENIDOS CONCEPTUALES

1. RECONOCIMIENTO

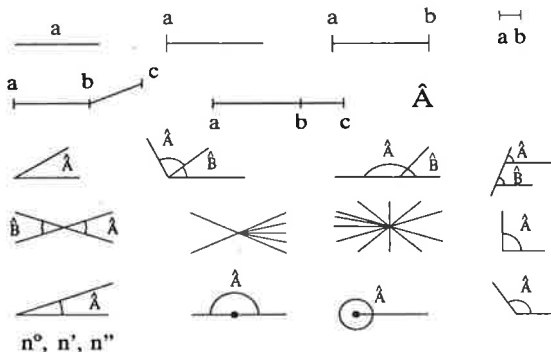
1.1. DATOS

1.1.1. Terminología

- Recta, semirrecta, segmento, segmentos concatenados, segmentos consecutivos, mediatriz, segmento general.
- Ángulo, bisectriz, ángulos cóncavos, ángulos convexos, ángulos nulos, ángulos completos, ángulos opuestos por el vértice, ángulos correspondientes, ángulos consecutivos, ángulos adyacentes, ángulo recto, ángulo agudo, ángulo obtuso, ángulo llano, ángulos complementarios, ángulos suplementarios, ángulo general, sistema sexagesimal: grados, minutos, segundos.

1.2. METODOLOGÍA

1.2.1. Convencionalismos



1.2.3. Clasificaciones

- Ángulos según su forma.
- Ángulos según su medida.

1.2.5. Métodos

- Procedimiento para comparar segmentos.
- Procedimiento para sumar y restar segmentos.
- Procedimiento para multiplicar segmentos por un número natural.
- Procedimiento para sumar y restar medidas angulares.

- Procedimiento para multiplicar y dividir medidas angulares por un número natural o una fracción.
- Procedimiento para comparar ángulos.
- Trazar bisectriz.

1.3. CONCEPTOS UNIVERSALES

1.3.1. Principios

- Equivalencias en el sistema sexagesimal.

B. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

2. COMPRENSIÓN

2.1. TRADUCCIÓN

- Pasar del dibujo de un segmento a su medida lineal y viceversa.
- Pasar del dibujo de un ángulo a su medida aproximada en grados y viceversa.
- Expresar con palabras propias los distintos conceptos y reglas del tema.

2.2. INTERPRETACIÓN

- Explicar cómo pueden estar dos segmentos con un extremo en común.
- Explicar cómo pueden estar dos ángulos con un vértice en común.
- Interpretar los diferentes dibujos de segmentos y ángulos.

3. APLICACIÓN

- Utilizar la regla correspondiente para medir segmentos.
- Utilizar la regla correspondiente para comparar, sumar, restar segmentos.
- Utilizar la regla correspondiente para multiplicar segmentos por un número natural.
- Utilizar la regla correspondiente para dibujar la mediatriz de un segmento.
- Dibujar segmentos consecutivos y concatenados.
- Dibujar la bisectriz de un ángulo.
- Pasar de una medida compleja a incompleja sexagesimal y viceversa.
- Medir ángulos y compararlos usando transportador.
- Dibujar ángulos opuestos por el vértice y correspondientes verificando su igualdad.
- Calcular ángulos complementarios y suplementarios.
- Sumar y restar ángulos.
- Multiplicar y dividir ángulos por un número natural o fracción.

4. ANÁLISIS

- Resolver ejercicios y problemas relacionando fórmulas.

C. CONTENIDOS ACTITUDINALES

7. VALORACIÓN AFECTIVA

- Incorporar al lenguaje cotidiano los términos de medida para describir ángulos.
 - Interés por la descripción verbal precisa de formas y relaciones geométricas, utilizando el lenguaje adecuado.
 - Sensibilidad por la presentación rigurosa de las figuras geométricas.
-

Es conveniente analizar así todos los Temas F de la Planificación de los diferentes Cursos. No sería necesario hacerlo para los Temas de Iniciación o de Repaso, puesto que estarán analizados en otro Curso distinto.

Paso n° 5: OBJETIVO DE APRENDIZAJE (Departamento). Formular los objetivos de Aprendizaje. Éstos son una consecuencia de los dos pasos anteriores puesto que se definen como una capacidad sobre un contenido. La formulación deberá seguir las siguientes pautas:

1. *Sujeto*: Encabezar el repertorio de *Objetivos* con la frase: El alumno será capaz de, para no olvidarnos de que el sujeto de toda acción reflejada en un *Objetivo de Aprendizaje* es cada alumno.

2. *Indicador* (QUÉ): Concretar con un verbo de acción el indicador de la capacidad que se va a exigir al alumno, y completarla con el contenido pertinente en forma de complemento directo.

Este binomio Verbo + Complemento constituye la característica fundamental e imprescindible de todo *Objetivo de Aprendizaje*, que llamaremos el QUÉ del Objetivo; por ejemplo:

Capacidad: Reconocimiento de Datos (Hechos).

Indicador (Verbo): Identificar.

(Complemento): Ríos de Europa.

QUÉ del Objetivo: Identificar los ríos de Europa.

3. *Condiciones (CÓMO)*: A veces la acción no queda definida con el QUÉ, por lo que es necesario solucionar esta posible ambigüedad añadiendo una segunda característica al *Objetivo*; es decir, concretar la situación en la que el alumno va a realizar el QUÉ. Llamaremos a esta segunda cualidad el CÓMO del *Objetivo*.

Así como todo *Objetivo de Aprendizaje* debe incluir necesariamente el QUÉ, esta segunda característica sólo hay que añadirla cuando se juzgue necesario aclarar una posible ambigüedad.

Ejemplo: Se pueden identificar los ríos de Europa en una lista, en un mapa-mudo, en un mapa ilustrado, etc. Si se añade el CÓMO, "en un mapa-mudo", queda más concretado lo que se va a exigir al alumno.

4. *Criterios de Ejecución (CUÁNTO)*: A veces incluso es preciso añadir una tercera característica, el CUÁNTO; es decir, la perfección con que se va a exigir la ejecución del QUÉ. Esta característica se conoce en la bibliografía educativa como el «criterio de evaluación».

El CUÁNTO puede ser *cuantitativo*, es decir, el número de objetos, cualidades, etc., que se exigen.

Ejemplo: QUÉ: Identificar los ríos de Europa,
 CÓMO: en un mapa-mudo,
 CUÁNTO: todos, o los cinco principales, o uno por nación.

Otras veces se requerirá un CUÁNTO *cualitativo*.

Ejemplo: QUÉ: Describir un paisaje,
 CÓMO: a partir de la observación de la realidad,
 CUÁNTO: añadiendo epítetos a los sustantivos empleados.

Siguiendo el ejemplo anterior los objetivos de aprendizaje quedarían como sigue:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Departamento)	
OBJETIVOS DEL TEMA: 14.1. Segmentos y ángulos	NIVEL: 1° E.S.O.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE El Alumno será capaz de:	CAPACIDADES
1 Definir recta a partir del concepto sucesión de puntos	1.1.1.
2 Definir semirrecta a partir del concepto de recta	1.1.1.
3 Definir segmento a partir del concepto de recta	1.1.1.
4 Definir segmentos concatenados a partir del concepto de segmento	1.1.1.
5 Definir segmentos consecutivos a partir del concepto de segmento	1.1.1.
6 Definir mediatriz a partir del concepto de perpendicularidad	
7 Definir ángulo a partir del concepto de plano y semirrecta . .	1.1.1.
8 Definir bisectriz a partir del concepto de ángulo	1.1.1.
9 Definir ángulos cóncavos y convexos a partir del concepto de ángulo	1.1.1.
10 Definir ángulos nulos y completos como consecuencia de su ocupación en el plano	1.1.1.
11 Definir ángulos opuestos por el vértice a partir del concepto de semirrectas opuestas	1.1.1.
12 Definir ángulos correspondientes a partir del concepto de rectas paralelas	1.1.1.
13 Definir ángulos consecutivos y adyacentes a partir del concepto de un lado común	1.1.1.
14 Definir ángulo recto como consecuencia de la perpendicularidad de dos rectas	1.1.1.
15 Definir ángulos agudo, llano y obtuso en función de su comparación con el ángulo recto	1.1.1.
16 Definir ángulos complementarios y suplementarios a partir de un valor angular	1.1.1.
17 Definir la medida angular a partir del sistema sexagesimal . .	1.1.1.
18 Definir las unidades del sistema sexagesimal	1.1.1.
19 Definir segmento general a partir del concepto de relación binaria de equivalencia y como consecuencia del establecimiento del conjunto cociente	1.1.1.
20 Definir ángulo general a partir del concepto de relación binaria de equivalencia y como consecuencia del establecimiento del conjunto cociente	1.1.1.
21 Reconocer los convencionalismos del tema	1.1.1.
22 Clasificar los ángulos atendiendo a su medida angular y a su forma	1.2.1.
23 Describir el procedimiento para comparar segmentos	1.2.3.
24 Describir el procedimiento para sumar y restar segmentos . .	1.2.5.
25 Describir el procedimiento para multiplicar un segmento por un número natural	1.2.5.
26 Describir el procedimiento para comparar ángulos y trazar la bisectriz	1.2.5.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Departamento)	
OBJETIVOS DEL TEMA: 14.1. Segmentos y ángulos	NIVEL: 1° E.S.O.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE El Alumno será capaz de:	CAPACIDADES
28 Describir el procedimiento para multiplicar y dividir medidas angulares en el sistema sexagesimal por un número natural o una fracción	1.2.5.
29 Formular la equivalencia entre las diferentes unidades en el sistema sexagesimal	1.3.1.
30 Dibujar un segmento dada una medida lineal y viceversa	2.1.
31 Dibujar un ángulo dada su medida angular aproximada, y viceversa	2.1.
32 Expresar con palabras propias los distintos conceptos y reglas del tema	2.1.
33 Interpretar cómo pueden estar dos segmentos con un extremo en común	2.2.
34 Interpretar cómo pueden estar dos ángulos con un vértice en común	2.2.
35 Traducir a lenguaje escrito los diferentes dibujos de segmentos y ángulos	2.2.
36 Medir segmentos utilizando la regla correspondiente	3.
37 Comparar, sumar y restar segmentos utilizando las reglas correspondientes	3.
38 Multiplicar un segmento por un número natural utilizando la regla correspondiente	3.
39 Dibujar la mediatriz de un segmento aplicando las reglas correspondientes	3.
40 Dibujar segmentos consecutivos y concatenados aplicando el concepto correspondiente	3.
41 Dibujar la bisectriz de un ángulo aplicando el concepto correspondiente	3.
42 Transformar una medida compleja en incompleja dada en unidades sexagesimales utilizando la regla correspondiente, y viceversa	3.
43 Dibujar ángulos opuestos por el vértice y correspondientes utilizando el concepto	3.
44 Obtener ángulos complementarios y suplementarios, dando la medida de un ángulo, utilizando el concepto correspondiente	3.
45 Efectuar sumar y restas de medidas angulares en el sistema sexagesimal	3.
46 Multiplicar y dividir medidas angulares en el sistema sexagesimal, por una fracción o un número natural, utilizando la regla correspondiente	3.
47 Medir y comparar ángulos usando el transportador	3.
48 Resolver ejercicios y problemas relacionando fórmulas para obtener datos que no estén explicitados en el enunciado	3.
49 Utilizar los términos de medidas para describir ángulos a preguntas concretas durante el proceso de aprendizaje	4.
50 Utilizar el lenguaje verbal adecuado para describir situaciones y formas geométricas, que podían expresarse gráficamente	7.
	7.

Paso n° 6: ADAPTACIÓN CURRICULAR (Tutor, Profesor de área, Orientador y Profesor de Apoyo). Programar la adaptación a partir de la evaluación de las NEE. La evaluación debe concretar qué capacidades se pueden desarrollar y cuáles hay que modificar o eliminar.

Así, para un alumno con NEE asociadas a deficiencia mental los objetivos de aprendizaje más adecuados podrían reducirse a los siguientes:

ADAPTACIÓN CURRICULAR (Profesor de Área y Orientador)	
OBJETIVOS DEL TEMA: 14.1. Segmentos y ángulos	NIVEL: 1° E.S.O.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE El Alumno será capaz de:	CAPACIDADES
1 Definir recta a partir del concepto sucesión de puntos	1.1.1.
2 Definir semirrecta a partir del concepto de recta	1.1.1.
3 Definir segmento a partir del concepto de recta	1.1.1.
4 Definir segmentos concatenados a partir del concepto de segmento	1.1.1.
5 Definir segmentos consecutivos a partir del concepto de segmento	1.1.1.
6 Definir mediatriz a partir del concepto de perpendicularidad	1.1.1.
7 Definir ángulo a partir del concepto de plano y semirrecta	1.1.1.
8 Definir bisectriz a partir del concepto de ángulo	1.1.1.
9	1.1.1.
10	
11	
12	
13	
14 Definir ángulo recto como consecuencia de la perpendicularidad de dos rectas	
15 Definir ángulos agudo, llano y obtuso en función de su comparación con el ángulo recto	1.1.1.
16	1.1.1.
17	
18	
19	
20	
21	
22 Clasificar los ángulos atendiendo a su medida angular y a su forma	
23 Describir el procedimiento para comparar segmentos	1.2.3.
24 Describir el procedimiento para sumar y restar segmentos	1.2.5.
25	1.2.5.
26 Describir el procedimiento para comparar ángulos y trazar la bisectriz	
27	1.2.5.
28	
29	
30 Dibujar un segmento dada una medida lineal y viceversa	
31 Dibujar un ángulo dada su medida angular aproximada, y viceversa	2.1.
32 Expresar con palabras propias los distintos conceptos y reglas del tema	2.1.
	2.1.

OBJETIVOS DEL TEMA: 14.1. Segmentos y ángulos NIVEL: 1° E.S.O.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE El Alumno será capaz de:	CAPACIDADES
33	
34	
35	
36 Medir segmentos utilizando la regla correspondiente	3.
37 Comparar, sumar y restar segmentos utilizando las reglas correspondientes	3.
38	
39	
40	
41 Dibujar la bisectriz de un ángulo aplicando el concepto correspondiente	3.
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50 Utilizar el lenguaje verbal adecuado para describir situaciones y formas geométricas, que podían expresarse gráficamente . .	
51	7.

Este tratamiento de los objetivos de aprendizaje se hace en abstracto, sin contar con la evaluación ajustada a las características psicopedagógicas de un caso concreto¹. De ahí, los posibles errores de adaptación comprensibles en esta situación.

¹ Un modelo de evaluación y de adaptación, en esta línea, aplicado a casos concretos se puede encontrar en Álvarez y Soler (1997).

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L. y Soler, E. (1996)** *La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: CCS.
- Álvarez, L. y Soler, E. (1997)** *La programación paso a paso. Del Proyecto Educativo a la Adaptación Curricular*. Madrid: S.M. (En prensa).
- Álvarez, L., Soler, E. y Hernández, J. (1995)** *Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje*. Madrid: S.M.
- Bloom, B. (Ed.) (1956)** *Taxonomy of Educational Objective., Handbook 1: Cognitive Domain*. NY: David McKay [Traducción: *Taxonomía de las Metas Educativas. Tomo I: Ambito del Conocimiento*. Alcoy: Marfil, 1972].
- Ryle, G. (1949)** *The concepts of mind*. Londres: Hutchinson's University Library.
- Valdés, C., Moral, V., García, F., Rodríguez, J.L. y Ulibarri, J.R. (1995)** *Matemáticas. Claves de Programación*. Madrid: S.M.

ARGUMENTOS A FAVOR DE UN USO RAZONADO DE LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA*

Tenemos la impresión de que en los últimos veinte o veinticinco años, desde la aparición del Enfoque Comunicativo, el empleo de la lengua materna o primera en las aulas de lengua extranjera no se ha querido contemplar, pues parecía resultar contraproducente para el aprendizaje de la nueva lengua. Lo que se pretende demostrar en este artículo es que la lengua materna o primera debe tener su espacio en el aula atendiendo a los razonamientos que en éste se argumentan.

Since the appearance of the Communicative Approach in the seventies, the use of the mother tongue (L1) in the foreign language classroom has been rejected, as its use might be counter-productive for the teaching/learning process itself. The aim of this paper is to show how the post-communicative era we are entering seems to allow for a reasoned and controlled use of the L1 in the foreign language learning context.

1. Introducción

Ni el título ni el contenido de este artículo pretenden ser una involución en la historia del aprendizaje de segundas lenguas, sino, muy por el contrario, la constatación y justificación de un hecho que, por una razón u otra, se está pretendiendo eludir en los últimos años; por ello, el adjetivo, no gratuito, que califica a la palabra uso en el título.

El objetivo de este trabajo es doble: a) por una parte, analizar unos usos lingüísticos que se producen a diario en una clase de lengua extranjera (LE)¹ y b) por otra, recoger esas opiniones, en su mayoría tan dispersas, que justifican no el sobreuso, sino el empleo sistematizado y controlado

* ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA es Profesor del I.E.S. Alhaken II de Córdoba.

(Atkinson, 1987 y Kharma & Hajjaj, 1989) de la lengua primera o lengua materna ² (L1) ³ en el aula.

Un tercer objetivo, de carácter llamémosle reivindicativo, se podría añadir a los dos anteriores. Ese tercer objetivo sería el hacernos conscientes de la profesionalidad con la que ejercemos nuestro trabajo todos los profesores no-nativos de una LE, pues en no pocas ocasiones hemos escuchado, en nuestros centros de trabajo o en jornadas y cursos de formación, a otros compañeros o ha sido reflexión propia el preguntarnos si la L1 debiera ocupar el lugar que ocupa u otro distinto en la clase de LE y si acaso dejamos de ser profesores más o menos eficientes (Harbord, 1992: 350) al utilizarla y dejarla emplear a nuestros estudiantes en clase.

Nuestro ámbito de trabajo -la enseñanza de lenguas extranjeras- ha sufrido el efecto del péndulo (Howatt, 1984; Spratt, 1985; Larsen-Freeman, 1986; Ringbom, 1987; Kharma & Hajjaj, 1989 o Bauckham, 1994) en innumerables ocasiones, oscilando de forma brusca de un extremo a otro: del método decimonónico de Gramática-Traducción al Método Directo de Berlitz, o del Enfoque Audio-Lingual al Enfoque Comunicativo. Consecuentemente, el uso de la L1 se ha contemplado de forma radicalmente distinta con cada movimiento de este supuesto péndulo. En época más reciente, desde finales de los años setenta, estamos asistiendo a la dominación del Enfoque Comunicativo, que como fin último persigue la comunicación en la lengua objeto de aprendizaje (L2)⁴, ignorando -hasta cierto punto- que la persona que intenta adquirir esa L2, ya tiene un bagaje lingüístico, que le proporciona su propia lengua materna u otras que pueda conocer. Ante esta situación, Atkinson (1987: 241) se ha atrevido a hablar de un enfoque post-comunicativo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el que se conceda a la L1 la atención y discusión merecida.

2. ¿Qué ocurre realmente en el aula de LE?

Poner los pies en la tierra, situándonos en nuestro propio contexto educativo, nos conduce a hacer a hacer unas observaciones que nos parecen absolutamente necesarias.

a) En primer lugar, creemos imprescindible recuperar y afianzar la distinción, por una parte, entre adquisición y aprendizaje (Krashen & Terrell 1988: 27) de una L2; y, por otra, entre inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera, junto con la distinción (Richards, Platt & Weber 1985; Ringbom, 1987: 26-27; Littlewood, 1988: 54) entre estudios sobre la adquisición de una segunda lengua -Second Language Acquisition-

y estudios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera -Foreign Language Learning-. Por supuesto, no habrá duda en afirmar, y podemos tomar como punto de partida, que nuestra situación habitual de instrucción en un centro del sistema estatal de enseñanza se definirá como aprendizaje del inglés como lengua extranjera y que los estudios que se derivan de ella corresponden a los del segundo tipo.

De ahí, pues, que estemos de acuerdo en asumir que todas las situaciones, en todos los países, no son idénticas y que, consiguientemente, lo que es válido para un caso no lo es para otro; no resultándonos difícil corroborar las palabras de Ringbom (1978: 21), por ejemplo, quien al hablar de la reforma educativa llevada a cabo en Suecia, afirma que 'there is great danger in applying results from other countries to totally different learning situations'. En la misma línea, Hutchinson & Klepac (1982: 142) concluían, después de experimentar un tipo de metodología centrada en el aprendiz en centros educativos no universitarios de la antigua Yugoslavia, que:

This arises first of all the ethical question of whether a methodology developed in the Anglo-Saxon world should be imported wholesale into educational systems that derive from different cultures and rest on different social values.

También Bruton, muy crítico con los teóricos más en boga a nivel mundial en los últimos años, se expresa con referencia a España en términos muy similares (1993: 23):

it seems that teachers having large classes, numerous different groups, a lack of resources, and the learners little native speaker contact, for example, are no longer the order of the day in Manoa, Sydney, Perth or Lancaster.

La misma idea, de que cada contexto educativo es diferente y que lo que es de aplicación en uno no es extrapolable a otro, está presente en el trabajo de Ribé (1994), quien en el capítulo de introducción nos hace reflexionar de este modo:

Recordem l'opinió (al meu parer extrema, però il·lustrativa) que diu que a cada país li correspondria una pràctica metodològica diferent. [...] ¿què passa amb els alumnes que estudien obligatòriament la llengua estrangera en un medi obert, com és el cicle escolar ordinari? (p. 15).

b) Igualmente, hay un número de condicionamientos (Carver, 1983 y Kharma & Hajjaj, 1989) que se cumplen en nuestra realidad diaria y que no pueden obviarse: en primer lugar, no existe una prohibición explícita de uso de la lengua materna en el aula y, en segundo lugar, tanto profesor como alumnos la comprenden y utilizan y, además, han sido alfabetizados en esa misma lengua.

c) Aparte de los condicionamientos anteriores, hay un hecho que no se puede dejar a un lado y es el del bagaje lingüístico del propio aprendiz. Se estima (Lightbown, 1985: 179) que un niño a la edad de seis años ha empleado entre 12.000 y 15.000 horas adquiriendo su L1 y que, por ejemplo, un niño, en un programa de inmersión en Francés en Canadá, ha recibido una exposición a la L2 de 4.000 horas después del sexto año. Muy por el contrario, un estudiante de enseñanzas medias en la actualidad, al terminar COU, no habrá alcanzado las 500 horas de contacto con la L2 (Abelló, 1990: 49). Si hacemos un cálculo aproximado, del total de horas de clase recibidas por un estudiante durante el BUP y el COU, sólo el 13% (unas 450 horas de un total aproximado de 3.450) habrían sido de inglés.

En un futuro próximo, los estudiantes que han empezado a estudiar inglés a la edad de ocho años, como resultado de la implantación de la LOGSE, habrán recibido unas 800 horas aproximadamente de exposición a la lengua inglesa en clase, al concluir su Bachillerato, previo a la entrada a la Universidad. Incluso así, comparada esta cifra con el número total de horas de instrucción recibidas (unas 8.000), las horas de inglés no superarán el 10% del total. En cualquiera de los dos casos, la diferencia sustancial entre el tiempo de exposición a la L1 y el de la L2, va a condicionar la realidad diaria en el aula y otorgar un papel a la L1 del que resulta imposible desprenderse.

d) La dinámica de la propia clase propicia en un número de ocasiones (Bauckham, 1994 y Macaro, 1995) el uso inevitable de la L1: así, aunque el nivel de conocimiento de L2 de nuestros estudiantes permitiera una permanente comunicación en la lengua término, aun resultaría muy duro el llevarlo a cabo porque, por ejemplo, las condiciones de disciplina en clase resultan, en la mayoría de las veces, insuficientes con la L2 o porque los estudiantes no han desarrollado un metalenguaje en L2 para asimilar todas las explicaciones de funcionamiento de la lengua; metalenguaje que en un alto número de casos no poseen probablemente ni incluso en su propia L1.

e) Un tipo de aprendizaje significativo, en el que se produce una integración del nuevo conocimiento dentro de los esquemas de

conocimiento anteriores, justifica (Pla, 1993) un enfoque contrastivo de la lengua y por consiguiente el uso de la L1, pues el organizador previo sobre el que se va a anclar el nuevo conocimiento -la L2- no es otro que su conocimiento lingüístico previo -la L1-. En palabras de Ringbom (1987: 33), este organizador previo consiste en lo que ya sabe de la L2, lo que ya sabe de su propia lengua y de otras posibles -L3, L4, etc-, si es que las conociera. El aprendizaje de una nueva estructura gramatical no se producirá por mimetismo, por repetición; sino que se hará al contrastar el uso que se hace de ésta en la L1 o en otras con el que se debe hacer de la misma en la L2.

f) Los trabajos de investigación realizados avalan, igualmente, el papel que la L1 desempeña en el aula. En una situación de inglés como segunda lengua para emigrantes, siendo las lenguas maternas de los aprendices español y chino cantonés, se concluyó (Wong-Fillmore, 1985: 25), en un estudio en el que se cuestionaba el input y el tipo de interacción en clase, afirmando que 'Where the students share a common L1, their interactions are most naturally constructed in the language they know rather than in English, which is new to all of them'.

En un estudio más amplio, con la participación de 185 profesores y 223 estudiantes de enseñanza no universitaria en Kuwait, Kharma & Hajjaj (1989) demuestran que la L1 es ampliamente utilizada en el aula, analizando las razones por las que se usa y las reacciones que este hecho produce. Así, el 93% de los profesores y el 95% de los alumnos admitían haber utilizado la L1 en clase de idioma con distintos propósitos. Los profesores admitían haber usado la L1, fundamentalmente y en torno al 70%, para explicar algunos aspectos que presentaban dificultad, para explicar gramática o para solventar algunas cuestiones. La mayoría de ellos (63%) utilizaron la lengua porque creían que supondría un beneficio para sus alumnos, independientemente de que el libro de texto o las autoridades educativas sugirieran o no su uso. Esta creencia del profesorado es coincidente con lo expresado por Macaro (1995) y Guerreiro (1992). Este último afirma que 'experienced teachers rely on their common sense to decide whether or not to use the students' L1 in their English classes'.

Los alumnos, por su parte, apreciaban que el uso de la L1 les era beneficioso (75%) y afirmaban sentirse contentos (81%) cuando se les permitía su uso, especialmente cuando sentían una incapacidad de expresar algo en inglés.

g) No sólo los trabajos llevados a cabo en situaciones de bilingüismo o segundas lenguas son los que arrojan alguna luz sobre el

tema, sino que los llevados a cabo en nuestro país son los que de verdad corroboran nuestras percepciones iniciales. De la Serna (1992), en un estudio sobre el uso de la L1 en aulas de LE de BUP y COU, describe como las finalidades del uso de L1 por parte de los profesores en el aula son la organización de los alumnos y las explicaciones gramaticales, coincidiendo plenamente con las reflexiones hechas por Bauckham (1994) y Macaro (1995) al hablar de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Reino Unido e Italia, respectivamente. Los alumnos, por su parte, utilizan la L1 como medio de comunicación entre ellos y con el profesor, coincidiendo así plenamente con la conclusión aportada anteriormente por Wong-Fillmore (1985).

Palacios (1993) y (1994), en un estudio más amplio llevado a cabo con 360 estudiantes de Galicia, Madrid y Cataluña, presenta unos datos que reflejan una situación muy real de lo que es la enseñanza/aprendizaje del inglés en nuestro país. En lo referente a los libros de texto, sólo el 25,3% de los estudiantes encuestados prefería las explicaciones en éstos exclusivamente en inglés, repartiéndose el resto entre español, una combinación de ambas lenguas o incluso en gallego o catalán en las comunidades autónomas respectivas. En cuanto al tipo de actividades de clase que los estudiantes perciben como más útiles están la traducción, las propias explicaciones del profesor y los ejercicios gramaticales. En el lado opuesto se encontrarían las canciones, el trabajo en parejas y el trabajo en grupo. La percepción de utilidad, consiguientemente, no se corresponde con el concepto de exposición a la L2; muy por el contrario, el uso de la L1 en la traducción y, con casi completa seguridad, en las explicaciones del profesor parece favorecer esta percepción de lo que es útil para ellos como aprendices.

3. Conclusión

Constatados los hechos que nos planteábamos como primer objetivo, resumimos cuales son los usos controlados y sistematizados que se pueden hacer de la L1 en la clase de LE en los que parecen coincidir un buen número de autores (Spratt, 1985; Urgese, 1987; Kharma & Hajjaj, 1989; Bueno, 1992; Guerreiro, 1992):

a) para facilitar la presentación de un nuevo elemento de la lengua, pues el hacerlo en L2 consumiría mucho tiempo o sería incluso inviable por el desconocimiento de un metalenguaje en L2 por parte de los estudiantes;

- b) para establecer comparaciones, cuando sean necesarias, entre las estructuras de la L1 y la L2;
- c) como medio para comprobar la comprensión en ejercicios de lectura y audición;
- d) para explicar aquellos aspectos socioculturales, propios de los usuarios de la L2, que de otra forma no serían entendidos por los alumnos;
- e) para dar instrucciones o mantener la disciplina dentro de clase;
- f) cuando se crea oportuno, para realizar ejercicios de traducción.

Analizada la situación anterior, creo que podemos concluir, con el que era el tercer objetivo, con palabras de aliento para todo el profesorado no-nativo de enseñanzas no universitarias de nuestro país. Por una parte, la situación en nuestros centros de enseñanza es la que es, con unos condicionamientos que escapan de nuestras manos y que por tanto no podemos alterar. Por otra parte, hay que ser consciente de que la enseñanza del inglés en una academia privada por parte de un hablante nativo es algo muy distinto a la enseñanza impartida, por ejemplo, en un aula de enseñanza secundaria en un instituto del sistema público de enseñanza y por un profesor con la misma nacionalidad y lengua materna que los alumnos; y, consiguientemente, sin posibilidad ni necesidad de comparación.

Como reflexión final, podemos suscribir lo que de positivo encuentran Atkinson (1993: 7) y Kharma & Hajjaj (1989: 230) en el profesor no-nativo que enseña en una clase monolingüe: este profesor tiene a) conocimiento muy avanzado de la lengua inglesa y del proceso de aprendizaje de la misma, pues antes de ser profesor también ha sido aprendiz; b) conocimiento de la L1 que tanto él como los estudiantes emplean como medio de comunicación habitual y c) conocimiento del bagaje cultural y del ambiente social en el que viven sus propios alumnos.

4. Referencias Bibliográficas

- Abello Contesse, C. (1990)** Objetivo del aprendizaje de un idioma extranjero: competencia comunicativa. ¿Cuánta idealización hay en nuestra práctica pedagógica?; en Garrudo Carabias, F. (ed.) (1990) *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla: AESLA.
- Atkinson, D. (1987)** The mother tongue in the classroom: a neglected resource. *ELT Journal*, 41/4, 241-247.

- Atkinson, D. (1993)** *Teaching monolingual classes*. Harlow, Essex: Longman.
- Bauckham, I (1994)** Oh no! Not the target language...!. *Francophonie*, 10, 11-13.
- Bruton, A. (1993)** Task as a basis for syllabus?. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 17-25.
- Bueno González, A. (1992)** El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera; en Etxeberría, F. y J. Arzamendi (eds.) (1992) *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Bilbao: AESLA.
- Carver, D. (1983)** The mother tongue and English language teaching. *World Language English*, 2/2, 88-92.
- De la Serna Pozas, M.P. (1992)** Uso de la lengua materna en aulas de lengua extranjera de Bachillerato; en Etxeberría, F. y J. Arzamendi (eds.).
- Guerreiro de Castro, M.A. (1992)** The effective use of L1 in an L2 classroom. *English Teaching Forum*, 30/4, 35-36.
- Harbord, J. (1992)** The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46/4, 350-355.
- Howatt, A.P.R. (1984)** *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & M. Klepac (1982)** The communicative approach: a question of materials or attitudes?. *System*, 10/2, 135-143.
- Kharma, N. & A. Hajjaj (1989)** Use of the mother tongue in the ESL classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 27/3, 223-235.
- Krashen, S.D. & T.D. Terrell (1988)** *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Larsen-Freeman, D. (1986)** *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lightbown, P. (1985)** Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6/2, 173-189.
- Littlewood, W. (1988)** *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E. (1995)** Target language use in Italy. *Language Learning Journal*, 11, 52-54.
- Palacios Martínez, I.M. (1993)** Teachers and learners on teaching and learning in the Spanish E.F.L. secondary school curriculum. *Aspectos Didácticos del Inglés*, 4, 149-196.
- Palacios Martínez, I.M. (1994)** *La enseñanza del Inglés en España a debate*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Pla Bacín, L. (1993)** Argumentos a favor de un enfoque contrastivo en la enseñanza de la gramática. *Aspectos Didácticos del Inglés*, 4, 87-125.

- Ribé, R. (1994)** *L'ensenyament de la llengua anglesa: al cicle escolar secundari (12-18 anys)*. Bellaterra, Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Richards, J.; Platt, J. & H. Weber (1985)** *Longman dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Ringbom, H. (1978)** On learning related and unrelated languages. *Moderna Språk*, 72/1, 21-25.
- Ringbom, H. (1987)** *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Spratt, M. (1985)** Should we use the L1 in the monolingual FL classroom?; en Matthews, A.; Spratt, M. & L. Dangerfield (eds.) (1985) *At the chalkface. Practical techniques in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Urgese, T. (1987)** L1 as a useful tool in teaching foreign languages. *English Teaching Forum*, 25/3, 39-40.
- Wong-Fillmore, L. (1985)** When does teacher talk work as input?; en Gass, S. y C. Madden (eds.) (1985) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

5. Notas

1. A partir de este momento utilizaremos las iniciales LE para referirnos a la lengua extranjera.
2. Es interesante observar la distinción que hace Atkinson (1993: 3) entre lengua materna y primera lengua. La primera lengua es aquella que comparten y utilizan todos los alumnos de una misma clase o los hablantes de una determinada comunidad de hablantes, aunque alguno de sus miembros posea una lengua materna distinta de la primera.
3. Como en nuestra situación habitual de enseñanza la lengua primera y la materna son la misma, con la excepción de las Comunidades Autónomas bilingües, utilizaremos a partir de este momento la abreviatura de L1 para referirnos a esa lengua común.
4. Utilizaremos a partir de aquí la abreviatura L2 para referirnos a la lengua que estudia el alumno, ya suponga ésta el ser segunda, propiamente dicha, o extranjera.

LA FAMILIA Y ALGUNOS FACTORES DE DISOCIACIÓN

PEDRO BENGOCHEA GARÍN*

Se intenta presentar una visión general e histórica de la familia como un sistema de relaciones, y el divorcio, como uno de los factores de disociación, que introduce alteraciones en el sistema y ciclo vital de la familia. Se habla de quiebra familiar por ruptura matrimonial, de los posibles factores que determinan la ruptura y del proceso que sigue la separación conyugal. Al considerar la reacción de los hijos ante la disgregación familiar, se analiza el modelo cognitivo-contextual de respuestas al conflicto matrimonial y se mencionan algunos resultados obtenidos al respecto. Se finaliza con unas consideraciones finales y con la propuesta de algunas alternativas de solución.

We try to present a general, historical view of the family as a system of relationships, and divorce as one of the factors of dissociation, which introduces agitation in the family's vital system and cycle. We talk about family failure because of marriage split, possible factors that determine breaking-off and the process which conjugal separation follows. When considering children's reaction with regard to family disintegration, we analyse the cognitive-contextual pattern of responses to marriage conflict and we mention some results obtained in this sense. We finish the work with some considerations and with the proposal of some alternatives as solution.

1. Introducción

Se trata de analizar las relaciones que se dan en el contexto familiar entre sus miembros y las alteraciones y efectos que tienen lugar en éstos, cuando la unidad familiar se quebranta, particularmente, por la ruptura de la convivencia conyugal de los padres. En el análisis nos extenderemos también, de forma somera, a otras causas de la disgregación familiar, como la defunción o el abandono de los hijos por parte de padres no identificados.

En la exposición, que se pretende analizar, nos guían los siguientes propósitos:

* PEDRO BENGOCHEA GARÍN es Profesor Titular del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo,

En primer lugar, establecer que la unidad familiar es un sistema y actúa como un sistema interactivo de influencias.

En segundo lugar, dentro del sistema familiar analizar los diferentes roles y pautas de comportamiento de sus miembros que han determinado diferentes enfoques de influencias mutuas a lo largo de los últimos 60 años.

En tercer lugar, mostrar que la familia está sometida a un ciclo vital de etapas en las que adopta unas peculiaridades específicas por las que cualquier acontecimiento que tiene lugar en alguna etapa viene condicionada por ésta.

En cuarto lugar, describir en las diversas fases de su proceso el fenómeno sociofamiliar del divorcio o separación matrimonial, que afecta profundamente a los diferentes miembros de la familia.

En quinto lugar, analizar y describir las diferentes respuestas de los hijos a la disgregación familiar, considerándolas desde el nivel de edad y escolaridad de éstos, para lo que se revisarán algunos resultados obtenidos en algunas áreas de la vida de los hijos en las que ha tenido una notoria repercusión tal disgregación.

Finalmente, y en sexto lugar, aportar algunas ideas que tiendan a mejorar las situaciones dolorosas que tales acontecimientos producen en las personas afectadas.

2. Sistema familiar

2.1. La familia como sistema de relaciones

Hablar de familia, para psicólogos evolutivos, es hablar de relaciones o interacciones entre padres e hijos. Tales interacciones han sufrido diversos cambios a lo largo de las últimas décadas. En un principio, las relaciones se concebían como “*unidireccionales*”, esto es, como aquellas que partían de la madre sobre el niño, al que se consideraba como un ser pasivo, desvalido, incapaz, y a quien era preciso atender durante un tiempo prolongado, que era la infancia. Tales ideas estaban sustentadas por la teoría evolucionista de Darwin y la doctrina preformista, que conceden al ser humano una prolongada infancia y plasticidad de aprendizaje frente a otras especies y una importancia crucial para el desarrollo posterior por las experiencias obtenidas en este tiempo.

En tal situación la madre cobraba un protagonismo único y exclusivo y la función de crianza estaba estrechamente vinculada a la de

maternidad, de tal suerte que, con la división del trabajo producida con la revolución industrial del siglo XIX, transformando las sociedades rurales en urbanas, constituía el único rol asignado a la madre, quedando eclipsadas las otras figuras familiares en tal cometido. Pertenecen a este enfoque relacional los estudios realizados por Becker (1964) de su modelo trifactorial sobre la conducta parental, los trabajos sobre la influencia de las prácticas de crianza como predictores de las conductas de los sujetos ya adultos de Kagan y Moss (1962), la investigación de Baumrind (1971) sobre socialización en la familia, la socialización y el desarrollo moral de Hoffman (1970) o los trabajos de Brody (1965) sobre la sensibilidad parental.

Pero, en la década de los 60, se produce un nuevo giro en el tema. Las relaciones entre padres e hijos adoptan un nuevo enfoque: de unidireccionales pasan a ser bidireccionales, promovidas por dos hechos: a) el acceso de la mujer al mundo del trabajo y b) los avances metodológicos en el área de la experiencia temprana. El primer hecho provoca la aparición del padre participando en la crianza de los hijos y tareas del hogar. El segundo hecho que comprende los estudios y técnicas utilizadas con el niño en su edad inicial (técnicas de condicionamiento operante para la percepción, estudios sobre el desarrollo de la conciencia, emociones, índices fisiológicos, etc.), trae como consecuencia un cambio en la consideración sobre aquél. Ya no será un ser desvalido, sino dotado de importantes capacidades cognitivas, un individuo capaz y activo, que va a influir en su propio desarrollo y en el comportamiento de los demás familiares, adquiriendo así una doble dirección y perspectiva más rica la relación inicial que estaba limitada a desarrollarse en un único sentido.

En este enfoque bidireccional tienen cabida los estudios realizados por Parke (1979); Lamb (1979); Parke y Sawin (1975) sobre la importancia del padre en la escena familiar, destacando los efectos del padre en la edad infantil y educación primaria y secundaria, así como los estudios sobre la influencia de los niños en los padres (efecto del embarazo y parto en los padres, formación de vínculos de apego, efecto del sexo y edad en la conducta de los padres, el impacto en el estilo de vida familiar, etc.).

Pero será a finales de la década de los años 70, cuando aparecen novedades que van a suponer un avance de la familia y en las relaciones de sus miembros. Entre ellas son de destacar el *modelo cognitivo* de los padres, por el que elaboran teorías implícitas sobre el desarrollo, educación de los hijos, etc., que les permiten seleccionar unas pautas de crianza determinadas; y la *desprivatización del contexto educativo*, que supone

reconocer otros centros, otros agentes de socialización del niño, además de la familia y los padres. Con todo, la innovación más importante va a constituir el estudio del *contexto ecológico*, el estudio de la familia como sistema interactivo de influencias, esto es, considerar la familia como un contexto de relaciones sociales que está influyendo en el curso del desarrollo psicológico de sus miembros, no sólo del niño.

Esta nueva perspectiva supera el enfoque bidireccional que resultaba insuficiente por ignorar la influencia que todo el complejo mundo social, cultural, familiar, etc., tiene sobre el niño. Así, autores como Bronfenbrenner (1979), Belsky y Tolan (1981), Hartup (1979), concebirán las interacciones dentro del contexto del sistema familiar, el mundo social del niño, como formado por diversos sistemas contextuales de influencias: la familia, los compañeros, la escuela, etc. Por ejemplo, Bronfenbrenner (1979) describe el marco de influencias a través del modelo concéntrico, dividiendo los contextos de influencia (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema) en función del grado en que afectan al desarrollo del niño, de tal modo, que los más próximos a la figura del niño ejercen una influencia más directa que aquellos situados más lejos de él.

2.2. Alteraciones en el sistema de relaciones

La privación parental, sea por defunción, divorcio o abandono, introduce fuertes cambios en el sistema familiar, especialmente en el microsistema y exosistema del niño. Si por microsistema entendemos el contexto que engloba las relaciones de influencia social mutua que existen entre los diferentes miembros de la familia (padre, madre, hijo, hermano), con la salida o entrada de una nueva figura en el sistema familiar se pueden trastocar las relaciones que existían e influir favorable o desfavorablemente en el desarrollo cognitivo, motivacional, social y emocional del niño. Si es la madre la que se ausenta de casa, siendo su papel frente a los hijos preponderante, tendrá graves repercusiones en éstos. Si el que abandona la casa es el padre, su ausencia será experimentada directa o indirectamente (a través del apoyo a la madre) por el niño. Cada relación está mediatizada por el sexo y edad del hijo. En los niños varones la pérdida del padre será más consciente que en las niñas (Hetherington, Cox y Cox, 1978), quizá debido a que existe una mayor identificación del niño con su padre o necesidad de un mayor control o disciplina por parte de éste. Los problemas emocionales de las niñas suelen desaparecer pronto si bien reaparecen en

la adolescencia en forma de crisis en las relaciones heterosexuales, según los estudios de autores mencionados arriba.

También los efectos de una disociación familiar repercute gravemente en el exosistema. Este contexto abarca entornos sociales como las amistades, abuelos, empleo, forma de vida, que quedan gravemente afectados. Se pierden las amistades y disminuyen las relaciones con los abuelos que tanta influencia bienhechora pueden tener sobre los miembros familiares. Así mismo, se experimenta una disminución de los ingresos que obliga a trabajar frecuentemente a la madre, lo que es advertido como doble pérdida por el niño; o después de la separación, al preocuparse por reajustar su vida cada progenitor, presta menor atención al niño. Serán éstos, muchos de los efectos del divorcio o pérdida parental de los que hablaremos ampliamente más adelante.

2.3. El ciclo vital de la familia y el sentido de las disfunciones durante el mismo

La vida de la familia está marcada por períodos de tiempo significativos para los miembros que la componen. Cada fase o unidad temporal supone una etapa en el desarrollo de la familia.

Siguiendo a Hill y Rodgers (1964) podemos establecer los siguientes estadios:

- 1.- Matrimonio joven sin hijos.
- 2.- Etapa de ampliación.
- 3.- Etapa estable (todo el período de crianza de hijos).
- 4.- Etapa de familia en disminución (período de salida de los hijos del hogar).
- 5.- Etapa de familia sin hijos (postparental).

Cada período está caracterizado por una serie de circunstancias que asisten a la pareja: será la situación sin hijos donde prevalece el apoyo emocional y la satisfacción personal mutua de la etapa de los recién casados, o la preocupación por las necesidades de consumo y recursos económicos que conlleva la crianza y educación de los hijos en la etapa de ampliación familiar, o la extensión de las relaciones que establecen los hijos con otras esferas sociales (colegio, compañeros) que permiten una mayor dedicación mutua a los padres, o los cambios que se operan con el despegue de los hijos e incorporación de nuevos miembros cuando la familia entra en la etapa de disminución, o cuando la pareja queda sola con la salida y

autonomía de los hijos (etapa del “nido vacío”), constituyendo, todos esos acontecimientos normales, hitos por los que nace, se desarrolla y declina hasta desaparecer una unidad familiar. Pero junto a ese proceso “natural” del desarrollo de la familia pueden surgir acontecimientos que paralicen, alteren o sencillamente destruyan ese proceso natural e impidan conseguir los objetivos a los que la familia estaba destinada por su propia función social. Me refiero especialmente al impacto del divorcio o separación en la familia. Tal crisis interrumpe el proceso de desarrollo de la fase del ciclo vital de la familia (Carter y McGoldrick, 1989), creando en su lugar una serie de cambios que lanzan a todos los miembros de la familia a una situación de caos y desequilibrio durante un período de uno a tres años (Hetherington, 1982) hasta que se vuelva a estabilizar. Así, el divorcio resulta una crisis transicional del ciclo vital familiar, creando alteraciones y desequilibrios en todo el sistema familiar. El grado en el que la familia se ve afectada depende de la fase del ciclo vital familiar en la que se produzca el divorcio.

A) El divorcio en una pareja recién casada sin hijos

En esta fase el divorcio es menos perjudicial porque existen menos personas involucradas, no se han establecido los distintos roles, desarrollado los vínculos sociales, costumbres, tradiciones. Además, resulta menos difícil salir adelante, pueden mantenerse intactas la independencia económica, las cuestiones profesionales y sociales, si ambos cónyuges trabajan.

B) El divorcio en familias con hijos pequeños

En esta fase la repercusión es mayor, afectando más a los hijos. La pareja tiene que realizar una serie de cambios que implican una redefinición de la relación entre los esposos, con la familia, amigos y la comunidad. El impacto del divorcio es diferente para los padres y abuelos según sea la edad de los hijos.

C) Familias con hijos en edad preescolar

Si bien los bebés crean vínculos emocionales y empiezan a darse cuenta de los cambios que se producen con las idas y venidas de ambos padres y de otras personas que les cuidan (Wallerstein y Kelly, 1980),

aproximadamente, hacia los dos años, el esfuerzo de independencia personal está unido al sentimiento de seguridad y con la pérdida de uno de los padres la seguridad se ve amenazada. Pero especialmente resulta duro para los hijos en edad preescolar cuando empiezan a distanciarse progresivamente del hogar y dirigirse hacia la escuela y amigos. El sentido de moralidad, unido a la dificultad de distinguir entre sus pensamientos y la realidad, les hace especialmente vulnerables a la culpabilidad y a la confusión. De ahí el sentimiento de autoinculpación, ansiedad, fantasías de agresividad, etc., que experimentan por la separación de sus padres. Los padres, al luchar con su propio sentimiento de fracaso, angustia y culpabilidad, tienen dificultades para proporcionar a sus hijos un ambiente estable. El cuidado de los hijos es inicialmente intensa y difícil a causa de dificultades económicas y del aislamiento social. Si ella es ama de casa tiene que soportar el aislamiento de cuidar sola de sus hijos pequeños. Las madres que trabajan soportan dos cargas que les reduce tiempo, fuerza y recursos para cualquier tiempo fuera del trabajo y del hogar. Son los resultados de un estudio de seguimiento de uno a dos años, después de la separación, realizado por Hetherington y colaboradores (1985).

También existe una tendencia a excluir al padre o a que se autoexcluya de la familia, lo que aísla al padre, aumentando la carga de la madre y creando más tensión para todos los miembros (Ahrns, 1980).

D) *Familias con hijos en edad escolar y adolescentes*

En esta situación los efectos del divorcio en los hijos están matizados por la edad y un mayor conocimiento de las causas que han movido a los padres a separarse. Manifiestan mayores niveles de agresividad y excitación, mayor desadaptación personal, escolar y social, y una mayor insatisfacción familiar especialmente con la desarmonía parental (Bengoechea, 1992). Los adolescentes a pesar de la pena e ira que sienten por la separación parental, muestran una mayor autonomía y madurez no sólo por su edad sino también por las expectativas y roles que han de satisfacer en sustitución de las funciones del padre que se ha ido (Hetherington, 1979; Bengoechea, 1992). Los padres pueden exponer sus razones de separación esperando ser comprendidos por los hijos. No luchan tanto por su “posesión”, respetando las opciones que hagan para la convivencia con el padre o madre que más deseen.

3. Quiebra familiar por ruptura matrimonial

Cuando se habla de la quiebra o disgregación familiar conviene que precisemos qué entendemos por tal término. Por lo general, éste hace referencia a la ruptura de la convivencia matrimonial de los esposos, por la que la unidad familiar queda incompleta con la salida de uno de los padres del hogar familiar. Pero también se puede romper la unidad familiar mediante la defunción de alguno de los padres o el abandono de los hijos por parte de aquellos progenitores, especialmente solteros, que producen unidades familiares incompletas. Por consiguiente, cuando utilizamos el vocablo disgregación o disociación familiar nos estamos refiriendo a estas tres situaciones de niños de padres separados, huérfanos y de padres desconocidos, si bien nuestro mayor énfasis recaerá en la disgregación familiar producida por la separación o divorcio. También haremos uso indistinto de estos últimos dos vocablos para significar el fin de la vida conyugal, aunque la realidad a la que aluden sea diferente.

3.1. Importancia psicológica del divorcio

El divorcio o separación no sólo es un fenómeno sociológico y demográfico de extraordinaria extensión y amplitud, sino, particularmente también, un proceso psicológico potente, con implicaciones profundas en la vida de los individuos.

Es un fenómeno de múltiples hechos disociadores: divorcio legal (ruptura del contrato legal), divorcio económico (dos unidades económicas y no una), divorcio físico (dos residencias y no una), divorcio emocional (pasar de una dependencia a una independencia afectiva), divorcio familiar (el cambio de status dentro de los grupos familiares), que impacta en todas las facetas de la vida y exige una reorganización cuidadosa en las mismas, de los sujetos afectados.

La mayoría de los procesos de separación se caracterizan por un alto grado de desacuerdo de la pareja que se exterioriza en las peleas, denigraciones y recriminaciones mutuas, pero recientes estudios consideran el divorcio como una crisis transicional (Ahrns, 1980), que interrumpe, como decíamos, el proceso de desarrollo de la fase del ciclo vital de la familia, generando múltiples cambios en sus miembros.

3.2. Posibles factores que determinan la ruptura

A partir de los años 60 y 70, psicólogos y sociólogos han tratado de comprender los factores, las complejidades y consecuencias de este fenómeno sociofamiliar que es el divorcio. Entre los muchos investigadores con que cuenta el tema, serán de nuestra referencia obligada algunos de gran prestigio, como Kelly, Wallerstein, Hetherington, etc. Como posibles factores que crean la inestabilidad matrimonial, se mencionan los siguientes:

- Factores socioeconómicos y la edad de relación.
- El embarazo previo al matrimonio.
- Ocupación.
- Transmisión intergeneracional.

Conocidos estudios como, por ejemplo, el del divorcio en California de Wallerstein y Kelly (1980) y el de Cleveland, de Kitson y Sussman (1977), se han ocupado de analizar algunas de las posibles causas del divorcio. Entre ellas destacan:

- La falta de comprensión y comunicación.
- Los conflictos y desacuerdos en relación con las funciones y tareas en el matrimonio.
- Desatención, olvido y desafección.
- Minusvaloración.
- La privación sexual.

3.3. Proceso de separación

Los investigadores actuales tienden a diferenciar diversas etapas en la separación o divorcio: a) situación antes del divorcio (toma de decisiones, crisis, motivos, etc.), b) período en que se produce la separación (momento de intensos desequilibrios emocionales) y período postdivorcio (momento de reorganización y superación de la situación).

A) *Período antes del divorcio*

Dificultades en la toma de decisiones en el esposo rechazado:

- Fuertes sentimientos de humillación.
- Incapacidad de mantener a su lado al otro cónyuge.
- Disminución de autoestima.
- Cólera y depresión.

B) *Durante el período de separación*

Reacciones emocionales de:

- Cólera, resentimiento y hostilidad.
- Depresión.
- Conductas regresivas y desorganizadas.
- Apego.
- Alivio.
- Sentimiento de una nueva oportunidad.

C) *Período postdivorcio*

Dificultades en las relaciones sociales:

- Vida social más restringida y solitaria.
- Búsqueda de relaciones heterosexuales.
- Utilización de apoyos sociales.
- Aspecto económico.
- Ajuste a las situación de divorcio.

4. La reacción de los hijos ante la disgregación familiar

Toda disociación familiar produce una serie de efectos en los niños, especialmente el divorcio o separación de sus padres. Sería prolija aquí su enumeración. En principio, si bien la separación o divorcio puede significar una solución para una relación familiar destructiva, casi todos los niños experimentan la transición del divorcio como algo doloroso. Para Hetherington y colaboradores (1985), dentro de su modelo de crisis del divorcio para niños, figuran el sentimiento de pérdida, cambio, incertidumbre y los estrés asociados al conflicto. Aquí también, al igual que en el proceso de la separación de la pareja, habría que diferenciar entre un antes, un durante y un después de la separación. En el período inmediato posterior al divorcio, muchos hijos presentan desórdenes conductuales y trastornos emocionales, como sensaciones de ira, temor, ansiedad, depresión, culpabilidad, junto con la incertidumbre y necesidad de una mayor dependencia por el cambio de relaciones con los padres (Bengoechea, 1992; Furstenberg y Allison, 1985; Hetherington, Cox y Cox, 1985; Peterson y Zill, 1986; Wallerstein y Kelly, 1980). Para otros autores, además de algunos de los anteriores, serían la agresividad, la desobediencia, la disminución del trato social, problemas en relación con gente de su misma edad y en las relaciones heterosexuales (Bray, 1988; Bengoechea,

1992; Cámara y Resnick, 1988; Hetherington y otros, 1985, 1988; Stolberg y Anker, 1984).

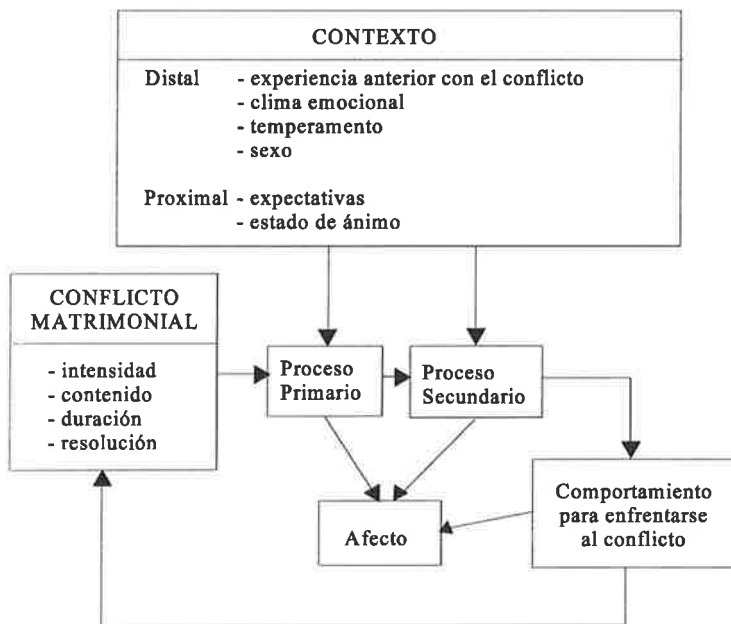
Por lo general, la separación tiene lugar como consecuencia de una convivencia conflictiva, llena de enfrentamientos, peleas y hostilidades entre la pareja, que producen todos esos efectos indicados. No es este el caso de los niños huérfanos y de padres desconocidos que no asisten a tales disensiones familiares, sin embargo, sufren los inconvenientes de la privación parental en el conjunto de su desarrollo psicoafectivo y emocional. El padre que falta puede aportar una contribución única al funcionamiento de la familia y al desarrollo del niño, a través de acciones indirectas de apoyo a la madre y otras más directas en el niño. En nuestro trabajo, el régimen de internado tuvo una especial importancia. En él se obtuvieron las diversas muestras poblacionales de niños huérfanos y de padres desconocidos, y un buen número de niños de padres separados. Hemos comprobado que el internado mediatiza la percepción y el juicio de estos niños. Proporciona sistemas de apoyo alternativos tratando de sustituir a los padres biológicos y al entorno natural de desarrollo del niño. Nuestros datos en este caso al igual que en el de los niños de padres separados confirman los resultados obtenidos por otros investigadores y prestan un apoyo empírico a nuestras predicciones.

4.1. El sistema cognitivo-contextual de respuestas al conflicto matrimonial

El sistema propuesto por Grych y Fincham (1990) se centra en la explicación de cómo comprenden y responden los hijos al conflicto matrimonial de sus padres. El sistema traza un esquema de los procesos que pueden moderar la angustia del niño frente al conflicto parental y destaca la importancia del contexto en el conflicto de los padres, las cogniciones de los hijos y su nivel de desarrollo.

4.1.1. Componentes del sistema

A) Características del conflicto



Entre éstas, figuran: la intensidad, el contenido, la duración y su resolución. Los conflictos de mayor intensidad producen mayor angustia en los hijos, se distinguen por la hostilidad y agresividad. Si el contenido del conflicto afecta a los hijos, resulta más perturbador que con temas menos amenazantes, pues cuestiona la propia culpabilidad del niño o los sentimientos de los padres hacia éste. Los episodios de mayor duración producen mayor angustia y los conflictos que no se resuelven satisfactoriamente perturban más que los resueltos con éxito.

B) El contexto del conflicto

Además del marco físico, alude a los aspectos psicológicos del contexto. Se diferencian un contexto distal y contexto proximal. En el primero, los factores cambian lentamente o son estables (como el recuerdo

de conflictos anteriores o el temperamento); el contexto proximal hace referencia a pensamientos y sentimientos experimentados por el hijo inmediatamente antes de su preparación para el conflicto.

En el contexto distal, los factores de mayor importancia serían la experiencia de los conflictos, la percepción del clima emocional de la familia, el temperamento y el sexo del niño. Si los conflictos anteriores han sido intensos y mal resueltos, el niño esperará encontrar tensión en situaciones futuras. Dependerá de la capacidad de memoria y recuerdo del niño.

En cuanto al clima emocional, si éste es afectivo y de apoyo, el conflicto será menos perturbador. Si el niño es agresivo, tiende a actuar con agresividad durante el estrés del conflicto. Y por lo general, el sexo es un factor diferenciador en la respuesta al conflicto: los niños responden con mayor agresividad, las niñas con mayor angustia (Cummings, 1989).

En el contexto proximal, son dos los factores de influencia: las expectativas frente al conflicto y el estado de ánimo del hijo. Si el conflicto anterior ha sido hostil y mal resuelto, el niño esperará que exista desacuerdo intenso y prolongado en lo sucesivo. Si su ánimo es triste o irascible en el momento del conflicto, prestará más atención a los aspectos negativos.

C) Preparación de los hijos ante el conflicto

El conflicto parental produce tres tipos de preguntas en los hijos: ¿Qué está ocurriendo? ¿Por qué está ocurriendo? y ¿Qué puedo hacer yo sobre esto?

El *proceso primario*. Durante este proceso, el niño obtiene información sobre la importancia, el carácter amenazante y negativo del conflicto. Las situaciones de ira de los adultos producen miedo en el niño, miedo de verse involucrados en el conflicto, de que se deterioren las relaciones de sus padres, que terminen en la disolución matrimonial. El proceso primario supone una primera valoración de estas cuestiones.

El *proceso secundario*. Durante este proceso, el hijo trata de descubrir, por qué está ocurriendo el conflicto (atribución causal), quien es el responsable de ello (atribución de la responsabilidad) y si tiene capacidad para hacer frente con éxito al conflicto (expectativa de eficacia). La causa está relacionada con el lugar (las propias circunstancias o las de otros), estabilidad (la causa puede presentarse en el futuro) y globalidad (la causa afecta a otras áreas de la vida). Si el hijo se ve como causa del conflicto experimentará más angustia que cuando es producido por los padres u otra

circunstancia exterior. Si es atribuible a causas estables y globales (los padres no se quieren), se verá más perturbado que con una atribución inestable y específica (la madre está de mal humor). Así, los niños pequeños que no observan la causa proximal del conflicto tenderán a autoinculparse y tendrán problemas para entender por qué está ocurriendo el conflicto, lo que dependerá del desarrollo cognitivo del niño en la realización de atribuciones, que a su vez depende de la reestructuración e interpretación cognitiva de la situación para la que puede estar incapacitado, por lo que quedará en el proceso primario de elaboración. Lo mismo ocurrirá con las atribuciones de responsabilidad y culpa. Si el niño se autoinculpa se sentirá avergonzado y con remordimientos, lo cual afectará a su autoestima. Si culpa a los padres puede desatar una actitud de furia hacia ellos.

Expectativas de eficacia. En cuanto a las expectativas de eficacia, las respuestas están influenciadas por las creencias en la capacidad de enfrentarse al conflicto. Si las expectativas de eficacia son altas, los hijos se sentirán esperanzados y con conductas eficaces para enfrentarse al conflicto. Dependerá de los esfuerzos anteriores de enfrentamiento al conflicto. Atribuir a factores externos lleva a expectativas de eficacia más bajas porque la causa está fuera del control del niño.

Afecto. El conflicto matrimonial produce un efecto negativo en los hijos. El afecto producido por el proceso primario puede influir en el resto del proceso y en la respuesta del comportamiento. El afecto influye en las expectativas del hijo sobre futuros sucesos, atribuciones y la creación de estrategias para enfrentarse.

Comportamiento para enfrentarse al conflicto. Folkman y Lázarus (1980) distinguieron dos clases de respuestas al conflicto: la estrategia centrada en el problema y la estrategia centrada en la emoción. Ambos, si tienen éxito, sirven para disminuir la excitación emocional causada por el conflicto. Las estrategias centradas en el problema son intentos directos de alterar un acontecimiento estresante (por ejemplo, intentos de los hijos de intervenir en el conflicto de los padres). Las estrategias centradas en la emoción son intentos de regular la respuesta emocional de uno en lugar de intentar cambiar la situación. Si un hijo ve que las intervenciones directas no tienen éxito, tratará de cambiar su respuesta emocional al conflicto. Entre las estrategias que utilizan los niños para regular la emoción, según señalan Herzberger y Tennen (1986) están: la de intentar cambiar la interpretación del acontecimiento, centrándose en los aspectos positivos de la situación, la del control retrospectivo, que implica hacerse a uno mismo

responsable del hecho. La edad influye en la utilización de los recursos: los más pequeños tienen unos recursos más limitados por falta de una reestructuración cognitiva de la situación del estrés.

4.2. Valoración de algunos resultados obtenidos al respecto

A título general, podemos adelantar algunas consideraciones sobre los resultados obtenidos en nuestra investigación con niños cuyos padres tramitaban la separación matrimonial, con niños acogidos a la guarda y custodia de algún padre al año o más de haberse producido la separación conyugal y con aquellos niños de padres separados que permanecerían en régimen de internado en algún Centro:

a) Por lo general, los niños de distintas edades de padres separados, tanto los niños cuyos padres se hallan tramitando la separación legal, como aquellos otros, tras haberse consumado la separación real de sus padres se hallan en régimen de internado o acogidos a la guarda y custodia de algún padre o familiar, muestran aspectos más desfavorables en todas las áreas estudiadas (personalidad, depresión, inadaptación, clima sociofamiliar, percepción de las actitudes educativas de sus padres y relaciones de los padres entre sí) que en el caso de los niños de familias intactas.

b) Por lo que respecta a los niños de padres separados que viven en régimen de internado se muestran con mayores desequilibrios de personalidad, una peor adaptación personal, escolar y social, que los niños cuyos padres se hallan tramitando la separación o aquellos niños que están acogidos a la guarda y custodia de algún padre tras la separación real; si bien estos dos últimos grupos de niños muestran una mayor insatisfacción familiar que hace referencia no sólo al clima negativo de los componentes de la familia, sino también a las relaciones conflictivas de los padres entre sí. Algunas de estas diferencias de resultados entre los grupos sufren alguna variación por razón de edad en algunos casos.

c) Los niños, cuyos padres tramitan la separación, en comparación a los niños acogidos a la guarda y custodia, se muestran con mayores alteraciones de personalidad y una mayor insatisfacción familiar.

Si analizamos los resultados, desde una perspectiva evolutiva y educativa, hacemos las siguientes anotaciones en algunas de las áreas que han sido estudiadas:

1) En niños de cualquier edad y nivel escolar, la inteligencia entendida como la capacidad para la rapidez de comprensión y aprendizaje de ideas, ha resultado afectada por la separación matrimonial de sus padres. Más que una infradotación se trata de un ejercicio disminuido de la capacidad mental para las tareas escolares, debido a las tensiones y traumas familiares. Nuestros datos concuerdan con los hallazgos de Wallerstein y Kelly (1980), quienes observaron una disminución de competencias en el comportamiento escolar de los niños de padres divorciados.

2) La respuesta de los niños al divorcio es cualitativamente diferente según la edad de éstos. Hemos comprobado que en las edades más tempranas muestran sentimientos de inseguridad, temor, culpabilidad, para ir pasando hacia aspectos de ansiedad, excitabilidad, agresividad, etc., en edades posteriores de crecimiento. El niño, a causa de la separación de sus padres, siente amenazado el sentimiento de protección y pertenencia al grupo familiar, de ahí su tendencia al temor ante la incertidumbre de su situación. Además, debido a su incapacidad de entender, en esta edad, los verdaderos motivos que han llevado a sus padres a separarse, se siente culpable de su divorcio, teme sea abandonado, percibe equivocadamente las emociones, necesidades y comportamientos de éstos y trata de reconciliarlos, tal como comprobaron Wallerstein y otros. Sin embargo, el niño de más edad, desde una mayor competencia, sabe reaccionar de forma más adecuada a la ruptura familiar.

3) El que los niños de padres separados, que permanecen en el internado, ofrezcan aspectos más desfavorables respecto a cualquier otro grupo, creemos que puede explicarse por el internamiento, que resulta un factor limitador, por el que los niños se sienten privados de un medio natural de desarrollo, y con ello, impedidos de conseguir la necesaria autonomía personal. El sentimiento de tristeza, que todos los niños experimentan a causa de la disociación familiar, está más asociado con la pérdida de un ser querido que con el divorcio mismo.

4) También, por lo general, los niños del divorcio muestran una inadaptación significativamente mayor, tanto a nivel personal, escolar y social, que los niños de familias intactas. Por lo que respecta a la inadaptación escolar, los niños más pequeños (3º, 4º y 5º curso de EGB) muestran una aversión escolar expresado hacia el profesor y hacia el colegio. No es de extrañar que sea así, pues el estrés asociado al conflicto, la pérdida, el cambio y la incertidumbre de la separación parental desmotiva al niño hacia el estudio y crea en él el rechazo hacia la escuela y profesores. En niños algo mayores (de 11 a 14 años, pertenecientes al 6º, 7º y 8º de

EGB) además de la aversión a la instrucción muestran una hipolaboriosidad (una baja aplicación hacia el aprendizaje).

5) Todos los niños de padres separados expresan una manifiesta insatisfacción con el ambiente negativo de la familia y la desarmonía matrimonial de sus padres. Tal insatisfacción es más acusada en los niños cuyos padres tramitan la separación, pues se ven obligados a presenciar, con frecuencia, las peleas, denigraciones y recriminaciones que mutuamente se hacen los padres. La valoración diferenciada del clima sociofamiliar que realizan los chicos de más edad con respecto a los más jóvenes, nos sugiere que tal apreciación está determinada no sólo por el desarrollo evolutivo, sino también, por las expectativas y diferentes roles que se ven obligados a satisfacer en su familia los hijos mayores. En efecto, como señala Hetherington (1979), a los hijos mayores se les pide que desempeñen algunas de las funciones del padre que se ha ido, o como indican Brown y Hobart (en prensa), estos hijos disponen de recursos para defenderse, hacer frente o cuestionarse algunos aspectos del funcionamiento de la familia que los hijos menores no son capaces de ello.

6) También hemos comprobado que, por lo general, los niños de padres separados de cualquier edad y nivel escolar consideran que la educación que reciben de sus padres se caracteriza por aspectos restrictivos y aversivos, tales como el estilo punitivo (castigo y rechazo), estilo despreocupado (abandono y desatención), perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa), perfeccionismo hostil (recriminar o censurar) y marginación afectiva. Son aspectos que encuentran evidencia empírica en nuestros datos y refuerzan la hipótesis de aquellos investigadores, como Hetherington, Cox y Cox (1985), Wallerstein y Kelly (1980), quienes aseguran que, durante el tiempo inmediato posterior al divorcio, los padres desatienden el cuidado de los hijos, puesto que están demasiado preocupados por sus sentimientos y necesidades emocionales y, son incapaces de responder a las exigencias del niño.

7) Los niños realizan atribuciones más negativas hacia el padre que hacia la madre; ello puede explicarse, o bien, porque la madre se muestra hostil y crítica hacia el padre y el niño ve a éste de forma negativa o como un modelo menos aceptable, o bien, porque el hijo ve alejarse al padre de su relación interpretándolo como abandono, o simplemente por otros comportamientos censurables de éste.

8) Igualmente, las continuas disensiones y desacuerdos mutuos, que caracterizan las relación de los esposos, dan pie a la discrepancia educativa,

esto es, a la diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre que percibe el hijo.

La discrepancia educativa expresa el grado de acuerdo y relación entre la pareja. Y un alto nivel de discrepancia educativa supone un profundo conflicto para el hijo que no sabe a que modelo parental atenerse. El efecto evolutivo es notorio en los chicos adolescentes de la separación, cuando en la restricción educativa de sus padres perciben, en mayor grado, aspectos contrarios a su identidad personal emergente, como puede ser el perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa) y perfeccionismo hostil (recriminar, censurar) que aquellos otros aspectos que hacen referencia a una falta de atención personalizada (falta de afecto, cuidado, control, etc.), más propios de niños más pequeños.

9) Por lo que se refiere a los niños huérfanos más pequeños, entre los 6 y 11 años, se muestran significativamente más reservados, sumisos, tímidos, dependientes, que los niños de familias intactas. El hecho de que los niños huérfanos se manifiesten con estos rasgos de personalidad, no sólo es atribuible a la etapa evolutiva que atraviesan, sino también a los inconvenientes que produce la privación de un padre con el conjunto del desarrollo psicoafectivo y emocional del niño. El padre que falta puede aportar una contribución relativamente única al funcionamiento de la familia y al desarrollo del niño. Como aseguran Pedersen, Rubenstein y Yarrow (en prensa), en el hogar uniparental, algunas de las funciones de un padre pueden ser asumidas por el otro padre o por personas, instituciones, parientes, etc.; sin embargo, los roles que desempeñan los sistemas de apoyo alternativos, pueden ser cualitativamente diferentes de los de un padre biológico. El padre suele apoyar indirectamente al hijo a través de la madre en una familia nuclear: esto es, con la ayuda económica, con asistencia y relevo en las tareas domésticas y en el cuidado de los niños, con apoyo y aliento emocional que depara a la madre, lo cual no sólo refuerza los vínculos con la madre, sino contribuye también beneficiosamente al bienestar del hijo.

10) Asimismo, se observan diferencias significativas en las diversas áreas estudiadas, entre niños de padres desconocidos y los niños de familias intactas. Algunas de las razones apuntadas para los niños del divorcio y niños huérfanos, por lo que afecta a la privación parental y régimen de internado, son válidas y aplicables a estos niños.

5. Consideraciones finales

5.1. Resultados

Los resultados obtenidos nos inducen a realizar las siguientes consideraciones:

- La incidencia de la disgregación familiar en los niños resulta clara e incuestionable.

- Las áreas más impactadas son: la personalidad, el estado de humor, la adaptación y la relación con los padres.

- Además de la separación o divorcio, cualquier factor determinante de la privación parental: defunción, ausencia o abandono de los padres, resulta motivo de alteraciones tanto personales como familiares en los niños.

- Durante el proceso de separación de los padres, los hijos muestran una mayor insatisfacción familiar y, por lo general, una serie de desequilibrios e inadaptaciones.

- El internado es una variable que modula las percepciones de los niños y adolescentes; y a la privación parental se suma la privación del medio natural de desarrollo del niño haciendo que tal efecto añadido produzca peores efectos en éste.

- Por lo general, todos los niños de familias disgregadas perciben un clima sociofamiliar más empobrecido.

- Las actitudes educativas de los padres resultan más reprochables, durante y en el tiempo inmediato posterior a la fragmentación familiar.

- Por lo general, se realizan atribuciones más negativas al padre que a la madre.

- Se ha comprobado en todos los niveles de edad y escolarización que la respuesta de los niños a la disgregación familiar difiere cualitativamente según la edad de éstos.

5.2. Algunas alternativas tanto técnicas como sociales para la mejora de las situaciones planteadas

Esta exposición no quiere finalizar sin aportar algunas sugerencias que contribuyan a paliar los efectos perniciosos de la disociación familiar. Las investigaciones y los hallazgos en el tema han de servir para:

- Intentar proporcionar un paradigma teórico de crisis, que sirva de instrumento útil para la conceptualización de la experiencia de divorcio para la familia, y una base sobre la metodología a utilizar en las evaluaciones psicosociales de familias disgregadas y creación de nuevos marcos de convivencia.

- Tratar de contribuir al establecimiento de una adecuada terapia de divorcio.

- Procurar la eliminación de aquellos ámbitos o espacios sociales que dificultan el desarrollo integral de los niños, así como de procedimientos contenciosos que incrementan la conflictividad parental.

- Recomendar la mediación como solución alternativa al procedimiento tradicional contencioso de la Justicia y la necesidad de llegar a soluciones consensuadas como medio de eliminar los efectos perjudiciales en el niño una vez optado por la separación conyugal.

Referencias Bibliográficas

- Ahorons, C.R. (1980)** Redefining the divorced family: A conceptual framework. *Social Work*, 25, 6, 437-444. Universidad de Wisconsin.
- Baumrind, D. (1971)** Current patters of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, part. 2.
- Becker, W.C. (1964)** Consequences of different Kinds of parental disciplines. En Hoffman, M.L. y Hoffman, L.W. (Eds.) *Review of child development research* (vol. 1). New York: Rusel Sage Foundation.
- Belsky, J. y Tolan, W.J. (1981)** Infant as producers of their own development: An Ecological analysis. En Lerner, R.M. y Busch-Rossnagel, N.A. (Eds.) *Individuals as producers of their development. A life-span perspective*. Academic Press.
- Bengoechea, P. (1992)** Un análisis exploratorio de los posibles efectos del divorcio en los hijos. *Psicothema*, 4, 2, 491-511.
- Bengoechea, P. (1992a)** Un estilo comparativo de las respuestas de los niños ante la disgregación familiar. *Magister*, 10, 183-201.
- Bray, J.H. (1988)** Children's development during early remarriage. En Hetherington, E.M. y Arasteh, J.D. (Eds.) *Impact of divorce, singleparenting, and stepparenting on children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brody, G. (1965)** Relationships between maternal attitudes and behaviors. *Journal of Personality of Personality of Social Psychology*, 2, 317-323.
- Bronfenbrenner, U. (1979)** *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Carter, B. y McGoldrick, M. (Eds.) (1989)** *The changing family life cycle. A framework for T.F.* Boston: Allyn and Bacon.
- Camara, K.A. y Resnick, G. (1988)** Interparental conflict and cooperation: Factors moderating children's post-divorce adjustment. En Hetherington, E.M. y Arasteh, J.D. (Eds.) *Impact of divorce, singleparenting, and stepparenting on children.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cummings, J.S., Pelegrini, D.S., Notarius, C.I. y Cummings, E.M. (1989)** Children's responses to angry adult behavior as a function of marital distress and history of interparent hostility. *Child Development, 60*, 1035-1043.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1980)** An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*, 219-239.
- Grych, J.H. y Fincham, F.D. (1990)** Marital Conflict and Children's Adjustment: A Cognitive-Contextual Framework. *Psychological Bulletin, 108*, 2, 267-290.
- Hartup, W.W. (1979)** The social worlds of childhood. *American Psychologist, 34*, 10, 944-950.
- Hetherington, E.M. (1979)** Divorce a child's perspective. *American Psychologist, 34*, 851-858.
- Hetherington, E.M., Cox, M. y Cox, R. (1985)** Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of American Academy of Psichiatry, 24*, 518-530.
- Herzberger, S.D. y Tennen, H. (1985)** The effect of self-relevance on judgments of moderate and severe disciplinary encounters. *Journal of Marriage and the Family, 47*, 311-318.
- Hill, R. y Rodgers, R.H. (1964)** The developmental approach. En Christense, H.T. (Ed.) *Handbook of marriage and the family.* Skokie, III: Rand McNally.
- Hoffman, M.L. (1970)** Moral development. En Mussen, P.H. (Ed.) *Carmichael's manual of child development.* New York: Wiley.
- Kagan, J. y Moss, H.A. (1962)** *Birth to maturity: The Fels study of psychological development.* New York: Wiley.
- Kitson, G.C. y Susman, M.B. (1977)** *Marital complanints, characteristics and sympoms of mental distress among the divorcing.* Paper persented at the Midwest Sociological Society. Minneapolis, Mian.
- Lamb, M.E. (1979)** Paternal influences and the fathers role. A perspective. *American Psychologist, 34*, 10, 938-943.
- Parke, R. (1979)** Perspectives on father-infant interaction. En Osofosky, J. (Ed.) *Handbook of infant development.* New York: Wiley.
- Parke, R. y Sawin, D.B. (1975)** *Infant characteristics and behavior as elicitors of maternal and paternal responsability in the newborn period.* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Denver, April.

- Pedersen, F.A., Rubenstein, J. y Yarrow, L.J. (1979)** Infant development in father-absent families. *Journal of Genetic Psychology*, (Cit. Por Hetherington, E.M., 1979).
- Peterson, J.L. y Zill, N. (1986)** Marital disruption, parent-child relationship, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 295-307.
- Stolberg, A.L. y Anker, J.M. (1984)** Cognitive and behavioral changes in children resulting from parental divorce and consequent environmental changes. *Journal of Divorce*, 8, 184-197.
- Wallerstein, J.S. y Kelly, J.B. (1980)** *Surviving the breakup: How children and parent cope with divorce*. New York: Basic Books.

DESARROLLO EDUCATIVO DE LA ADOPCIÓN DE ROLES

JUANA MARÍA RODRÍGUEZ GÓMEZ*

La adopción de roles se entiende como la habilidad para ponerse en el lugar del otro. Representa un proceso sociocognitivo importante en la intervención educativa. Entre sus numerosas aplicaciones citamos su incidencia en los procesos comunicativos, entornos cooperativos, en los procesos de formación y cambio de actitudes, en la conciencia política y en los sujetos con necesidades educativas especiales. Asimismo, este constructo, como fenómeno multidimensional, engloba tres contenidos: role-taking perceptivo, emotivo y cognitivo.

The fact of taking some roles is understood as the ability to take other person's point of view. It represents an important socio-cognitive process in the educational intervention. Among its many applications we have, for example, in the communicative process, cooperation environments, in the teaching and growing process of changing attitudes, in the political conscience and subjects with special educative necessities. Likewise, this socio-cognitive construction, as a multidimensional phenomenon, have three items defined as abilities: perceptive, cognitive and emotional role-taking.

1. Introducción

La habilidad para adoptar el punto de vista del otro o role-taking constituye uno de los temas más importantes que determinan las relaciones humanas. Conscientes de esta realidad, estudiaremos los distintos contenidos de la adopción de roles desde los presupuestos teórico-cognitivos de descentración y reversibilidad. Asimismo, valoraremos la incidencia de esta habilidad socio-cognitiva en el plano educativo y social, analizando los entornos comunicativos, los procesos cooperativos, la

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

formación y cambio de actitudes, el desarrollo de la conciencia política y las necesidades educativas especiales, como diferentes ámbitos de aplicación.

Aunque contaremos con una bibliografía asentada en décadas anteriores, creemos necesario su planteamiento para construir un marco teórico que promueva programas de intervención, adecuados a la realidad educativa.

2. Concepto de adopción de roles

El role-taking o adopción de roles se ha desarrollado fundamentalmente en la literatura anglosajona. Se refiere a la habilidad que tienen los sujetos para ponerse en el lugar de los otros. Flavell y cols. (1968) lo definen como la habilidad para entender la interacción entre uno mismo y el otro, la habilidad para hacer inferencias acerca de las capacidades, atributos, expectativas, sentimientos y reacciones potenciales del otro; Selman y Bryne (1974) como la habilidad para entender la naturaleza de las relaciones entre la propia perspectiva y la del otro y Shantz (1975) como la actividad o habilidad para tomar la posición de otra persona y de ahí inferir su perspectiva.

Este concepto se encuadra en la teoría cognitiva de Piaget (1967) desde dos términos que configuran su desarrollo: descentración y reversibilidad.

En torno a los siete u ocho años, el niño consigue distinguir lo hipotético de lo real. Aparece el desarrollo de los "porqués" lógicos y de los razonamientos deductivos correctos, primeramente limitados por las creencias adoptadas sobre la realidad tal y como es concebida por el sujeto de forma concreta (pensamiento operatorio concreto) y, en un segundo momento, desde una deducción formal, es decir, extrayendo las consecuencias no de un hecho en observación directa sino de un juicio que se asume simplemente, que se admite sin la necesidad de verlo. Esta deducción formal se sitúa en torno a los once, doce años. Una edad en la que las discusiones entre niños se vuelen intensas, orientadas por la necesidad de entendimiento y de coordinación (Piaget, 1967).

Esta progresiva tendencia del sujeto hacia el pensamiento operatorio formal, permitirá el desarrollo de una nueva fase de creciente colaboración que incluye el intercambio de perspectivas. Desde esta etapa se generarán habilidades para situarse en aquellos puntos de vista que no se

sostenían anteriormente, favoreciendo el entendimiento. La consideración de muchas y diferentes perspectivas ofrece al pensamiento adolescente mayor flexibilidad. Mientras el niño está limitado a la acción y a una realidad parcial, el adolescente contempla mentalmente varias posibilidades, construye teorías y concibe otros mundos imaginarios. Su creciente interés por los distintos sistemas sociales le obliga a juzgar sus propios estándares o normas, de modo que comienza a mirarse objetivamente a sí mismo y al conjunto de creencias y opiniones de los distintos grupos en los que se integra.

La reversibilidad constituye otra característica importante del pensamiento operatorio y, por tanto, de la adopción de perspectivas o role-taking. Piaget (1972) la ha definido usando el término de "no contradicción". A una operación racional le corresponde otra operación simétrica que permite volver al punto de partida. De tal forma que, toda operación no contradictoria es una operación reversible.

Los niños, durante sus primeros momentos, son incapaces de realizar operaciones reversibles ya que su pensamiento se dirige a la satisfacción de las necesidades más inmediatas. Este egocentrismo, propio de niños menores de siete años se manifiesta en el sincretismo y en la no relatividad y deriva de una "asimilación egocéntrica" (Piaget, 1978). A medida que el pensamiento se socializa y se es capaz de adoptar el punto de vista del otro, la asimilación pierde su carácter deformante para incorporar al yo aquellos fenómenos y acontecimientos nuevos. Esta creciente socialización permite desarrollar la reciprocidad de las relaciones, venciendo el antagonismo entre asimilación-imitación, para favorecer la reversibilidad de los procesos mentales.

2.1. La adopción de roles como habilidad multidimensional

Desde la cognición social se ha determinado que la interacción del niño está influida por su capacidad para tomar la perspectiva de otra persona, pero nos preguntamos, ¿es la adopción de roles un constructo unitario? y si no fuera así, ¿cuáles son las dimensiones que definen el desarrollo del role-taking y cómo interaccionan entre sí?

Los estudios realizados han identificado tres tipos de contenidos asociados al role-taking, en términos de habilidades: la habilidad para asumir el punto de vista perceptivo de otra persona, la habilidad para predecir el conocimiento del otro y la habilidad para analizar el estado

emocional de los demás, correspondiendo al role-taking perceptivo, cognitivo y emotivo, respectivamente.

A. Role-taking perceptivo

Los trabajos de Piaget e Inhelder (1956) representan la primera constatación teórico-empírica del role-taking perceptivo o visual. Estos fueron conocidos por algunas de sus tareas. Por ejemplo, la tarea del "muñeco y las tres montañas" que ilustra el concepto piagetiano de egocentrismo. Esta tarea trata de evaluar si los niños son capaces de tener en cuenta la perspectiva visual del otro, concretamente la de un muñeco cuando ocupa diferentes posiciones. Los resultados obtenidos determinaron un patrón de tres etapas: a) los niños (cuatro a seis años) carecen de la habilidad para tomar el punto de vista del muñeco. Estos respondían de forma egocéntrica y atribuían su propia perspectiva a la del muñeco; b) los niños (seis a ocho años) entendían que el muñeco puede tener una perspectiva distinta, aunque se equivocaban al explicitarla y c) los niños (ocho a diez años) eran capaces de descentrar sus puntos de vista, ofreciendo una explicación razonada a las distintas posiciones posibles.

Tomando como referencia la investigación anterior, Shantz y Watson (1970) realizaron algunas matizaciones. Para ello, abordaron un estudio con niños entre cuatro y seis años. Sus resultados mostraron que la habilidad para predecir la posición de los objetivos, cuando un niño se mueve, es una tarea relativamente fácil para la mayoría de los sujetos de cuatro y cinco años; un intervalo de edad inferior al defendido por Piaget. Entre las razones citadas para explicar este desfase cronológico, estos autores se refirieron al tipo de tarea utilizada, como una variable importante que facilita la descentración.

Desde estos presupuestos, Flavell (1974) propuso distinguir entre "qué ve el otro" y "cómo lo ve". Este autor manifestó que los sujetos de edades tempranas pueden comprender que otra persona verá o no el mismo objeto que el sujeto observa, dependiendo de variables situacionales como la orientación de la cabeza y de los ojos con respecto a los objetos visionados. Sin embargo, puede que aún no comprendan totalmente el "concepto de perspectiva" sobre un objeto dado; puede que aún no posean el conocimiento de que el otro no sólo observa un determinado objeto sino que también puede tener una perspectiva o visión particular del mismo. Por tanto, existen dos niveles diferenciados en el desarrollo del role-taking

perceptivo; por un lado, aquel que representa el "ése" y "el qué" y por otro, aquel que recoge el "cómo" perceptivo.

B. Role-taking cognitivo o conceptual

La habilidad para inferir lo que otra persona está pensando ha sido estudiada desde dos ángulos distintos.

- *Desde la perspectiva del juego.* Por ejemplo, los juegos de Flavell y cols. (1968) o de DeVries (1970). A través de ellos, se describen los cambios de estado, adivinando el comportamiento en términos de la mayor habilidad de role-taking. Así, en el juego del "níquel-dime" de Flavell y cols. (1968), se le pide a los niños que escondan monedas de cinco y diez bajo dos tazas previamente etiquetadas para preguntar en qué taza está la moneda de mayor o menor valor (En este juego está permitido cambiar las monedas de la taza).

- *Desde la perspectiva del recuento de historias y viñetas.* Por ejemplo, en las tareas cognitivas de Feffer (1959), el sujeto narra una historia para cada una de las situaciones dibujadas, volviéndola a contar adoptando el punto de vista de cada uno de los personajes. En los dilemas socio-morales de Selman (1976), se pregunta sobre su contenido, así como algunas cuestiones tendentes a valorar el grado de role-taking cognitivo. En las caricaturas del espectador de Chandler (1977) se introduce un "espectador" que observa la actuación del personaje principal, casualmente relacionado con un hecho que ocurre antes de la llegada del espectador. El sujeto debe contar la historia, las acciones del personaje principal y las circunstancias que lo rodean, para volverla a narrar desde el punto de vista del espectador, justo en el momento en que éste aparece en la misma.

C. Role-taking emotivo

Consideramos dos pasos importantes en esta habilidad. En primer lugar, la capacidad para identificar emociones y, en segundo lugar, la capacidad para determinar las causas que las motivan. Bajo estas dos premisas situamos las investigaciones referidas a este tema. Borke (1971) demostró que los niños de tres años conocían e identificaban los sentimientos de los otros, añadiendo que los fracasos obtenidos en algunos estudios se debían a la limitada capacidad de respuesta verbal de esos años; lo que reduce a la mitad la edad establecida por Feffer y Gourevitch (1960) y Flavell y cols. (1968) para el role-taking emotivo.

El trabajo de Borke fue corroborado por Chandler y Greenspan (1972) bajo la siguiente premisa: la habilidad para identificar con precisión perspectivas diferentes a la propia es un logro tardío. Asimismo, Shantz (1975) descubrió que el nivel con que los sujetos identifican y aparean situaciones sociales con las emociones correspondientes estaba influido por el grado de familiaridad de éstos con la situación, así como por la similitud entre los personajes de la historia y ellos mismos. Posteriormente, Johnson (1975) aportó una definición que completó los trabajos anteriores, identificando al role-taking emotivo como la habilidad para reconocer cómo se sienten los otros y para esbozar cuáles son las causas de esos sentimientos.

3. Desarrollo educativo de la adopción de roles

El role-taking, como habilidad que permite al sujeto ponerse en el lugar del otro, representa uno de los procesos socio-cognitivos más importantes, con gran incidencia en el plano educativo y social. Entre las numerosas aplicaciones de la adopción de roles, pretendemos abordar aquellas que revierten en la formación personal y en la calidad educativa, extrapolables a cualquier entorno social y político.

3.1. Incidencia en los procesos comunicativos

El role-taking asume una de las condiciones establecidas para la comunicación efectiva. Esta se refiere a la capacidad del hablante de adaptar su mensaje para que sea entendido por el oyente. Formamos parte de un mundo donde el entendimiento entre naciones, razas e ideologías se hace difícil. En este sentido, la habilidad de role-taking facilita un mayor acercamiento, al favorecer el diálogo constructivo entre los hablantes.

Existen dos dimensiones en la adopción de roles, importantes para el proceso comunicativo que todo sujeto debe conocer: "la actividad de role-taking o descripción" y "la precisión en el uso del role-taking o discriminación". Por ejemplo, si un amigo le pide a otro que exponga cómo le vendería un libro a un compañero, el número de argumentos dados define la "actividad de role-taking" (sólo tiene 175 páginas, es fácil de leer, el escritor/a crea mucho suspense...). Sin embargo, para que esta comunicación sea efectiva depende de algo más que del aspecto cuantitativo de la "actividad de role-taking". Por tanto, se necesita otra dimensión que

evalúe lo que es o no apropiado, denominada "precisión en el uso del role-taking". Utilizando el ejemplo anterior, la venta del libro a un compañero podría estar sostenida por el argumento siguiente: "yo pienso que te interesaría este libro porque aborda la problemática de unos padres que se van a divorciar...". Esta selección, por parte del hablante, del argumento apropiado constituye un paso decisivo en el desarrollo de la adopción de roles.

McCaleb y Korman (1978) aplicaron estas dos dimensiones a la interacción profesor-alumno. Según estos autores, todo docente debe, por un lado, partir de situaciones reales o hipotéticas como "decidir sobre un regalo apropiado para un compañero de clase", "hacer planes para visitar a un amigo", "determinar la mejor forma de resolver un conflicto" y, por otro, debe propiciar entornos de discusión donde el hablante recoja las sugerencias que el oyente aporta sobre lo apropiado de la comunicación, buscando la mejor forma de determinar hasta qué punto éste supo identificar las características más notables del oyente y del contexto-problema. Esta experiencia de trabajo sobre los estudiantes mostró que, al igual que muchos adolescentes, éstos estaban especialmente orientados hacia sí mismos y reconocían mostrarse parcos para tomar la perspectiva del compañero. Por tanto, es importante incluir en el currículum actividades que faciliten la adopción de roles como condición necesaria para el diálogo crítico.

3.2. Incidencia en los entornos cooperativos

El desarrollo de ambientes cooperativos constituye uno de los objetivos de los programas educativos. Sin embargo, la realidad que observamos en las aulas y en los centros es desconcertante, marcada por el individualismo, la competitividad, el interés, la persuasión, etc. Una de las razones que explican este fracaso se centra en el escaso desarrollo concedido a la adopción de roles. Fruto de estas reflexiones, exponemos dos entornos de investigación, vinculados a los contextos cooperativos y al role-taking.

- La resolución de problemas interpersonales

Marsh, Serafica y Barenboim (1980) plantearon la relación entre role-taking y resolución de problemas interpersonales (habilidad para analizar y resolver problemas que implican a los otros) como un ámbito

importante de la competencia social. En su investigación, estos autores hipotetizaron que para analizar y resolver problemas interpersonales, los sujetos deben tener en cuenta los pensamientos, sentimientos, deseos o intenciones de los implicados. Para ello, plantearon situaciones-problema como la siguiente "un niño debe decidir cuál de sus tres amigos irá a un concierto de rock y qué razones se le van a dar", junto a una serie de preguntas que articulan todas las perspectivas posibles. Los resultados identificaron a la adopción de roles como condición necesaria para la resolución de problemas interpersonales, al propiciar en el sujeto la coordinación e integración de todos los puntos de vista.

- La negociación interpersonal

Con regularidad los estudiantes se enfrentan a situaciones sociales nuevas que deben observar y analizar desde otros puntos de vista. Por ejemplo, plantear y mantener amistades, analizar conflictos con los padres sobre reglas y límites familiares, establecer relaciones constructivas con los demás, etc. Asimismo, deben ser capaces de tomar decisiones coherentes y razonadas sobre temas como la droga, el hambre, la corrupción, etc.

En este sentido, Brion-Meisels y Selman (1984) han explorado un número de competencias sociales relacionadas con la creciente habilidad del adolescente para observar situaciones desde otras perspectivas. Entre las más importantes destacamos:

- . El desarrollo de programas para animar a los alumnos a pensar sobre las consecuencias de las decisiones personales tanto desde su propio punto de vista como desde el de los demás.

- . La realización de reuniones para ayudar a los alumnos en el aprendizaje de sus roles como sujetos en los entornos de aula y como miembros de una pequeña comunidad escolar.

Para cada una de estas situaciones, propusieron un diseño evolutivo de interacción social denominado "negociación interpersonal". De tal forma que, se pudiera establecer un paralelismo entre los niveles de negociación interpersonal y la habilidad del sujeto para verse a sí mismo en contextos y relaciones sociales más amplias; cada entorno cooperativo ofrece una respuesta cognitivo-afectiva a los problemas interpersonales cualitativamente diferentes, una coordinación de perspectivas mayor, así como un avance hacia la integración de los puntos de vista propios y ajenos, importante para la formación de relaciones interpersonales constructivas y duraderas. Estas estrategias de negociación se organizaron en cuatro

niveles: (1) negociaciones impulsivas y egocéntricas; (2) negociaciones de mando en un sólo sentido; (3) negociaciones recíprocas de intercambio (influencia o adaptación) y (4) negociaciones mutuas de colaboración.

3.3. Incidencia en los procesos de formación y cambio de actitudes

El role-taking contribuye de forma decisiva al cambio de actitudes. Para ello, presentamos como ejemplo tres conductas representadas por un grupo de estudiantes: la del "actor" que interpreta el papel de un alumno con problemas físicos; la de los "observadores" que acompañan al "actor", observando su comportamiento y la de los "otros sujetos" que pasean al mismo tiempo que los anteriores pero al margen de la situación-problema. Los resultados, obtenidos en este trabajo, demostraron que tanto el "actor" como los "observadores" tenían una actitud más favorable hacia los sujetos con problemas físicos que aquellos otros que permanecieron al margen. Por tanto, la habilidad para inferir los pensamientos y sentimientos de los otros puede incidir en las creencias y en el componente cognitivo-afectivo de la actitud, generando una disonancia, necesaria para el cambio. La disonancia es un estadio psicológico que crea tensión y que motiva al individuo para salir, evitando cualquier información que pudiese aumentarla. Cuando nos ponemos en el lugar del otro para entender o resolver un problema, expresamos las ventajas y los inconvenientes de cada alternativa y optamos por aquella que nos parece la más razonada o acertada. En esta decisión, y en cualquier otra, se genera un conflicto porque tanto la alternativa elegida tiene inconvenientes como la alternativa desechada ventajas. De esta forma, los sujetos intentarán reducirlo, obviando la nueva información o bien, cambiando de actitud, seleccionando los aspectos positivos o eliminando las cogniciones sobre los aspectos negativos de la alternativa elegida. Este cambio de actitud se relaciona directamente con la habilidad de role-taking al propiciar la coordinación simultánea de los planteamientos.

3.4. Incidencia en la conciencia política

Kohlberg (1969) establece tres niveles y seis estadios de razonamiento moral por los que pasa el sujeto desde la mitad de la infancia hasta la adultez. Estos estadios representan los distintos modos de reunir y procesar la información. No se distribuyen al azar sino que determinan una secuencia evolutiva desde una estructura preconventional hasta un nivel de principios; desde un planteamiento egocéntrico e individualista hasta una

idea de justicia entendida como reciprocidad. Esta idea de justicia, asociada a los últimos estadios del razonamiento moral, capacita a los sujetos para la construcción de soluciones aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes relevantes, conformando una situación de "role-taking ideal".

Igualmente, podemos establecer un paralelismo entre los niveles posconvencionales del juicio moral y la conciencia política de los sujetos. "La educación política...es una educación para el desarrollo de un entendimiento analítico, para una capacitación de los principios de valor y para dar la motivación que necesita un ciudadano en una democracia, si la democracia ha de ser un proceso efectivo" (Kohlberg, 1985, pág. 72).

Los estudios realizados con estudiantes de Enseñanza Secundaria y Universitaria sobre situaciones políticas en las que estaban involucrados temas legales como la inviolabilidad del domicilio, la desobediencia civil o la libertad de expresión, mostraron que el razonamiento sobre cuestiones políticas podría ser clasificado de acuerdo con el estadio moral. Tomando como referencia estos estudios, podemos afirmar que el nivel de razonamiento moral se vincula con la conciencia política de tal forma que, cuanto más alto es el nivel de desarrollo moral más críticas son las actitudes de los sujetos hacia las injusticias sociales.

Por consiguiente, tanto la educación moral como la educación política constituyen dos ámbitos de reflexión y aplicación muy importantes. Nuestros centros educativos reclaman un giro metodológico que potencie actitudes democráticas. Entre las sugerencias que aportamos reiteramos la necesidad de crear entornos dialógicos de interacción, que favorezcan la puesta en práctica de tareas de role-taking, fundamentales para el desarrollo moral y la conciencia política.

3.5. Incidencias en la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales

Identificar conceptualmente a las personas con necesidades educativas especiales resulta difícil. Ante esta compleja tarea, hemos optado por los siguientes criterios: funcionamiento cognoscitivo deficiente, conducta social deficiente y autocontrol deficiente. Desde estos parámetros conceptuales, analizamos las relaciones entre el role-taking y la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

La adopción de roles, un proceso que comienza cuando el niño es consciente de que el otro es una entidad distinta a él, representa un requisito

básico para la interacción social efectiva. Autores como Brim (1966) o Flavell (1974) defienden su relación significativa con la conducta prosocial. Por ejemplo, se han analizado las relaciones entre los retrasos presentados en la adquisición de esta habilidad y el desarrollo de distintas formas de desviación social, demostrando que la conducta desadaptada se asocia a entornos egocéntricos persistentes. Los sujetos con retrasos en el desarrollo del role-taking interpretan erróneamente lo que la sociedad espera de ellos, las acciones e intenciones de los otros, actuando de forma desagradable. Por tanto, un déficit social puede discurrir paralelo a un déficit de role-taking (Lerner, 1976). Chandler, Greenspan y Barenboim (1974) demostraron que los niños emocionalmente perturbados presentaban marcados retrasos en la adquisición de role-taking, indicando que tales deficiencias eran reconducidas a través de programas de intervención educativos diseñados para adquirir habilidades sociales.

Asimismo, otras investigaciones han señalado las enormes dificultades que experimentan los sujetos socialmente adaptados para percibir el punto de vista de sus compañeros con necesidades educativas especiales (Flavell, 1974; Kitano, 1978). Este fracaso para tomar espontáneamente el rol de un niño con problemas de adaptación, emocionalmente perturbado o con retraso mental, se interpreta como una incapacidad para reconocer la necesidad aplicativa de la adopción de roles.

Desde el punto de vista educativo, resulta imperioso incluir en las programaciones de aula tareas orientadas a mejorar las relaciones sociales, facilitando actitudes de escucha y compromiso, dentro de un contexto determinado por las "oportunidades de role-taking". De la misma forma, podrían desarrollarse programas que incorporasen actividades de role-taking en la formación de docentes, orientadores y trabajadores sociales, cuyas funciones requieren un grado de sensibilidad alto.

4. Conclusiones

La adopción de roles, definida como la habilidad para ponerse en el lugar del otro, constituye un proceso socio-cognitivo con especial relevancia en el plano educativo y social. Su estudio delimitado bajo tres áreas de contenido, cognitivo, perceptivo y emotivo, favorece el desarrollo de programas de intervención orientados a facilitar el estudio de esta habilidad en los sujetos.

La puesta en práctica de los mismos requiere de una investigación exhaustiva, desde el punto de vista metodológico y de contenido. Este esfuerzo personal y colectivo queda recompensado al comprobar los numerosos ámbitos de aplicación en el campo de las relaciones humanas, así como su incidencia en el cambio actitudinal; motivos que justifican su importancia.

Conocedores de esta realidad, sugerimos la puesta en marcha de líneas de investigación que analicen los distintos planteamientos relacionados con la formulación teórico-práctica del role-taking, con el objeto de mejorar la calidad educativa y, por supuesto, la formación integral del ser humano.

5. Referencias Bibliográficas

- Borke, H. (1971)** Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy. *Developmental Psychology*, vol 5, 262-269.
- Brim, O. (1966)** Socialization through the life cycle: en O. Brim y S. Wheeler, *Socialization After Childhood*, New York: Wiley.
- Brion-Meisels, S. & Selman, R. (1984)** Early adolescent development of new interpersonal strategies: understanding and interventions. *School Psychology Review*, vol. 13, 278-292.
- Chandler, M. (1977)** Social cognition: a selective review of current research. En H. Furth, *The First Annual Piagetian Year Book*.
- Chandler, M. & Greenspan, S. (1972)** Egocentrism in moral and pathological child development. En F. Mors; W. Hartup y J. Dewitt, *Hartup and the Wit Determinants of Behavioral Development*, New York: Academic Press.
- Chandler, M., Greenspan, S., & Barenboim, C. (1974)** Judgments of internationality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas. The medium is the message, *Child Development*, vol. 44, n° 2, 315-320.
- De Vries, R. (1970)** The development of role-taking as reflected by behavior of bright average and retarded children in a social guessing game. *Child Development*, vol. 41, 759-770.
- Feffer, M. (1959)** The cognitive implications of role-taking behavior. *Journal of Personality*, vol. 27, 152-168.
- Feffer, M. & Gourevitch, V. (1960)** Cognitive aspects of role-taking in children. *Journal of Personality*, vol. 28, 383-396.
- Flavell, J. y cols. (1968)** *The development of role-taking and communication skill in children*. New York: Wiley.

- Flavell, J. (1974)** The development of inferences about others. En T. Mischel, *Understanding Other Person*. Oxford: England Blackwell, Basil & Mott.
- Johnson, D. (1975)** Affective perspective-taking and cooperative predisposition. *Developmental Psychology*, vol. 11, n° 6, 869-870.
- Kitano, M. (1978)** Role-taking. Implications for special education. *Journal of Special Education*, vol. 12, 59-74.
- Kohlberg, L. (1969)** Stage and secuencia. The cognitive-developmental approach to socialization. En D. Goslin, *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1985)** The just community in theory and practice. En M. Berkowitz y F. Oser, *L. Kohlberg: consensus adn controversy*. London: The Falmer Press.
- Lerner, J. (1976)** *Children with learning disabilities*. Boston: Houghton Mifflin.
- Marsh, D., Serafica, F. & Barenboim, C. (1980)** Effect of perspective taking training on interpersonal problem solving. *Child Development*, vol. 51, 140-145.
- McCaleb, J. & Korman, D. (1978)** Role-taking. A measure of communication development. *English Journal*, vol. 67, n° 7, 41-45.
- Piaget, J. (1967)** *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Piaget, J. (1972)** *El juicio y razonamiento moral en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1978)** La evolución intelectual en la adolescencia y la edad adulta. En J. Delval, *Lecturas de Psicología del Niño*, vol 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1956)** *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Selman, R. (1976)** Social cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice. En T. Lickona, *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Selman, J. & Bryne, D. (1974)** A structural developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, vol. 45, 803-806.
- Shantz, C. (1975)** Social cognition. En P. Mussen, *Handbook of Child Psychology. Cognitive Development*. New York: Wiley Press.
- Shantz, C. & Watson, J. (1970)** Assessment of spatial egocentrism through expectancy violation. *Psychonomic Science*, vol. 18, n° 2, 93-94.

ESTILOS COGNITIVOS

M^º ESTRELLA ESTURGÓ DEU*

Los estilos cognitivos son un factor fundamental en el proceso educativo. Aunque es un campo de investigación muy reciente y no existe una clasificación de los diferentes estilos, si se comparten entre los diversos investigadores las repercusiones de éstos en la metodología, currículum...

Cognitive styles are an essential factor in the educative process. Although it is an recent investigation field and it is not an unanimous accepted classification, they are shared between investigators the repercussions of these in the methodology, curriculum...

1. Definición

La definición que actualmente se podría dar de estilo cognitivo sería: "es una estrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo prevalente de percibir el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender y actuar" (Saturnino, 43, 1991).

El concepto de estilo cognitivo ha ido variando a lo largo de los 30 años que tiene de historia. Para unos autores el estilo cognitivo está muy relacionado con los procesos perceptivos y unido a características de la personalidad (Saturnino, 5, 1988); para otros autores son la realización de funciones mentales.

Se puede decir que hay tres concepciones bajo las cuales se explican los estilos cognitivos:

* Concepción aptitudinal, donde se puede situar a J.P. Guilford. Se diría que existe una cierta dependencia entre los diversos estilos cognitivos con habilidades y aptitudes que se poseen para la resolución de problemas.

* En la concepción personalística, donde encontraríamos a Gardnes y a Witkin, se diría que el estilo está presente en la totalidad de las dimensiones psicológicas, sensoriales, etc.

* M^º ESTRELLA ESTURGÓ DEU es Maestra de Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación. Barcelona.

* En la última, donde se podría situar a Kagan, se habla sobre todo de estrategias y procedimientos claramente cognitivos.

Según Saturnino de la Torre (1988), los estilos cognitivos serían unos constructos que se caracterizan por:

1.- *Carácter procesual*. Los dos estilos se refieren más al cómo, es decir, al proceso que se sigue en cualquier acto cognitivo: pensamos, nos relacionamos con los demás...

2.- *Polaridad*. La mayoría de los autores describen los estilos en categorías contrarias u opuestas. Se definen como bipolares, y no podemos decir cual de los dos polos es el mejor.

3.- *Integración de dimensiones psicológicas*. Los estilos tienen muchas implicaciones, esto se puede percibir en cualquier actuación humana. Se manifiesta en los ámbitos perceptivos, intelectuales, de personalidad, social, y está conectado con el desarrollo general del individuo.

4.- *Carácter estratégico*. El estilo se considera una estrategia cognitiva (Woolfolk, 1988) porque es un camino para llegar a un objetivo, para llegar a obtener una finalidad. Es consecuencia de aprendizajes progresivos.

5.- *Estabilidad y modificabilidad*. Son estables en el tiempo, aunque esto no quiere decir que sean inmodificables. Lo que sucede es que cuando se consolida suele mantenerse estable.

6.- *Se puede enseñar*. Se puede enseñar como estrategia, como forma de procesar la información,...

7.- *Transferibilidad cognitiva*. El estilo cognitivo está presente en cualquier actividad cognitiva, en todas las funciones mentales. Está presente en cualquier acción que el individuo realice, sea del tipo que sea: sensorial, intelectual o afectiva.

8.- *Carácter diversificable*. Cada área o contenido curricular puede ser estudiado de manera diferente, es decir, utilizando un estilo cognitivo u otro.

2. Tipología: DIC. Impulsividad/Reflexividad, etc...

2.1. Introducción

Según Saturnino de la Torre(1988), las investigaciones sobre los estilos cognitivos no se han dirigido mucho para intentar hacer una categorización. Es decir, no ha habido mucho interés por hacer una clasificación. De todas formas cuando se analizan las diversas categorizaciones se puede observar que los estilos cognitivos se pueden clasificar según tres orientaciones:

1. **BIDIRECCIONALIDAD**: es la tendencia más utilizada. Consiste en la contraposición de dos estilos. Estos se caracterizan por ser:

- a.- una estrategia cognitiva.
- b.- una forma de actuar en el medio
- c.- una forma de guiarse estable, tanto en el tiempo como en las tareas.

Dentro de esta clasificación existe una serie de estilos cognitivos, esta lista es bastante amplia y no siempre coinciden los diversos estudios o investigadores sobre el tema. De todas formas hay unos estilos que están presentes en la mayoría de las categorizaciones. Estas son:

- * Independiente versus dependiente de campo.
- * Reflexividad versus impulsividad.

Otras categorías serían:

- * Control rígido versus flexible.
- * Focal versus global.
- * Complejidad versus simplicidad cognitiva.

2. **MULTIDIMENSIONALIDAD**: los estilos no se definen por su oposición sino partiendo de una visión total de la personalidad.

Según J.R. Royce la personalidad está compuesta por seis dimensiones básicas, una de ellas es el **estilo**. De la relación entre las seis surgirán diversas modalidades o estilos (afectivos, motóricos...)

Royce distingue tres estilos generales que al mismo tiempo se descomponen en otros:

1.- *Estilos empíricos*. Explican como se percibe el entorno según los sentidos. Aquí habría:

- a.- nivelación versus agudización
- b.- analítico versus relacional
- c.- abstracto versus concreto

2.- *Estilos racionales*. Como se explica según habilidades racionales:

- a.- Complejidad cognitiva.
- b.- Amplitud de categorías.
- c.- Diferenciación conceptual.

3.- *Estilos metafóricos*. Están relacionados con la experiencia simbólica:

- a.- Integración conceptual.
- b.- Compartimentación.

3. **DIVERSIFICACIÓN COGNITIVA**.

Hay autores que hablan de estilos cognitivos de aprendizaje y los explican como "las estrategias cognitivas concretas o procesos mentales

predominantes en la realización de tareas intelectuales" (De la Torre, 1988,26). Generalmente este tipo de estilos reflejan procesos internos.

Las tipologías descritas por los diversos autores varían según sus estudios, y cada uno de ellos los ha clasificado de forma diferente.

Para ejemplificarlo podemos observar como Nisbet y Shucksmith (Saturnino, 1988) hacen tres clasificaciones:

a.- *Estrategia central*. Es la manera como un individuo plantea el proceso a seguir para realizar una actividad.

b.- *Macroestrategias*. es de carácter generalizable y perfeccionable. Son los procesos que describen como un sujeto actúa.

c.- *Microestrategias*. Son procesos mentales que describen como actúa, pero no son tan generalizables. Están más relacionadas con la tarea a realizar, son más específicos.

Otro ejemplo sería la contrastación hemisférica de E.P. Torrance donde cada estilo cognitivo está en función de un hemisferio u otro. Además, introduce lo que se denomina "integración de hemisferio" (Saturnino, 30, 1988) en donde habla de un estilo intermedio entre los dos hemisferios.

2.2. Características de los estilos: DIC y reflexividad versus impulsividad

Estos dos estilos son los más conocidos y estudiados por los diversos autores. Esto hace que sea interesante profundizar en ellos.

DIC:

La dimensión dependencia-independencia de campo es bipolar. Esta bipolaridad tiene un valor neutral, ya que cada uno de los polos tiene cualidades adaptativas en las diferentes circunstancias. Las personas independientes de campo muestran aptitudes de reestructuración cognitiva y las personas dependientes de campo tienen mayor habilidad social. A pesar de ello , la capacidad de reestructuración cognitiva, mayor entre las personas independientes de campo, se define como una dimensión de aptitud relacionada con las medidas de inteligencia.

La forma como las personas han llegado a este funcionamiento psicológico se ha producido al largo de diferentes caminos, es por esto que la dependencia-independencia de campo es multilineal.

Witkin llama fijas a las personas que muestran las características propias de un estilo cognitivo y móviles a las que tienen acceso a características asociadas a los dos estilos.

En un estudio realizado hecho por Niaz y Saud de Núñez se da soporte a las hipótesis que plantean que los estudiantes móviles son mejores en los test de creatividad, mientras que los estudiantes fijos realizan mejor los test donde se valora un razonamiento formal y de inteligencia. Esta idea se puede comparar con la distinción entre el pensamiento divergente y el pensamiento convergente de Guilford (Niaz i Saud de Núñez, 1991). El pensamiento divergente es el que estaría relacionado con la creatividad, por otro lado el pensamiento convergente prioriza la inteligencia y el razonamiento formal, pero la resolución de problemas requiere los dos tipos de pensamientos. Así podríamos decir que el pensamiento divergente estaría relacionado con la movilidad y el pensamiento convergente con la fijeza.

Según estos autores el sistema educacional enfatiza el pensamiento convergente porque es más fácil de medir y cuantificar, mientras que las habilidades creativas han estado más olvidadas.

Evolución de la DIC durante la ontogenia:

Los orígenes de la DIC pueden encontrarse desde los 2 o 3 años. Los estudios sobre el tema muestran un aumento de la independencia de campo hasta llegar a la adolescencia, estabilizándose después durante la madurez. Aunque, de forma particular, hay diferencias individuales en todas las edades.

Según Waber dentro de cada sexo los individuos que maduran tarde realizan mejor las tareas de reestructuración y muestran una mayor lateralización hemisférica que los que maduran más tempranamente. Esta sería la explicación de la superioridad masculina en aptitud de reestructurar, ya que los niños maduran más tarde que las niñas. Estas hipótesis encajan con el hecho que los adolescentes sean superiores a las adolescentes en la capacidad de visualización espacial. Pero los estudios de Petersen y Lawson no confirman esta relación.

De entre las investigaciones más recientes, podemos extraer la idea que los niveles hormonales influyen en el desarrollo de la especialización hemisférica funcional en diversos momentos durante los años de crecimiento, lo que afectaría al desarrollo de las capacidades de reestructuración cognitiva. También se ha propuesto la idea que las aptitudes de visualización espacial y desenmascaramiento están influidas por un gen

recesivo ligado al cromosoma X, pero por el momento aún no es posible elaborar una teoría sobre los orígenes de la DIC.

Influencias culturales de la DIC:

Los datos actuales nos llevan a considerar que la tendencia en el desarrollo de los estilos cognitivos ha ido evolucionando de la independencia a la dependencia de campo a medida que las economías de caza han evolucionado hacia economías de granja. Las sociedades de cazadores son más permisivas, fomentan la autonomía y la confianza en uno mismo. Las sociedades de agricultores son más rígidas, inciden más en la obediencia.

Los estudios transculturales muestran como en las sociedades rígidas, que potencian la conformidad, en donde hay una gran diversidad de roles, con una estructura social elaborada y con un escaso papel del padre en el cuidado del hijo; sus miembros suelen ser más dependientes de campo. En las sociedades más permisivas, con una estructura social menos elaborada, con menos roles, en donde se permite a los individuos elegir su propio camino, y en los cuales padre y madre participan en la educación de los niños, sus miembros tienden hacia una mayor independencia de campo. La participación activa del padre en la crianza del niño facilita la separación de la madre y, por tanto, mayor oportunidad para un desarrollo autónomo.

Reflexividad-Impulsividad:

Kagan introdujo la reflexividad-impulsividad como un estilo cognitivo a mediados de los 60 con un gran éxito de aceptación.

En diversos estudios se observó que una actitud reflexiva estaba asociada con niños tranquilos y capaces de mantenerse concentrados, a pesar de posibles distracciones, y una actitud más impulsiva se daba en niños más agresivos y con problemas de concentración.

En sus orígenes se hablaba del niño reflexivo-exacto y del niño impulsivo-inexacto. Pero poco a poco la conceptualización se ha ido haciendo más flexible y variable, por lo que también se puede hablar de niños rápidos-exactos y niños lentos-inexactos.

La clasificación de un niño como reflexivo o impulsivo es, normalmente relativa, ya que depende de los datos del grupo donde se incluye. Esto es debido a que los investigadores excluyen a los rápidos-exactos y a los lentos-inexactos, entre otros aspectos, por lo que la información obtenida tiene ciertas carencias. En los últimos años ha habido

una gran polémica sobre la validez del MFF (Matching Familiar Figures). Entre otras cosas, se le critica una pérdida de discriminación asociada al hecho de suponer que todos los niños de un determinado bloque (reflexivo o impulsivo) obtienen las mismas puntuaciones. La exclusión de los rápidos-exactos y lentos-inexactos hace que la generalización sea limitada.

Respecto a lo anterior, Salkind i Wright (Palacios, 1982) proponen separar el estilo, que diferencia a los reflexivos de los impulsivos, de la eficacia entre rápidos-exactos y lentos-inexactos, por lo que es importante asignar puntuaciones continuas tanto del estilo como de la eficacia. Debido a ello se desarrolla una versión del MFF más fiable, con puntuaciones de consistencia interna y estabilidad elevada. Esta versión es el MFF 20 de Cairns y Cammock.

Las causas de la reflexividad-impulsividad:

La cuestión sobre el porqué unos niños son reflexivos y otros son impulsivos no ha encontrado una respuesta consensuada para la mayoría. Una de las causas que tiene más aceptación es el problema de la ansiedad frente a la tarea a realizar, miedo a realizarla mal. Mientras que unos quieren acabar pronto para eliminar esta ansiedad (los impulsivos), otros reflexionan más sobre lo que hay que hacer para evitar los posibles errores (los reflexivos). Con investigaciones posteriores, analizando *la ansiedad* como factor que condiciona el estilo, se dice que las expectativas de éxito en la tarea a realizar y los factores motivacionales están muy relacionados. Si el niño impulsivo no se ve capaz de realizar con éxito una tarea se precipita a contestar, por miedo a ser considerado como ineficaz, si se equivoca es porque no reflexiona y da la respuesta precipitadamente ante la ansiedad que le produce el posible fracaso.

Kagan, en el año 1964, expuso dos hipótesis más para explicar las causas:

a.- Una lesión en el cerebro durante la primera infancia ya predispone a la distracción de los primeros años de escolaridad.

b.- El grado con que se implica el sujeto en las tareas a realizar.

De todas maneras hay una tendencia a que el sujeto se vaya convirtiendo en una persona más reflexiva con el paso de los años.

Hacia finales de los años 70 y principios de los 80 se da una nueva explicación. Se relaciona la impulsividad-reflexividad con la Teoría de Especialización Hemisférica (Palacios, 1982). Los reflexivos utilizan estrategias de examen de detalles, por lo que hacen un procesamiento

analítico, según la teoría mencionada anteriormente, esta tarea se realiza en el hemisferio izquierdo, mientras que los impulsivos, con un análisis global, utilizarían más el hemisferio derecho, que procesa la información más globalmente.

Estilo y personalidad:

Algunos autores han querido relacionar el estilo impulsividad-reflexividad con la personalidad de los sujetos. Después de una serie de investigaciones se observa que los niños impulsivos se caracterizan por:

- * ser hiperactivos
- * orientación hacia la acción
- * los sujetos de sexo masculino no controlan mucho sus pensamientos agresivos...

Los sujetos reflexivos se caracterizan por:

- * controlan sus pensamientos agresivos, desviándolos hacia otra acción, ya que son capaces de anticipar las consecuencias que puedan tener estos
- * son más tranquilos

Según una investigación de Block, Block y Harrington, hecha el año 1974, se asignaron una serie de rasgos muy característicos y precisos, de entre los cuales, los más destacables serían:

a.- LENTOS-INEXACTOS: son agresivos, competitivos y poco sensibles hacia los otros.

b.- RÁPIDOS-INEXACTOS: son más ansiosos y sensibles que los anteriores, son impopulares.

c.- LENTOS-EXACTOS: son razonables, reflexivos, tranquilos, conciliadores, inteligentes y populares.

d.- RÁPIDOS- EXACTOS: son independientes, seguros de ellos mismos, inteligentes, alegres y populares.

Influencia de la cultura:

La socialización en el desarrollo de los estilos cognitivos tiene un peso específico según los estudiosos del tema. De todas formas se han realizado pocas investigaciones transculturales relacionadas con la reflexividad-impulsividad.

En un estudio realizado el año 1978 por Salkind, Kojima y Zelniker en niños japoneses, americanos e israelitas se observaron diferencias al aplicar los MFF. Los niños israelitas produjeron más errores que los americanos y estos a su vez, realizaron más errores que los japoneses. De todas formas la tendencia evolutiva parece ir de la impulsividad a la reflexividad a medida que los niños son más mayores. Esto, según Bruner, es debido a que la escolaridad hace disminuir las diferencias en latencias y exactitud. Las diferencias observadas entre los tres grupos de niños estudiados tienen relación con factores culturales y educativos como:

* El inglés y el hebreo utilizan caracteres fonéticos en la escritura, mientras que los japoneses usan caracteres simbólicos y fonéticos, por lo se enseña a los niños a fijarse en los detalles.

* Los niños japoneses experimentan más ansiedad ante un error debido a la filosofía educativa en la que son socializados se les exige un esfuerzo para resolver problemas y una preocupación por los resultados.

3. Estilos cognitivos y educación

3.1. Repercusiones didácticas de los estilos cognitivos

Los estilos cognitivos han ido teniendo, cada vez más, una amplia incidencia en cada una de las dimensiones didácticas. Por lo que es importante respetar y ayudar al sujeto en su aprendizaje, y teniendo presente su estilo cognitivo, se realizan programas individualizados utilizando metodologías adecuadas para tal fin. En resumen, es necesario tener claro el *qué* y el *cómo*.

Los estudios de la psicología evolutiva han demostrado que el conocimiento precede a la acción, por lo que se ha de evitar la pasividad del alumno. Se han de utilizar nuevas técnicas que faciliten la experimentación y la actividad. Por lo que según Palacios (1982), se debe hacer una adecuación vertical de los objetivos, contenidos y técnicas educativas que imiten el proceso evolutivo "hacia arriba", en dirección al desarrollo de nuevas posibilidades, de nuevas exigencias...

Teniendo presente todos estos aspectos, las actuales investigaciones tienden a estudiar la relación que se establece entre los contenidos curriculares, el aprendizaje y los estilos cognitivos.

Saturnino de la Torre (1991: 41) expone una serie de aspectos relacionados con los tres factores expresados:

1.- El aprendizaje es un enjambre de relaciones entre diversas variables (entorno, tarea a realizar,...). El estilo recoge todos los componentes personales, por lo que si se conocen las características de cada estilo se podrá hacer una mejor valoración de los resultados del rendimiento académico de un sujeto.

2.- Es importante conocer las características de los alumnos. Se debe hacer una enseñanza individualizada, pero no centrada nada más en el contenido, sino que es necesario respetar el desarrollo evolutivo. Es recomendable aplicar una individualización caracterizada por la "heterogeneidad o diversificación de los contenidos, y la adecuación horizontal cognitiva" (De la Torre, 1991: 42). Se deben valorar los procedimientos seguidos por el alumno en el proceso de aprendizaje, por lo que se debería priorizar los errores de proceso y tener en un segundo término los errores de ejecución.

En resumen, podemos decir que, "la individualización homogeneizadora se heterogeneiza y la verticalidad evolutiva se complementa con la horizontalidad cognitiva" (De la Torre, 1991:42).

3.- La relación docente-discente es inseparable de los estilos cognitivos, ya que con su valoración el profesor podrá hacer un "diagnóstico predictivo y orientador" (De la Torre, 1991: 43) por lo que el profesor podrá tener un criterio más claro de cual ha de ser su intervención didáctica y orientadora.

4.- Es importante la conexión entre el estilo del profesor (elaboración del material, organización de la clase,...) y el estilo del discente. Cuando estos dos coinciden, los resultados serán mejores, y el rendimiento del alumno tiende a ser el máximo.

3.2. Estilos cognitivos y currículum

Reflexividad-impulsividad:

Según Kogan (De la Torre, 1991) el estilo reflexividad-impulsividad es el más implicado en el proceso educativo, tiene una dimensión evaluadora de los resultados obtenidos.

Si se tiene presente que los impulsivos utilizan, en las tareas escolares, estrategias holísticas, y los reflexivos analíticas; según sean las tareas, se beneficiará más a unos que a otros. Todo esto añadido al estilo del profesor, podemos encontrar individuos que con igual capacidad y preparación, obtienen resultados diferentes, ya que según J. Palacios, los niños impulsivos

no son inferiores a los reflexivos en capacidad general o en habilidades para resolver problemas.

Según Kagan, algunas materias escolares necesitan reflexividad y análisis, por ejemplo las matemáticas, pero en cambio, en las ciencias sociales esto puede ocasionar problemas. Debido a esto, el estilo cognitivo determinará un mejor o peor rendimiento académico según las áreas que se trabajen. J. Palacios dice que los sujetos reflexivos (analíticos,...) tendrán más facilidad que los impulsivos en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura, ya que en este aprendizaje es muy importante la atención, la percepción... Por esta razón el profesor debe tener presente el estilo cognitivo, esto le servirá para ayudar a los sujetos que tienen una estrategia que les puede provocar hacer más errores en su aprendizaje.

Debido a que la reflexividad es más adaptativa en nuestra cultura es interesante poder dar instrumentos para que los impulsivos puedan obtener igual o similar eficacia en su proceso. Uno de los procedimientos más utilizados es el *MODELO*. Consiste en que los sujetos impulsivos puedan tener como modelo a profesores reflexivos, o a niños más mayores. Otro procedimiento, es provocar *LATENCIAS MAS LARGAS*, así se fuerza al sujeto a no dar la respuesta precipitadamente, etc...

Unos estudios realizados por Meichenbaum demostraron que los niños impulsivos tienen un control verbal menor que los reflexivos, por lo que este autor aconseja enseñar a estos niños a hablarse a si mismos. Esto provoca en ellos un mayor control. Según Súría, es lo que se denomina uso de la *función directiva del habla*.

Dependencia-independencia de campo:

La DIC, según De la Torre, además de estar relacionada con el sentido de la verticalidad y la capacidad de reestructura cognitiva, está relacionada con aptitudes generales y de personalidad.

Los trabajos realizados sobre la socialización llevan a formular la hipótesis que las prácticas educativas que potencian la autonomía, fomentan la independencia de campo; y las prácticas educativas que potencian la dependencia continuada a la autoridad, fomentan la dependencia de campo.

Es importante que el profesional de la educación tenga un conocimiento sobre estos estilos, porque esto le ayudará a comprender mejor por qué un niño actúa de una manera o realiza sus tareas de una determinada forma, y no considerarlo un error.

Saturnino De la Torre (1991) hace una exposición de diversos aspectos a tener presente respecto a este estilo y su relación con el mundo educativo:

1.- Cuando se tiene que planificar una tarea, el niño independiente de campo sabe generarse los objetivos que debe alcanzar sin demasiados problemas, mientras que el niño dependiente de campo, si la estructura del proceso a seguir no está bien marcada, se desorienta y no sabe que debe hacer.

2.- Si se presenta un nuevo material no estructurado, al niño dependiente de campo le cuesta aprender, por lo contrario, al niño independiente de campo sabe organizar y estructurar el material según sus propios criterios.

3.- Con materiales de contenido social, los dependientes de campo tienen ventajas respecto a los independientes de campo, ya que estos últimos tienen problemas para captar la globalidad.

4.- Cuando un profesor hace una crítica verbal a un niño DC, este se muestra muy afectado, el niño IC es menos sensible a las críticas.

Todos estos aspectos y otros condicionan las respuestas de los alumnos ante las diversas tareas, por lo que el profesor tendrá que tener presente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Será necesario que utilice una estrategia adecuada a los niños de los dos estilos cognitivos: didáctica estructurada, verbalización de los procesos, incluso los que ya tienen asimilados, fomento del aprendizaje cooperativo entre niños de diferentes estilos cognitivos...

La motivación es diferente en los dos grupos de alumnos. Los dependientes de campo aprenden mejor con una motivación extrínseca, pero los independientes de campo realizan un mejor aprendizaje siempre que haya una motivación intrínseca. Será necesario partir de esta motivación extrínseca, afectiva, para conducir a los niños dependientes de campo hacia la intrínseca. A los niños independientes de campo también les favorece esta motivación afectiva. Es necesario crear en el aula un clima relajado, con una buena comunicación verbal y no verbal. Los niños dependientes de campo precisan de más ayuda por parte del profesor, por lo que éste tendrá que mostrar buena disponibilidad.

A veces, un niño dependiente de campo puede parecer que sea un sujeto desinteresado por las tareas escolares y lo que le envuelve, pero no es así. El niño dependiente de campo es más pasivo porque adopta la estrategia de ir acumulando información hasta llegar a descubrir el concepto, mientras que los independientes de campo tienen una actitud más activa, ya que ellos solos, utilizando la información, intentan encontrar el concepto.

4. Conclusiones

Una vez leída la bibliografía obtenida y elaborado el artículo, observamos una cierta relación entre los diferentes estilos cognitivos:

1.- Los estilos independencia de campo y reflexividad están relacionados entre ellos, ya que es una característica propia de los independientes de campo ser analíticos y reflexivos.

2.- Los estilos dependencia de campo e impulsividad están también relacionados, ya que es una característica de los dependientes ser más impulsivos y tener un menor control personal. Así los dependientes de campo y los impulsivos tienden a percibir la información de forma global.

Entre los individuos independientes de campo se observan una serie de características que coinciden:

- * mayor percepción de la verticalidad,
- * mayor capacidad de reconstrucción cognitiva, y
- * menor habilidad en el trato social.

Entre los individuos dependientes de campo coinciden otra serie de características:

- * menor percepción de la verticalidad,
- * menor capacidad de reconstrucción cognitiva, y
- * mayor habilidad en las relaciones sociales

La independencia y la dependencia de campo son dos casos extremos de un continuo donde se sitúan la mayoría de los sujetos. Es decir, no hay individuos con un estilo puro al 100%. Los individuos tienden a utilizar estrategias propias de los dos estilos cognitivos.

En las sociedades más rígidas y autoritarias, donde se fomenta el conformismo y la diferencia entre sexos, entre otras características; el porcentaje de individuos dependientes de campo, es mayor que en las sociedades permisivas donde se fomenta y promueve la autonomía personal y el espíritu crítico.

Es curioso observar, y sería interesante una investigación sobre este aspecto, que el desarrollo ontogenético de un sujeto va desde un estado de relativa dependencia de campo a un estado de relativa independencia de campo; mientras que, el desarrollo cultural sigue un proceso inverso. Las economías más primitivas fomentaban una mayor independencia (cazaban), al ir evolucionando se fueron transformando en economías que fomentaban una mayor dependencia de campo (se convirtieron en economías basadas en la agricultura).

Existen situaciones en las que es más adaptativo un estilo cognitivo que otro, pero en general, la persona que tiene características de los dos estilos cognitivos (tendencia móvil) tiene más posibilidades de adaptarse a las diferentes circunstancias y situaciones que se le presenten que la persona con tendencia fija.

La tarea del educador sería conseguir que los discentes tuvieran habilidades de los diferentes estilos cognitivos, para poderse adaptar mejor a cada situación. Para poder obtener eficacia en esta tarea es imprescindible que el docente conozca perfectamente su propio estilo de enseñanza y es necesario que sea consciente de cuales son sus limitaciones, y que intente compensarlas, para que así pueda ayudar mejor a sus alumnos.

5. Referencias Bibliográficas

- Boutin, F. y Chinien, A. (1992)** Synthesis of Research on Student Selection Criteria in Formative Evaluation. *Educational Technology*, V, 32 n° 8.
- Carretero, M. (1982)** El desarrollo del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 65-82.
- Carretero, M. y Palacios, J. (1982)** Implicaciones educativas de los estilos cognitivos. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 82-106.
- De la Orden Hoz, A. (1983)** Exploraciones en torno a los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas. *Revista de la Investigación científica*, 0, 25-31.
- De la Torre, S. (1988)** Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Conceptualización (II). *Curso de doctorado*. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- De la Torre, S. (1988)** Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Tipologías (III). *Curso de doctorado*. U.A.B. Bellaterra.
- De la Torre, S. y Mallart, J. (1991)** Estilos cognitivos y curriculum. Un modelo de análisis para mejorar la instrucción. *Bordón*, 43 (1), 39-54.
- García, M. (1990)** Educación infantil y desarrollo de la dependencia-independencia de campo. *Bordón*, 42 (4), 445-453.
- Goodenough, R.R. (1985)** *Estilos cognitivos*. Ed. Pirámide. Madrid.
- Niaz, M. y Saud de Núñez, G. (1991)** The relationship of mobility-fixity to creativity formal reasoning and intelligence. *Journal of Creative Behaviour*, 25 (3).
- Orjales, I. y Polaino, A. (1992)** Estilos cognitivos e hiperactividad infantil: Los constructos dependencia-independencia de campo perceptivo e impulsividad-reflexividad. *Bordón*, 44 (4), 421-428.
- Palacios, J. (1982)** Reflexividad-impulsividad. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 29-69.

- Rock, I. (1992)** Comment on asch and Witkin's "Studies in space orientationa II".
Journal of Experimental Psychology General.
- Singh, Krishima, K., Gudjonsson, Gisli, H. (1992)** Interrogative suggestibility among adolescent boys and its relationship with intelligence, memory and cognitive set. *Journal of Adolescence, V, 15, 2.*
- Witkin, H.A. (1985)** *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes.* Madrid: Pirámide.

UNIDAD DIDÁCTICA DE CIENCIAS SOCIALES: EL MUNDO QUE NOS RODEA. UN MÉTODO DE ENSEÑANZA EXPOSITIVA

JUAN DANIEL REIBELO MARTÍN*

Ante la necesidad creciente de planificar la enseñanza de forma sistemática, se ofrecen en este artículo los fundamentos de la estructura y elaboración más elementales, que un profesor principiante debe llevar a cabo, para efectuar una enseñanza expositiva. Tiene su fundamentación en los principios del aprendizaje significativo y en la planificación de la enseñanza. Constituye una ayuda para la ejecución práctica y personalizada de la técnica didáctica explicativa.

This article offers to novel teachers theoretical and practical ideas to design teaching with an expository methodology. Based on the principles of meaningful learning we state practical steps to develop it.

Introducción

El desarrollo de una Unidad Didáctica, desde el aspecto metodológico conlleva una serie de dificultades, cuya complejidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos desborda el marco de este artículo.

Debemos tener en cuenta es que el diseño de esta U.D. no será igual todos los cursos ya que a través de esta metodología se produce un *output*, es decir, lo que hayan aprendido los alumnos analizado a través de las técnicas adecuadas de evaluación de aprendizajes producirán una retroalimentación y originarán cambios en los objetivos, en algunos contenidos y en el método de enseñanza, formando un sistema dinámico.

* JUAN DANIEL REIBELO MARTÍN es Profesor de Ciencias Sociales del IES “Universidad Laboral” de Gijón.

Este dinamismo es resultado de un funcionamiento correcto del proceso de enseñanza-aprendizaje donde los objetivos son de vital importancia.

La profundidad y el detalle no los especificamos en su totalidad ya que no se trata de una programación sino sólo de la exposición de los rasgos metodológicos.

Todo lo dicho nos lleva a pretender:

- 1) Desarrollar las capacidades básicas y finalidades específicamente geográficas.
- 2) Evitar una visión excesivamente localista y etnocéntrica, no abusando del excesivo uso de datos estadístico y nivel técnico.
- 3) Comprender el valor de espacio en todas sus escalas y relacionar el medio con el hombre.
- 4) Comprometerse con los problemas geográficos derivados del tema.
- 5) Analizar el espacio como producto social y comprender la significación humana de las acciones espaciales.
- 6) Desarrollar la tolerancia y comprensión de los pueblos y culturas diferentes a través de su espacio.
- 7) Aplicación al estudio de la ciudad y la región, de los problemas y los sistemas de producción, así como la combinación entre una visión cósmica, universal y local.
- 8) Valorar las diferentes escalas temporales: cósmicas, geológicas, biológicas, etc., ya que la percepción del tiempo ayuda a comprender lo que pueden significar ciertas prácticas destructivas (erosión del suelo, etc.).

El camino que proponemos para la explicación de esta U.D. tiene la intención de seguir un orden determinado respetando aquellos principios elementales que diversos autores aconsejan tener en cuenta en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Soler y otros, 1992).

Los alumnos que reciben la explicación a través de esta técnica comprenden la estructura de sus mapas conceptuales que son la base de partida de la explicación de la U.D. (previamente el profesor ha seleccionado, clasificado, secuenciado y plasmado en los mapas conceptuales los contenidos, conceptos y procedimientos de la U.D.).

Una de las conclusiones es la de utilizar la Técnica encuadrada en la Enseñanza Expositiva, que como método a utilizar constituye un conjunto de decisiones que se toman respecto a la organización y a las actividades que se pretenden para alcanzar los objetivos.

Esta técnica de Enseñanza Expositiva responde al aprendizaje por asimilación para conseguir un aprendizaje significativo. Con ello pretendemos que el alumno domine el tema (alcance objetivos de comprensión) a través de la comunicación con el profesor, ya que este presenta los contenidos, su estructura, organización, actividades, etc., para que el alumno los asimile y relacione con sus ideas previas.

Las actividades que se proponen en esta U.D. suponen una ayuda y un recurso para alcanzar los objetivos previstos.

1. Tema: El mundo que nos rodea

2. Nivel: ESO 2º ciclo - 3º curso

3. Objetivo de Aprendizaje

El objetivo de esta U.D. es Comprender el Origen del Universo, identificando su proceso de formación y analizando uno de sus planetas: La Tierra, para identificar sus características propias a través de los procesos geológicos y geomorfológicos, así como aplicar las técnicas básicas de interpretación cartográfica del relieve, con referencia al análisis elemental de la Península Ibérica.

Del objetivo se desprende que la capacidad más desarrollada es la comprensión, fundamentalmente que los alumnos sepan traducir de un lenguaje a otro o de un nivel de abstracción a otro, que será la base para la obtención de objetivos más complejos. El desarrollo de este objetivo lleva consigo la explicación de interpretaciones el análisis de textos, valoraciones, comentario sobre aplicaciones, de los conceptos estudiados, etc. pero de ordinario no será suficiente para que el alumno sea capaz de realizarlo y por eso para la interpretación del Mapa Topográfico Nacional o de la fotografía aérea utilizaremos otras técnicas distintas a la expresión oral (básicamente el desarrollo de procedimientos que conectan con la capacidad de aplicación, etc.).

El desarrollo más claro se puede ver en el Modelo de Explicación (págs. 17 y ss.) donde aparece la estructura de los contenidos.

4. Estado Inicial

Partimos de una encuesta inicial donde hemos valorado el nivel elemental del grupo y la estructura cognitiva de los alumnos, mostrando en general un nivel bajo (Anexo I).

Conocida la situación de los alumnos respecto a los diversos apartados del guión debemos especificar lo que es conocido por el alumno (C) y no es necesario recordarlo en la explicación o por el contrario conviene recordarlo (R) y también nos queda claro aquello que es nuevo (N) y debe explicarse en el proceso de enseñanza.

Los contenidos nuevos serán sometidos a un análisis más detallado para que la estructura mental del alumno los capte de tal forma que desarrolle su conocimiento científico.

El desarrollo de estos contenidos nuevos se hace a través de la presentación de formas primarias y secundarias y de una secuencia deductiva (AG-AE) con soportes parciales oportunos (IE-IG).

El papel fundamental de este apartado corresponde al profesor, siendo el responsable de captar su interés.

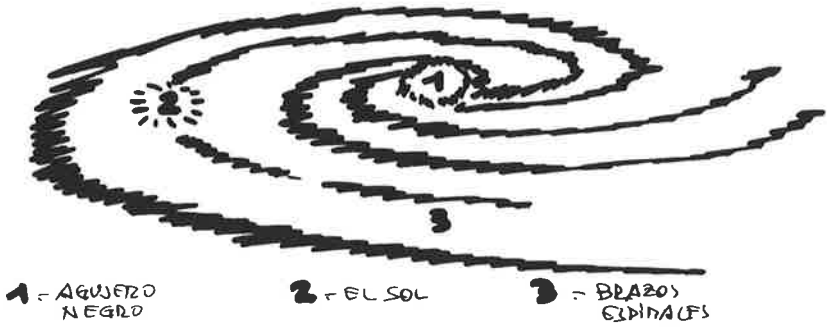
5. Motivación (Preguntas Problema)

Con intención de centrar la atención del alumno se le formulará una cuestión interrogante que le produzca cierto interés por lo que vamos a explicar. En este caso concreto se utilizaron varias como fueron:

Situación en el aula

Los alumnos están observando en la pantalla una transparencia que dice, en uno de sus apartados explicativos del gráfico (Anexo II), lo siguiente:

LA VÍA LÁCTEA, NUESTRO HOGAR
(*La Vanguardia*, 28-10-1996, p. 23)



La Vía Láctea

(Anexo II)

Textos

- 1.- ...Agujero negro. En el centro de la galaxia se encuentra un agujero negro de una masa equivalente a dos millones y medio de soles, según el estudio del Instituto de Física Extraterrestre “Max Planck” de Alemania.
- 2.- El Sol es una estrella de tamaño modesto que se encuentra en la periferia de la Vía Láctea, en uno de sus brazos espirales, a unos 30.000 años luz del centro de la Galaxia.
- 3.- La Vía Láctea tiene cuatro largos brazos espirales que giran alrededor del centro de la galaxia. El Sol tarda 220 millones de años en completar una vuelta... ..

Ante esa transparencia se le pregunta:

- P.: ¿A qué velocidad anda el coche de tu padre?
R₁.: A 140 Km/h
R₂.: A 160 Km/h
P.: ¿Me dices 160 Km² hora?

Pues fíjate que nosotros (según el texto, estamos a 30.000 años luz del agujero negro (ver gráfico) y tendríamos que caminar a 300 “mil” kilómetros “por segundo”.

“¿Comprendéis la inmensidad del Universo? Ahora si estáis atentos veremos de dónde venimos y qué es lo que nos espera, así como comprenderéis el papel de la Tierra y los años que va a durar”.

Este mismo proceso, variando su contenido, se repite cuando hablamos de las Eras Geológicas, Deriva de Continentes y Tectónica de Placas, etc. y siempre acompañando al Mapa Conceptual con los soportes gráficos pertinentes.

Se debe seguir aplicando también en lo referente al Relieve, Océanos y Técnicas Cartográficas.

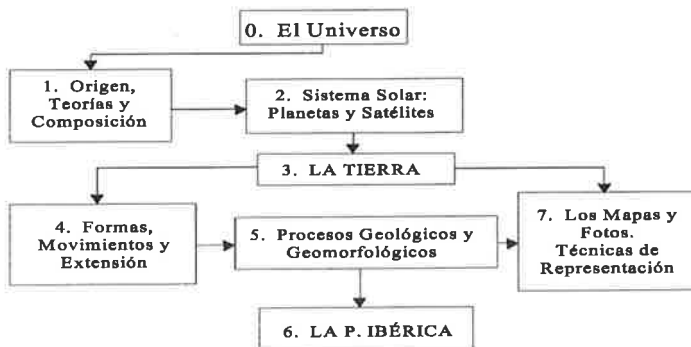
No consideramos la motivación utilizada como un elemento de la instrucción pero puede resultar útil para activar el interés del alumno y contextualizando el tema en relación a determinadas situaciones de tipo práctico, afectivo, lógicas, etc. No descartamos y es incluso conveniente utilizar anécdotas, ironías, paradojas, etc., que generen la atención del alumno y distiendan el ambiente, a veces rígido, del aula.

Finalizado este proceso de motivación para cada uno de los diferentes apartados del guión pasamos a realizar la Introducción.

6. Introducción

Consiste en utilizar un organizador previo (O.P.) que consistirá en presentar un grafo inicial de la Unidad para que comprendan la estructura básica de la misma y la interrelación entre sus partes.

En este caso el organizador previo que se propone (de forma simplificada) es el siguiente:



Este Organizador Previo actúa como puente conceptual entre los conceptos que el alumno ya tiene y lo que necesita aprender de nuevo de forma significativa (conocimientos nuevos).

Este O.P. se adapta a las Unidades Didácticas en concreto en este caso hemos tenido en cuenta que debíamos activar una información que ya posee el alumno como son los Conceptos de Universo, Sol, Tierra, Mapas, etc., con conceptos nuevos como Big-Bang, Galaxia, Agujero Negro, Procesos Geológicos, Procesos Geomorfológicos, MTN, etc., y además, se les deja claro lo que se espera de ellos al final de la explicación: que sean capaces de relacionar y comprender el tema explicado. Se llevará a cabo la explicación de este grafo de forma clara y asequible, teniendo en cuenta su capacidad y nivel de conocimientos.

Por último, después de sintetizar lo que se va a explicar y lo que se espera de ellos es conveniente explicitar el tipo de evaluación que tienen que superar. (Anexo IX).

7. Desarrollo de la Explicación. El proceso de Inclusión

Durante el desarrollo de esta Unidad Didáctica pretendemos que el alumno modifique sus conocimientos, sea capaz de expresar y traducir con sus propias palabras los nuevos conceptos y que por último sea capaz de encajar el nuevo conocimiento dentro de otros más generales (Inclusión). El proceso continuará desarrollándose con la "diferenciación progresiva" y la "reconciliación integradora".

Otro aspecto a tener en cuenta es el lenguaje utilizado (sintaxis adecuada) que se intentará sea inteligible, amable, razonable y convincente para persuadirlos de que deben prestar atención y hacerles apetecible la exposición oral.

Al finalizar cada una de las jerarquías conceptuales debe hacerse una reconciliación integradora a través de síntesis periódicas.

También a lo largo de la exposición iremos proporcionando los inclusores necesarios para uso del alumno (organizadores ideativos) así como se le explicitará por medio del mapa conceptual las relaciones entre los conceptos al objeto de facilitar la transferencia.

7.1. Formas para el desarrollo de la Explicación

Consiste en presentar los conceptos mediante la sintaxis que nos parece más adecuada a través de elementos morfológicos que son regulados por una organización más o menos compleja según la dificultad del mensaje. Estos elementos son fundamentalmente dos: Formas Primarias y Formas Secundarias.

A) *Formas Primarias*

Utilizaremos las siguientes:

Afirmaciones (A). Cuando se procede a mostrar datos, enunciar conceptos, mostrar métodos en el desarrollo del tema.

Interrogaciones (I). Se le pregunta al alumno (por escrito u oralmente) para que responda algún tipo de cuestión que nos parece fundamental para continuar la explicación o cuya respuesta puede dar lugar a que conecte con algún apartado del mapa conceptual que se está siguiendo.

Generalizaciones (G). Se lleva a cabo cuando enunciamos o presentamos cuestiones generales que estamos explicando (algún tipo de concepto global o un procedimiento necesario para llevar a cabo aplicaciones determinadas).

Ejemplos (E). Utilizamos habitualmente los ejemplos para ilustrar los datos y conceptos expuestos. Deben ser escogidos y seleccionados para lograr que sean eficaces.

Estas formas primarias suelen adaptarse casi automáticamente al tipo de contenido estableciéndose una lógica correlación entre el qué y el cómo se enseña y por lo tanto la presentación de generalizaciones (AG) va bien para los conceptos sobre todo cuando definimos, clasificamos o establecemos relaciones.

La exposición de ejemplos (AE) suele estar en principio más relacionado con los datos y con las demostraciones de los métodos y por supuesto a la hora de explicar y definir conceptos pueden y deben utilizarse ejemplos (casos concretos) todo ello nos indica que los ejemplos bien seleccionados deben estar presentes en toda la secuencia del aprendizaje de la Unidad Didáctica.

También en el desarrollo de la U.D. tenemos que hacer uso de muchos ejercicios prácticos de diversos casos y cuestiones generales que se presentan y por eso utilizamos las siglas.

IE para referirnos a la práctica con ejemplos o bien
 IG para referirnos a la práctica con generalizaciones.

En el caso de los ejercicios de cuestiones planteadas en esta Unidad nos referiremos fundamentalmente a las siguientes:

- 1.1. Señalar las Teorías del Origen del Universo a la vista de su representación gráfica.
- 1.5. Enumeración y comparación de los Planetas.
- 2.3. Datos sobre el Planeta (circunferencia, superficie, extensión de las tierras emergidas, de los océanos, etc.).
- 2.2. Los movimientos de Rotación: Usos horarios.
- 2.4.3.1. Relieve: Deriva Continentes, proceso geomorfológicos, señalando los principales accidentes.
- 2.5.3. Áreas geográficas de los suelos.
- 3.2. Relieve y autonomías de España.
- 4.2. Líneas imaginarias.
- 4.4.4. Norma de comentario del MTN (Anexo V).
- 4.4.2. Signos convencionales.
- 4.5.2. Proyección.
- 4.6.2. Clasificación de Escala.
- 4.7.3. Interpretación de fotos aéreas.

Por último debemos repasar las Generalizaciones que deben llevar a cabo y determinar si vamos a efectuar alguna práctica con las mismas (IG).

Aquí el caso más claro de trabajo práctico es el del MTN, la fotografía aérea y la Escala y deberíamos pedir al alumno que se inicie en el método y los pasos secuenciados que conlleva ello, quedará en la presente U.D. de la siguiente forma:

- 4.4.4. El MTN. Normas. IG
- 4.6. La Escala. IG
- 4.7.3. Interpretación de la fotografía aérea. IG

La siguiente tabla ilustra las combinaciones posibles utilizadas en la exposición de la U.D. que creemos son suficientes para la explicación de la misma.

	AFIRMACIÓN	INTERROGACIÓN
GENERALIZACIÓN	AG	IG
EJEMPLO	AE	IE

Formas primarias en función de los contenidos. Tabla sintética de la U.D. analizada:

Presentación / Contenido	AG	Ejemplos
Conceptos	1.1. Teorías. 1.2. Big-Bang. 2.1. Formación de la Tierra. 2.2. Movimientos del Planeta. 2.4. Relieve. 2.4.2. Deriva continental. 2.4.3. Geomorfología. 2.5. Los suelos. 2.6. Los fenómenos marinos. 3. La Península Ibérica. 4. Importancia de las Técnicas Cartográficas. 4.2. Meridianos y Paralelos. 4.5.1. Proyección y tipos. 4.6.1. La Escala: concepto. 4.7.1. Concepto de fotografía aérea.	Si
Presentación/Contenido	AE - IE	Ejemplos
Métodos	4.3. Solución de problemas basados en la longitud/hora. 4.4.4. Interpretación del MTN y análisis de las escalas. 4.7.3. Interpretación de la Fotografía aérea. 4.5.2. Clasificación y utilidad de las Proyecciones.	Si
Datos	2.3. Dimensiones de la Tierra. 4.4.2. Los signos convencionales.	Si

B) Formas Secundarias

Constituyen una información adicional que es secundaria para el fin principal de la enseñanza. Pueden resultar útiles en las formas complejas ya que refuerzan la información primaria.

En el desarrollo de esta U.D. usaremos las siguientes:

Representaciones (r). Consiste en repetir la información de varias formas, con dibujos o transparencias (icónicas) o bien parafraseándola. En este caso seleccionamos: las Teorías del Universo, el Sistema Solar, los Movimientos de Rotación, las Eras Geológicas, los Procesos de Erosión y principales accidentes geográficos, la utilidad de los suelos y las áreas

geográficas, las corrientes marinas, la Península Ibérica, el MTN y su interpretación y la Escala.

Prerrequisitos (p). Es una información adicional que permite comprender mejor los términos y los conceptos de la U.D. Sólo lo utilizaremos en los siguientes apartados:

El Universo, Eras Geológicas, Deriva continental, Procesos geomorfológicos, Península Ibérica, MTN y Escalas.

Comparación (c). Comparar es hacer ver que una realidad es igual o distinta cualitativa o cuantitativamente a otra. Es una especie de vasos comunicantes psicológicos ya que se trata de establecer una comunicación entre dos hechos o ideas y estos puede ayudar a entender mejor la realidad o a ver más clara una idea o un concepto, por eso a veces los alumnos lo único que retienen son las comparaciones.

La comparación debe intentar conectar con las ideas previas de los alumnos y con sus experiencias o situaciones conocidas.

En este caso utilizaremos una comparación entre el tiempo del Universo y la esfera de un reloj marcando las horas para que sean capaces de establecer la relación entre el concepto tiempo que el alumno tiene y este concepto a escala del Universo o de las Eras Geológicas.

Otra comparación puede ser entre el MTN y la realidad a través de una escala (los perfiles, etc.).

Con ello pretendemos que pueda ver más intuitivamente estos conceptos y que dicha comparación confirme lo que estamos explicando.

Contexto (k). Es una forma de situar un acontecimiento en su medio, en este caso se trata de situar en su contexto a Ptolomeo, Copérnico y Kepler al exponer sus teorías así como a Wegener en la Deriva de Continentes y tal vez las técnicas de representación cartográfica desde sus orígenes en Babilonia (2.500 a.C.), etc.

Aplicaciones (u). Consisten en realizar casos concretos y particulares de una generalización demostrando que la ejecución de ese proceso pone en práctica todos los pasos de un procedimiento que se explica. En el tema que nos ocupa sería algún tipo de aspecto práctico relacionado con el relieve del Planeta (confección de Mapas de Relieve del Planeta) o bien con el MTN y la Escala (lectura de mapas).

Ayudas (a). Son los medios de centrar la atención en aspectos fundamentales. En el tema presente utilizaremos las transparencias para poner los Mapas Conceptuales, las figuras de relieve, las Eras Geológicas, las Derivas de Continentes, la Vía Láctea, el MTN con sus diversas

características así como todo tipo de dibujos y mapas que se le mande. También se proyectarán síntesis de vídeos: (Anexo VIII).

Repetición (rp). Es útil repetir informaciones complejas y hacer síntesis periódicas ya que los alumnos necesitan ayuda para comprender las relaciones entre los tópicos del tema. En este caso utilizaremos la repetición para los siguientes apartados: Los Planetas, Eras Geológicas, Deriva Continental, Erosión, montañas, llanuras, mesetas y valles, tipos de suelos y las principales unidades de relieve de Europa.

Feedback (fb). En el caso de esta U.D. el Feedback consiste en analizar los resultados de las actividades en su bloc e indicarle los aciertos y fallos que tiene para aumentar su rendimiento.

Todo lo anterior puede llevarse a cabo de varias formas, pero aquí utilizaremos la forma más sencilla con la realización de las actividades de la U.D. que serán las siguientes:

- 1) Esquemas globales y resúmenes (realizados por el propio alumno).
- 2) Mapas Conceptuales (orientados por el profesor).
- 3) Actividades:
 - Los Planetas del Sistema Solar: enumeración, tamaño y características.
 - Definición de conceptos.
 - Movimientos de rotación: Husos horarios, viajes y consecuencias.
 - Deriva de Continentes, disposición de las tierras, Eras geológicas, consecuencias y tamaño de las tierras y océanos.
 - Los movimientos sísmicos y volcánicos: Predicción y Medidas.
 - Elaborar y describir las características de relieve de Europa y del Planeta (montañas, mesetas, llanuras, ríos, lagos, mares, océanos, cabos, golfos, islas, estrechos, etc.).
 - Los suelos: señalar los más productivos y sistema de mejora.
 - Comparación entre la Comunidad Autónoma, la Península Ibérica y otros países fundamentalmente en extensión, población y riqueza.
 - Elaborar Mapas mundis con las principales líneas imaginarias.
 - Identificar las proyecciones de Mercator y Peters analizando las superficies y formas en casos concretos.
 - Analogías y diferencias en los mapas de distintas escalas.

- Comprender el MTN y sus signos convencionales identificando diversos accidentes.
- Analizar fotos aéreas señalando cambios observables.

En resumen, las formas secundarias utilizadas para esta U.D. aparecen en la tabla siguiente:

Presentación de Generalizaciones AG		Trabajo con Ejemplos AE		Ejercicios prácticos con casos concretos y generalizaciones IE / IG	
AG	p c ... a r u .. rp .. k .	AE	a r p ... c . rp .	IG/IE	r p . a . rp . u c .

Como se habrá observado se utilizan preferentemente el uso de Generalizaciones y se van acompañando de ejemplos y ejercicios prácticos referidos tanto a aspectos concretos como a otros aspectos más generales. Todo ello se acompaña de los prerrequisitos oportunos que se usan en todo el desarrollo (8 en las exposiciones generales, 4 en los ejemplos y 2 en las actividades). El uso de ayudas está también presente en todo el tema (14 veces). Otro elemento secundario utilizado son las representaciones o repetición de la información que se hace con bastante frecuencia (18 veces) mientras que otras ayudas se utilizan sólo puntualmente como son situación contextual (k), aplicaciones (u) (3 veces); síntesis (rp) (8 veces) y comparaciones (c), (7 veces).

7.2. Relación entre formas

El orden que sigue la presentación de esta U.D. es el orden de lo general a lo concreto siguiendo el proceso deductivo y así generalmente y teniendo como base la secuencia elaborativa reflejada en los mapas conceptuales se procede a través de las siguientes fases:

- Presentamos las generalizaciones:

- El Universo.
 - La Vía Láctea y el Sistema Solar.
 - La Tierra.
 - La Geología.
 - La Geomorfología.
 - Las Técnicas de Interpretación Cartográfica.
- b) En la siguiente fase se identifican los atributos críticos y no críticos de las generalizaciones para que queden clasificados e inteligibles.
- c) Al extraer las consecuencias de las generalizaciones se procede a la aplicación a casos concretos y ejemplos adecuados, siendo esta parte del trabajo práctico la que refuerza los aspectos teóricos y se hará a través de ejercicios tales como:
- 1.- Plasmar en la esfera de un reloj el concepto de tiempo comparándolo con el Universo y la Vía Láctea.
 - 2.- Comparar los planetas del Sistema Solar apreciando sus diferencias.
 - 3.- Analizar el Movimiento de Traslación. Actividad sobre usos horarios: causas, ejemplos concretos, diferencias horarias, viaje imaginario, principio de Coriolis, climas, agricultura.
 - 4.- Análisis del Movimiento de Rotación y las Estaciones.
 - 5.- Aplicación de la teoría de la Deriva de Continentes a la gigantesca cordillera que corre América desde Alaska al sur de Chile-Argentina.
 - 6.- Porción de tierras y mares del Planeta.
 - 7.- Consecuencias de los movimientos sísmicos y volcánicos: predicción y medidas.
 - 8.- El relieve de Europa y del Planeta con sus accidentes: montañas, mesetas, llanuras, ríos, lagos, mares, océanos, cabos, penínsulas, golfos, islas, estrechos, etc.
 - 9.- Relación áreas geográficas suelos productivos.
 - 10.- Soluciones a las agresiones al medio marino.
 - 11.- Análisis comparativo de la Península Ibérica con Europa y América.
 - 12.- Identificación, trazado y localización de líneas imaginarias del Planeta y ejercicios diversos.
 - 13.- Las Proyecciones. Valoración de las más significativas: Mercator, Peters...
 - 14.- Escalas. Comparación. Ejercicios.

- 15.- Identificación de las hojas del MTN y de sus signos convencionales.
 - 16.- Trabajo sobre algún aspecto y comentario del MTN.
 - 17.- Análisis de fotos aéreas. Comentario.
- d) Por último, en la fase de síntesis final y corrección de ejercicios se le hace ver al alumno que la solución concreta del mismo cumple los principios y aspectos generales estudiados.

Reglas para relacionar las formas de representación

La finalidad de utilizar formas de representación Primarias y Secundarias radica en lograr un mejor aprendizaje del alumno y para ello se han tenido en cuenta las siguientes reglas:

a) Regla de la Distinción

Por medio de esta regla se debe explicitar la distinción entre formas primarias y secundarias (ya que utilizaremos generalizaciones o casos prácticos) y lo que parece obvio para el profesor (que está habituado a impartir esta materia), no lo es para el alumno y por lo tanto deben explicitarse en el aula ya que muchas veces, por necesidad del tema y de la metodología empleadas, mezclamos definiciones, con ejemplos y comparaciones y esto hace que el alumno se pierda en la toma de apuntes o en la detección de las ideas principales del tema.

Por ello debe explicitarse cuando es una definición, cuando es un ejemplo, cuando contextualizamos, etc., y dirigir al alumno en esta edad, en la elaboración de sus apuntes y entendimiento del tema.

Ej.: *Teoría de Ptolomeo, Copérnico y Kepler y su contexto; dejarle claro al alumno que la explicación del contexto es secundaria y sólo a nivel de ilustración, que no se le va a pedir en la evaluación (tal como está previsto en la programación).*

b) Regla de la Divergencia

Esta regla indica que los ejemplos utilizados deben ser lo más diferentes posibles, aproximándose a un muestreo sistemático de todos los posibles ejemplos que se pueden incluir en una clase de método o concepto.

Los ejemplos utilizados en esta U.D. son los siguientes:

- 1.- Ejemplo de las Teorías de formación del Universo.
- 2.- El concepto de tiempo comparándolo con la duración de su vida diaria y otros usos.
- 3.- La temperatura media que tiene cada Planeta y la posibilidad de vida.
- 4.- Horas distintas en los países del mundo (Husos horarios).
- 5.- Viaje en avión, husos horarios y diferencias.
- 6.- La Deriva de Continentes, España y Asturias.
- 7.- Fenómenos de relieve locales.
- 8.- Ejemplos de cultivos y zonas.
- 9.- MTN y el relieve de su zona.
- 10.- La escala y los viajes.

c) Regla de Dificultad

Consiste en presentar los ejemplos anteriores que cumplan los siguientes requisitos:

- Familiaridad (que resulten asequibles).
- Semejanza entre ellos.
- Visibilidad, que sean apreciados y vistos por el alumno de forma intuitiva y práctica.

8. Síntesis

Al final, procede realizar una síntesis de todo lo explicado por medio de un repaso rápido, recapitulación, etc., y que debe demostrarse en este momento la solución a la pregunta-problema planteada al principio (pág. 5).

En definitiva se trata de hacer una interpretación de los conflictos presentados en la pregunta-problema consolidando así los objetivos propuestos.

MODELO DE EXPLICACIÓN

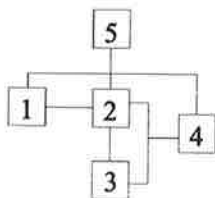
1. TEMA: EL MUNDO QUE NOS RODEA
 2. NIVEL: E.S.O. - 2° Ciclo - 3° Curso
 3. OBJETIVO: Comprender el Origen del Universo y la evolución de la Tierra, aplicando técnicas básicas de interpretación.

5. Motivación:		Pregunta-Problema	
6. Introducción:		Organizador Previo (Grafo)	
GUIÓN	4. AP	7. FORMAS	
		PRIMARIA	SECUNDARIA
1. EL UNIVERSO 1.0. Terminología de la U.D. 1.1. Teoría de Ptolomeo, Copérnico y Kepler 1.2. Origen: el Big-Bang 1.3. La nebulosa y las Galaxias 1.4. La Vía Láctea 1.5. El Sistema Solar 1.5.1. El Sol: movimiento y superficie 1.5.2. Los Planetas y los satélites		AG AE AG AE AE AE/IE	p, c, a r, k a r, c, a rp

GUIÓN	AP	FORMAS	
		PRIMARIA	SECUNDARIA
2. LA TIERRA 2.1. Formación y carrera espacial 2.2. Movimientos: Rotación y Traslación ... 2.3. Extensión (datos). Forma y dimensiones (La Atmósfera) 2.4. Relieve 2.4.1. Eras Geológicas. Períodos. Influencia y relación con aspectos económicos 2.4.2. Deriva continental: la teoría de Wegener y la teoría de las placas 2.4.3. Procesos geomorfológicos 2.4.3.1. El Relieve. Concepto 2.4.3.2. Procesos de erosión y sedimentación ... 2.4.3.3. Accidentes geográficos: montañas, llanuras, mesetas, valles, etc. 2.5. Los suelos 2.5.1. Concepto. Características y diversidad .. 2.5.2. Utilidad: Fertilidad, abonado y posibilidades alimenticias 2.5.3. Áreas geográficas. Características 2.6. Los fenómenos marinos 2.6.1. Extensión y función (calor, climas) 2.6.2. Las corrientes marinas: concepto, tipos y características		AG AG/AE AG/AE/IE AG/AE AG AG/AE AG/AE AG/IE AG/IE AE AE/IE AG AG AE IE AG/AE AE	a r u r, p, c, r, p r, p, a, rp, k a rp r, rp r r, rp r

GUIÓN	AP	FORMAS	
		PRIMARIA	SECUNDARIA
3. LA PENÍNSULA IBÉRICA			
3.1. Situación y dimensiones	AG		p, a
3.2. Relieve y organización administrativa actual	AE IE		r
4. TÉCNICAS DE INTERPRETACIÓN CARTOGRÁFICA			
4.1. Concepto y tipos	AG		k, a
4.2. Las líneas imaginarias: meridianos (longitud), paralelos (latitud)	AG		r
4.3. Localización de ciudades y datos y resolución de problemas de longitud y hora	AE/IE		p a
4.4. El MTN	AG AE/IG		a rp, u, a
4.4.1. Características			
4.4.2. Signos convencionales	IE		a
4.4.3. Perfiles	IG		a
4.4.4. Interpretación y normas	AG/IE		a, c
4.5. Las Proyecciones			a, c
4.5.1. Concepto	AG/AE		a
4.5.2. Tipos y clasificación	AG/AE/IE		
4.6. La Escala	IG		
4.6.1. Conceptos y modos	AG		r, p, u
4.6.2. Clasificación	AE/IE		c
4.7. La fotografía aérea	IG		
4.7.1. Concepto y características	AG/AE		r
4.7.2. Tipos	AG		
4.7.3. Interpretación	AG/IE		r
5. Resumen Final			
8. Síntesis			

Grafo



Guía de clase

1., 2., 3., y 4. Responde a criterios personales y a la experiencia del profesor. Aquí iniciaremos esta guía con los apartados 1, 2, 3 y 4 (de las págs. 2 a 4).

5. Motivación (Preguntas-Problema). Corresponden al mismo apartado de la página 4-5.

6. Introducción. Se utiliza el O.P. para recordar las nociones elementales y los rasgos característicos distintos. Pueden utilizarse las fotos de satélite del Planeta Tierra. (Corresponde a la introducción de la pág. 6).

7. Explicación (págs. 7 a 16):

1. El mundo que nos rodea

1.0. TERMINOLOGÍA

Comprensión de los siguientes términos: Galaxias, Sistema Solar, Constelación, Estrella, Sol, Planeta, Satélite, Luna, Asteroide, Cometa, Órbita, Tierra, Movimiento de Rotación, Movimiento de Traslación, Afelio, Perihelio, Estaciones, Solsticio, Equinoccio, Huso horario, Hemisferio, Paralelo, Ecuador, Trópico, Meridiano, Latitud, Longitud, Círculo Polar Ártico, Círculo Polar Antártico, Mapa, Costa, Acantilado, Cabo, Península, Macizo, Cordillera, Montaña, Pico o Cumbre o Cima, Delta, Aluvión, Meandro, Estiaje, Caudal, Curso, Ojo, Cuenca fluvial, Afluente, Tómbolo, Sima, Duna, Loma o cerro, Altiplano, Meseta, Mapa Topográfico, Curva de nivel, Escala, Placa, Tectónica de placas, Relieve, Orografía, Erosión, Cañada, Puerto, Estrecho, Marea, Ría, Isla, Río, Big-Bang, Teoría heliocéntrica, Geoide, Deriva de continentes, Era geológica, Llanura, Cubeta, Suelo, Gulf-Stream, Proyección, Portulano, Hidrografía, Protuberancia solar, Proyección, Fluvial.

1.1. TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DEL UNIVERSO

- Ptolomeo: Sol-centro
- Copérnico: Teoría heliocéntrica
- Kepler: planetas-órbita elíptica

- 1.2. CONDENSACIÓN-MASA-ESTALLIDO. BIG-BANG (20.000 millones años).
- 1.3. NUBES DE POLVO Y GAS (Nebulosa). LAS GALAXIAS.
- 1.4. LA GALAXIA O VÍA LÁCTEA Y EL SISTEMA SOLAR Y OTRAS GALAXIAS.
- 1.5. EL SISTEMA SOLAR Y LA TIERRA.
 - 1.5.1. El Sol: composición (esfera gaseosa), distancia (150 millones de Km) y temperatura (10 millones de grados). Protuberancias.
 - 1.5.2. Los 9 planetas y sus satélites. Los cometas.

2. LA TIERRA

- 2.1. Distancia al Sol (150 millones de Km). Formación (solidificación de una masa incandescente).
Carrera espacial (1961-Gagarin, 1969-Luna- otros planetas...).
Vida inteligente en otros planetas y sistemas solares diferentes a la Galaxia.
- 2.2. a) Movimientos de rotación. (Giro 24 h). Consecuencias: día / noche / diferencia horaria / husos horarios.
b) Movimientos de traslación. Duración (365 días, 6 horas, 9 minut.) Inclinación ejes. Consecuencias: Insolación diferente, Estaciones, Equinocios y Solsticios.
- 2.3. Datos básicos:
Tierras emergidas: 149.400.000 km²
Océano: 360.700.000 km²
Cada Continente:

Europa:	10.000.000 km ²
Asia:	44.000.000 km ²
África:	30.000.000 km ²
Oceanía:	9.000.000 km ²
Antártida:	13.000.000 km ²
América:	41.000.000 km ²
- 2.4. Relieve:
Períodos geológicos: Eras: modificación de la superficie.
La deriva continental: Wegener, siglo XX, Balsa, Rotación, Teoría de las placas.
Movimientos orogénicos (montañas). Erosión y sedimentación (mesetas y llanuras).

Fuerzas erosivas: Destrucción del relieve: variaciones, cambios, paisaje actual.

Fuerzas internas: Distribución y origen del relieve.

Principales formas de relieve del Planeta: elaborar e identificar en los mapas mundis los siguientes accidentes: montañas, cordilleras, llanuras, ríos, mares, océanos, cabos, golfos...

2.5. Suelos.

Concepto. Diversidad de suelos: utilidad alimenticia.

Suelos fértiles y productivos (Podsoles, Chernozern, Pardos, Rojos, Mediterráneos).

Suelos improductivos y malos (Tundra, montaña, polares, desérticos, latosoles).

Áreas geográficas significativas.

2.6. Los fenómenos marinos:

Su importancia, causas (vientos, rotación tierra, diferencia temperaturas).

Tipos: 1/ Corrientes Cálidas: Gulf-Stream, Galicia, Noruega, Δ temperatura. 2/ Frías: sequía, descenso temperatura, desiertos costeros, Perú, California, Namibia, riqueza pesquera.

3. LA PENÍNSULA IBÉRICA.

Configuración y situación S.W. de Europa ($35^{\circ} 59' - 43^{\circ} 47'$) ($3^{\circ} 19'$ Este, $9^{\circ} 50'$ W.). Extensión ($492.463 \text{ Km}^2 + \text{Islas} = 504.750 \text{ Km}^2$).

Límites: Pirineos, Africa, Océano Atlántico, Mar Mediterráneo. Variedad.

4. TÉCNICAS DE INTERPRETACIÓN CARTOGRÁFICA.

4.1. Concepto y tipos.

4.2. Las líneas imaginarias (longitud - meridiano) (latitud - paralelo). (Representación gráfica de las principales líneas).

4.3. Localización de ciudades y solución de problemas con horas.

4.4. El MTN. Concepto de mapa, qué representan los signos convencionales, los colores, el perfil y el comentario (interpretación y normas).

4.5. Las Proyecciones: necesidad, sistemas en general y los más utilizados. Mercator = cilíndrica; Lambert = cónica y acimutal. La proyección de Peters.

- 4.6. La Escala. Qué es (relación con la realidad), numérica, gráfica, gran escala (1:5.000), media (1:50.000) y pequeña (1:100.000).
- 4.7. Fotografía aérea. Utilidad y comentario. Ejemplos.
5. RESUMEN FINAL. Elaborar un mapa conceptual que recoja lo más fundamental de los apartados 2, 3 y 4, ya que son la base para temas posteriores.
8. SÍNTESIS. Se realizarán preguntas de síntesis a través de las actividades del tema (corresponde a la síntesis de la pág. 17).

OBSERVACIONES

1. Se trata de alumnos de segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria correspondiente al tercer curso.
2. Se pretende que los alumnos alcancen fundamentalmente el objetivo de comprensión a través de la explicación del tema apoyándose en síntesis y resúmenes del alumno y la guía de mapas conceptuales.
3. Se usan preferentemente formas primarias afirmativas en una secuencia deductiva (AG-AE) con sus correspondientes elaboraciones secundarias.
4. El cuadro al ser desarrollado con la presencia del profesor permite la flexibilidad e improvisación de muchas de sus partes por lo cual no es necesario que su elaboración sea exhaustiva, sino sólo indicativa.
5. La exposición de la unidad se ha hecho verbalmente y con apoyo de los MAVs, del libro de textos, fotocopias de mapas, etc., todo ello estructurado e incardinado en la secuencia a desarrollar.
6. Los mapas conceptuales que se utilizaron respetan la estructura jerárquica del guión y su organización secuencial.
7. La aparición de formas interrogativas y secundarias pretenden enriquecer la interacción profesor-alumno.
8. Está diseñado para la enseñanza en grupo y cada alumno debe captar los datos, conceptos y procedimientos explicados relacionándolos con otros adquiridos en cursos anteriores y llevando a cabo su estructuración personal.
9. La información debe ser asequible al alumno de forma que puede aprenderse significativamente relacionándose con sus conocimientos previos.

Referencias Bibliográficas

Atlas General de Geografía.

Cisneros, F. et al. (1996) *Geografía*. Valencia: Ed. Ecir.

Estébanez, J. (1992) Bases para un diseño curricular de Geografía en la Enseñanza Secundaria. En Monclús, A. *La Enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Complutense, 29-42.

“La Vía Láctea, nuestro hogar”. En *La Vanguardia*, 28-10-1996, p. 23.

Méndez, R. y Molinero, F. (1993) *Geografía de España*. Barcelona: Ariel.

Soler, E. y Otros (1992) *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

- Anexo I. Prueba Inicial. Modelo.
- Anexo II. Transparencias diversas.
- Anexo III. Mapas conceptuales (Transparencias).
- Anexo IV. Ejemplares del MTN (Escala 1:25.000 y 1:50.000).
- Anexo V. Normas para el comentario del MTN y la fotografía aérea.
- Anexo VI. Proyección de Diapositivas.
- Anexo VII. Cartografía mural de España y el Mundo (aspectos físicos y políticos).
- Anexo VIII. Vídeos: La deriva continental. El Universo, etc.
- Anexo IX. Prueba de evaluación (Modelos).
- Anexo X. Artículos prensa.

UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEMOGRÁFICO PARA ALUMNOS DE TERCER CURSO DE E.S.O.

ANTONIO JOSÉ MATEO SAURA y FÁTIMA SÁNCHEZ GALINDO*

El objetivo de este trabajo es insertar en una unidad didáctica de demografía dirigida a alumnos de 2º ciclo de Secundaria Obligatoria contenidos procedimentales que impliquen el conocimiento y el manejo de recursos estadísticos enfocados al estudio de la población de su localidad y de su región. Asimismo, presentamos los diferentes instrumentos de evaluación aplicados en la unidad.

The objective of this work is to include in this didactic unit of demography, which is directed to students of 2º ciclo de Secundaria Obligatoria, the contents which have to do with the procedure, and which involve the knowledge and the handling of statistical resources. These resources are focused to the study of the population of their town and country. In the same way we submit the different evaluation instruments applied to the unit.

Presentación de la unidad

El estudio de demografía que aquí proponemos se enmarca, dentro del Diseño Curricular Base para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Se corresponde, en relación a los contenidos, con el bloque 1. "Sociedad y territorio", adaptado y secuenciado para segundo ciclo, abordándose conceptos básicos incluidos en el apartado 2. "La población y el espacio urbano". Se utilizan los procedimientos de "indagación e investigación", "tratamiento de la información" y "explicación multicausal" y se fomentan, en el campo de las actitudes, algunas de las relacionadas con el "rigor crítico y curiosidad científica".

* ANTONIO JOSÉ MATEO SAURA es profesor de Enseñanza Secundaria en el IES "Luis Manzanares" de Torre Pacheco (Murcia) y FÁTIMA SÁNCHEZ GALINDO es profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Conecta, a su vez, con los objetivos generales 2, 7, 8, 9 y 11 del currículo oficial para este área.

Esta unidad permitió a nuestros alumnos profundizar en la Geografía de la Población y en el análisis de los efectivos poblacionales, su distribución, dinámica y estructura, y en los diversos modos de vida y asentamiento de los mismos, partiendo de las fuentes demográficas que, en este caso, eran fuentes cercanas ya que se utilizó el padrón y el censo de población de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Esta introducción a la demografía fue trabajada por alumnos de 3º de E.S.O. del I.E.S. Luis Manzanares de Torre Pacheco. Durante el curso 1.996-1.997 el Instituto ha contado con unos mil alumnos, de los cuales más de doscientos han cursado tercero de Secundaria Obligatoria.

El municipio en el que está ubicado el Centro pertenece a la comarca del Campo de Cartagena, siendo el sector agrícola la base económica de la zona.

Temporalidad

La asignatura de Ciencias Sociales se imparte durante tres horas a la semana, exigiéndonos esta unidad cuatro para su desarrollo. Durante este tiempo pudimos:

- Establecer los primeros contactos con nuestros alumnos, debatiendo acerca de los conocimientos previos que tenían sobre el tema de la unidad.
- Valorar la importancia e interés de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Explicar el método de trabajo, sobre todo por el uso de contenidos procedimentales que comportaba el estudio de población que íbamos a realizar.
- Desarrollar los contenidos.
- Evaluar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje los conceptos, los procedimientos y, en la medida de nuestras posibilidades, las actitudes adquiridos por los alumnos.

Objetivos generales de la unidad

Planteados en relación con los objetivos generales del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nos los propusimos como objetivos

didácticos que nuestros alumnos debían alcanzar al finalizar la unidad. Para entonces, serían capaces de:

- Utilizar adecuadamente los conceptos de evolución y de desarrollo de la población de su Comunidad y de su localidad, y su interrelación con los factores económicos, políticos, sociales y medioambientales que afectan a la organización del territorio.
- Analizar los mecanismos que intervienen en la dinámica de la población en su Comunidad Autónoma (económicos, geográficos, sociales ...), y sus repercusiones en los distintos espacios territoriales.
- Plantear indagaciones y buscar soluciones a problemas concretos en las comarcas más deprimidas de la Región (envejecimiento, problemas migratorios), utilizando fuentes implícitas o explícitas, mapas, gráficos, etc.
- Analizar y valorar el proceso actual de la población de su Comunidad y de su localidad: modelos demográficos, evolución, dinámica ...
- Manifestar una actitud solidaria hacia las comarcas más deprimidas de su Comunidad.

Selección de núcleos conceptuales

Elegimos una serie de núcleos conceptuales a partir de los cuales secuenciamos los contenidos que pretendíamos trabajar, y que explicitamos más adelante. Estos núcleos conceptuales son:

- | | |
|------------------------------------|---|
| - Demografía. | - Control de natalidad. |
| - Padrón y censo. | - Crecimiento natural. |
| - Densidad de población. | - Malthusianismo. |
| - Superpoblación. | - Zonas deprimidas. |
| - Población de hecho y de derecho. | - Zonas desarrolladas. |
| - Movilidad natural. | - Movimientos migratorios. |
| - Tasa de natalidad. | - Tasas masculinidad y feminidad. |
| - Tasas de fecundidad. | - Población activa e inactiva. |
| - Tasas de mortalidad. | - Índices de juventud, vejez y dependencia. |
| - Población envejecida. | - Tasas de actividad y de paro. |
| - Esperanza de vida al nacer. | |

Apoyándonos en estos núcleos conceptuales, y teniendo en cuenta las características psicopedagógicas de nuestros alumnos, nos propusimos el aprendizaje de los contenidos reseñados a continuación.

Contenidos conceptuales

- Fuentes demográficas: padrón, censo, registro civil ...
- Población de hecho y población de derecho.
- Distribución de la población: áreas positivas y áreas negativas. Factores que condicionan los asentamientos de población en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Movilidad natural y crecimiento real de la población.
- Natalidad y fecundidad.
- La mortalidad. Causalidad por zonas.
- Esperanza de vida al nacer y crecimiento vegetativo de la población.
- Modelo de evolución demográfica. Evolución de la población de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y del municipio de Torre Pacheco a lo largo del siglo XX.
- Las migraciones.
- Pirámides de edad. Distribución de la población por sexos y por edad. Estructura de la población en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y en el municipio de Torre Pacheco.
- Composición socio-profesional de la población.

Contenidos procedimentales

Tratamiento de la información:

- Interpretación de cartografía aplicada a demografía.
- Confección e interpretación de mapas, gráficos, diagramas lineales y de barras, ciclogramas, esquemas, etc. con información demográfica procedente de fuentes variadas.
- Localizar hechos demográficos.
- Aplicar la estadística a la geografía de población.
- Análisis de textos.
- Causalidad múltiple.
- Analizar diferentes tendencias demográficas.

- Explicar las analogías y las diferencias entre situaciones demográficas actuales y sus consecuencias.

Indagación e investigación:

- Recoger datos de fuentes demográficas.
- Seleccionar informes de prensa y otros documentos complementarios.
- Sondar la situación demográfica actual de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y del municipio de Torre Pacheco.
- Rastrear y analizar las causas y las consecuencias de la evolución demográfica de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y del municipio de Torre Pacheco.

Contenidos actitudinales

- Sensibilizarse por los problemas demográficos existentes a nivel local, autonómico, estatal, europeo y mundial.
- Rechazar las desigualdades que se suceden en las poblaciones por cuestiones de sexo, edad, raza, creencias, factores económicos, etc.

Actividades

De entre las actividades programadas para esta unidad didáctica (unas cincuenta), hemos seleccionado aquí solamente algunas de las referidas al estudio del municipio de Torre Pacheco y de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Actividad núm. 1

Elabora, en una hoja de papel milimetrado, una gráfica lineal con la evolución de la población masculina y femenina, y el total de población de Torre Pacheco a lo largo de este siglo. Analízala e interprétala teniendo en cuenta también el valor porcentual que supone la población de Torre Pacheco en el conjunto de la Región.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE DERECHO SEGÚN CENSOS

	1.900	1.910	1.920	1.930	1.940	1.950	1.960	1.970	1.981
HOMBRES	4.482	5.037	4.794	4.722	4.728	5.088	5.496	6.576	7.889
MUJERES	4.376	4.745	4.606	4.533	4.882	5.172	5.509	6.430	7.765
TOTAL	8.858	9.782	9.400	9.255	9.610	10.260	11.005	13.006	15.654
% TOTAL REGIÓN	1,52	1,57	1,43	1,41	1,31	1,35	1,37	1,56	1,63

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE DERECHO SEGÚN RECTIFICACIONES DEL PADRÓN Y CENSO DE 1991

	1.985	1.986	1.987	1.988	1.989	1.990	1.991
HOMBRES	7.587	7.869	7.971	8.115	8.334	8.548	8.338
MUJERES	7.368	7.680	7.758	7.894	8.061	8.246	8.230
TOTAL	14.955	15.549	15.729	16.009	16.395	16.794	16.568
% TOTAL REGIÓN	1,46	1,54	1,55	1,54	1,56	1,58	1,58

Actividad núm. 2

Confecciona dos gráficas de barras (una por año), con los datos que se aportan sobre la población según sexo y estado civil en 1.986 y en 1.991 en Torre Pacheco y en la Región de Murcia. ¿Qué conclusiones puedes extraer a la vista de esas gráficas?

POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y ESTADO CIVIL 1986 (por 100 habitantes)

	TOTAL	EFFECTIVOS	SOLTEROS	CASADOS	VIUDOS	SEPARADOS	DIVORC
TORRE PACHECO	HOMBRES	7.869	51,23	47,27	1,32	0,03	0,15
	MUJERES	7.680	43,78	48,35	7,60	0,06	0,21
	TOTAL	15.549	47,55	47,80	4,42	0,18	0,05
REGIÓN DE MURCIA	HOMBRES	495.779	51,09	46,68	1,80	0,15	0,28
	MUJERES	511.009	45,22	45,31	8,80	0,25	0,42
	TOTAL	1.006.788	48,11	45,98	5,36	0,20	0,35

POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y ESTADO CIVIL 1991 (por 100 habitantes)

		TOTAL	EFFECTIVOS	SOLTEROS	CASADOS	VIUDOS	SEPARADOS	DIVORC
TORRE PACHECO	HOMBRES		8,338	49,34	48,76	1,57	0,22	0,11
	MUJERES		8,230	42,50	49,66	7,41	0,39	0,04
	TOTAL		16,568	45,94	49,21	4,47	0,30	0,07
REGIÓN DE MURCIA	HOMBRES		514,527	49,73	47,87	1,83	0,40	0,17
	MUJERES		531,074	43,66	46,58	8,84	0,62	0,30
	TOTAL		1.045,601	46,65	47,21	5,39	0,51	0,24

Actividad núm. 3

Construye dos pirámides de población superpuestas relativas a mil habitantes y referidas a Torre Pacheco en 1.986 y en 1.991. Analízalas comparativamente por grupos de edad.

POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y EDAD (GRUPOS QUINQUENALES) 1986

EDAD	TOTAL	Hombres	Mujeres
TOTAL	15.549	7.869	7.680
De 0 a 4 años	1.319	662	657
De 5 a 9 años	1.503	779	724
De 10 a 14 años	1.499	778	721
De 15 a 19 años	1.483	774	709
De 20 a 24 años	1.372	721	651
De 25 a 29 años	1.193	621	572
De 30 a 34 años	931	467	464
De 35 a 39 años	894	448	446
De 40 a 44 años	807	443	364
De 45 a 49 años	782	382	400
De 50 a 54 años	826	425	401
De 55 a 59 años	799	406	393
De 60 a 64 años	677	336	341
De 65 a 69 años	497	218	279
De 70 a 74 años	371	154	217
De 75 a 79 años	309	129	180
De 80 a 84 años	181	84	97
De 85 y más años	106	42	64

POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y EDAD (GRUPOS QUINQUENALES) 1991

EDAD	TOTAL	Hombres	Mujeres
TOTAL	16.568	8.338	8.230
De 0 a 4 años	1.209	622	587
De 5 a 9 años	1.356	693	663
De 10 a 14 años	1.509	774	735
De 15 a 19 años	1.548	808	740
De 20 a 24 años	1.553	771	782
De 25 a 29 años	1.448	739	709
De 30 a 34 años	1.229	645	584
De 35 a 39 años	934	466	468
De 40 a 44 años	884	445	439
De 45 a 49 años	806	431	375
De 50 a 54 años	790	388	402
De 55 a 59 años	776	393	383
De 60 a 64 años	778	387	391
De 65 a 69 años	674	325	349
De 70 a 74 años	434	197	237
De 75 a 79 años	317	124	193
De 80 a 84 años	200	81	119
De 85 y más años	123	49	74

Actividad núm. 4

Tras observar detenidamente las tasas de escolaridad en Torre Pacheco y en la Región de Murcia, redacta un informe en el que expongas las conclusiones que hayas extraído, adjuntándole una gráfica (del tipo que consideres más conveniente), para ilustrarlo.

TASAS DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN DE 4 Y MAS AÑOS SEGÚN SEXO Y EDAD (por 100 habitantes) 1991

Torre Pacheco			
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
De 4 y 5 años	95,27	93,89	96,73
De 6 a 9 años	99,81	99,64	100,00
De 10 a 13 años	98,93	99,05	98,80
De 14 a 17 años	68,19	64,48	72,07
De 18 a 24 años	18,48	16,79	20,20
De 25 a 29 años	3,04	3,65	2,40
De 30 y más años	0,40	0,36	0,47
TOTAL	26,12	26,17	26,07

Región de Murcia			
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
De 4 y 5 años	93,63	93,60	93,67
De 6 a 9 años	99,56	99,59	99,52
De 10 a 13 años	99,23	99,30	99,16
De 14 a 17 años	76,56	74,89	78,32
De 18 a 24 años	32,24	30,24	34,31
De 25 a 29 años	8,29	8,08	8,49
De 30 y más años	1,13	1,03	1,22
TOTAL	28,00	28,73	27,29

Actividad núm. 5

Interpreta las tasas adjuntas teniendo presente la manera de calcularlas y comprueba, con los materiales que se te han facilitado, que los valores obtenidos son correctos. ¿Cómo definirías, de acuerdo con estas tasas, la población de Torre Pacheco y la de la Región de Murcia?

TASAS 1986	TORRE PACHECO	REGIÓN MURCIA
Densidad	82,27 hab/Km ²	88,96 hab/Km ²
Población total Región	1,54%	100%
Tasa de masculinidad	50,61%	49,24%
Tasa de feminidad	49,39%	50,76%
Relación de masculinidad	102,46%	97,02%
Relación de feminidad	97,60%	103,07%
Índice de juventud	295,15%	247,63%
Índice de vejez	33,88%	40,38%
Índice de dependencia	59,25%	57,45%
Tasa bruta de natalidad	16,34‰	14,09‰
Tasa de fecundidad general	70,44‰	59,05‰
Tasa bruta de mortalidad	6,75‰	7,57‰
Crecimiento vegetativo	0,96%	0,65%

TASAS 1991	TORRE PACHECO	REGIÓN MURCIA
Densidad	87,66 hab/Km ²	92,39 hab/Km ²
Población total Región	1,58%	100%
Tasa de masculinidad	50,33%	49,21%
Tasa de feminidad	49,67%	50,79%
Relación de masculinidad	101,31%	96,88%
Relación de feminidad	98,70%	103,22%
Índice de juventud	233,07%	191,89%
Índice de vejez	42,91%	52,11%
Índice de dependencia	54,18%	52,84%
Tasa bruta de natalidad	15,01%.	13,21%.
Tasa de fecundidad general	59,80%.	52,21%.
Tasa bruta de mortalidad	7,36%.	7,95%.
Crecimiento vegetativo	0,77%	0,53%

TASAS, RELACIONES E ÍNDICES DEMOGRÁFICOS

Densidad

$$\frac{\text{Población}}{\text{Superficie}}$$

Tasa de masculinidad

$$\frac{\text{Varones}}{\text{Población total}} * 100$$

Tasa bruta de natalidad

$$\frac{\text{Nacidos vivos}}{\text{Población total}} * 1.000$$

Tasa de fecundidad general

$$\frac{\text{Nacidos vivos}}{\text{Mujeres 15 a 49 años}} * 1.000$$

Tasa de feminidad

$$\frac{\text{Mujeres}}{\text{Población total}} * 100$$

Relación de masculinidad

$$\frac{\text{Varones}}{\text{Mujeres}} * 100$$

Relación de feminidad

$$\frac{\text{Mujeres}}{\text{Varones}} * 100$$

Crecimiento vegetativo (%)

$$T. \text{ natalidad} - T. \text{ mortalidad}$$

Índice de juventud

$$\frac{\text{Jóvenes (de 0 a 14 años)}}{\text{Viejos (65 o más años)}} * 100$$

Tasa global de actividad

$$\frac{\text{Población activa}}{\text{Población total}} * 100$$

Índice de vejez

$$\frac{\text{Viejos}}{\text{Jóvenes}} * 100$$

Tasa de actividad masculina

$$\frac{\text{Pobl. act. masculina}}{\text{Población masculina}} * 100$$

Índice de dependencia

$$\frac{\text{Viejos + jóvenes}}{\text{Adultos de 15 a 64 años}} * 100$$

Tasa de paro

$$\frac{\text{Parados}}{\text{Población activa}} * 100$$

Tasa bruta de mortalidad

$$\frac{\text{Defunciones}}{\text{Población total}} * 1.000$$

Tasa de paro femenina

$$\frac{\text{Paradas}}{\text{Pobl. act. femenina}} * 100$$

Actividad núm. 6

Elabora una gráfica de barras que refleje la distribución de la población del municipio de Torre Pacheco por entidades de población. Señala el tipo de hábitat del municipio y descríbelo.

POBLACIÓN DE DERECHO SEGÚN SEXO POR ENTIDADES DE POBLACIÓN 1991

	% HOMBRES	% MUJERES	POBLACIÓN TOTAL	% POBLACIÓN TOTAL
BALSICAS	51,10	48,90	1.636	9,87
DOLORES	49,71	50,29	1.386	8,37
HORTICHUELA	49,75	50,25	398	2,40
HOYAMORENA	49,65	50,35	284	1,71
JIMENADO	48,47	51,53	718	4,33

LOS CAMACHOS	49,65	50,35	141	0,85
LOS MERONOS	51,96	48,04	281	1,70
ROLDÁN	51,00	49,00	3.100	18,71
SAN CAYETANO	48,39	51,61	558	3,37
SANTA ROSALÍA	55,07	44,93	138	0,83
TORRE PACHECO	50,24	49,76	7.928	47,85
		TOTAL	16.568	100,00

Actividad núm. 7

Considerando la evolución de la esperanza de vida al nacer en Torre Pacheco y en la Región de Murcia desde 1.986 a 1.991, y teniendo en cuenta los datos que se han aportado en clase sobre este índice en otras provincias de España así como en otros países, emite un informe lo más completo posible sobre la esperanza de vida en tu municipio y en tu Región.

	ESPERANZA DE VIDA AL NACER (años)					
	1986			1991		
	HOMBRES	MUJERES	MEDIA	HOMBRES	MUJERES	MEDIA
TORRE PACHECO	68	78	73	72	78	75
REGIÓN DE MURCIA	68	76	72	68	76	72

Actividad núm. 8

Después de analizar detenidamente las tasas de actividad, de ocupación y de paro, elabora cuántas gráficas consideres oportunas y del tipo que creas más conveniente para hacer resaltar aquellos aspectos que estimes más interesantes.

TASAS DE ACTIVIDAD, OCUPACIÓN Y PARO SEGÚN SEXO (%)

1986	TASAS DE ACTIVIDAD			TASAS DE OCUPACIÓN			TASAS DE PARO		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
T. PACHECO	31,83	50,34	12,88	95,37	96,09	92,52	4,63	3,91	7,48
R. MURCIA	31,60	48,32	15,39	81,27	83,89	73,28	18,73	16,11	26,72

1991	TASAS DE ACTIVIDAD			TASAS DE OCUPACIÓN			TASAS DE PARO		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
T. PACHECO	51,56	72,85	30,34	92,48	93,79	89,35	7,52	6,21	10,65
R. MURCIA	48,51	68,52	29,71	82,98	86,56	75,22	17,02	13,44	24,78

Evaluación de la unidad

La unidad se evaluó partiendo de los objetivos definidos previamente, conforme al modelo planteado de evaluación continua y formativa. Así:

- Se determinó la adecuación del proceso seguido para la elaboración de la unidad.
- Se comprobó durante su desarrollo la adaptación a las características del alumnado.
- Se modificaron aquellos elementos que fue preciso readaptar.
- Se realizó la evaluación final prevista en la unidad.
- Se analizaron, en el contexto de la programación de ciclo y de curso, los resultados obtenidos y los reajustes necesarios.

GUÍA DE EVALUACIÓN**UNIDAD:** Estudio de demografía**CURSO:** Tercero de E.S.O.

INDICADORES	Sí	En muchos casos	En pocos casos	No
1. ¿Tienen los alumnos conocimientos previos de los contenidos de la unidad? ¿Cuáles?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El planteamiento de la unidad es: * Globalizador * Interdisciplinar * De materia única	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Aparecen definidos explícitamente?: * Objetivos * Contenidos * Actividades * Metodología * Recursos didácticos * Procedimientos de evaluación * Temporalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se ha interesado el grupo de alumnos por el tema de la unidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿La metodología utilizada ha sido eficaz para la participación activa de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Hay que modificar algunos aspectos de los elementos programados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Siguen los alumnos el ritmo de trabajo previsto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Ha existido coherencia entre los objetivos propuestos y los contenidos trabajados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se recogen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Hay coherencia en los objetivos entre sí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se propone un procedimiento de evaluación idóneo para el tema tratado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Los contenidos planteados, ¿están en conexión con otras áreas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Los aprendizajes que se proponen, ¿resultan significativos para los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONES:

OBSERVACIÓN SECUENCIADA DE PROCEDIMIENTOS

ALUMNO: _____ **GRUPO:** _____
UNIDAD DIDÁCTICA: ESTUDIO DE DEMOGRAFÍA _____

SECUENCIA TEMPORAL: _____

PROFESOR: _____ **AÑO ACADÉMICO:** _____

	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
* Observación y percepción					
* Identificación de rasgos					
* Localización espacio-temporal					
* Definición					
* Análisis de la información					
* Realizaciones de simulación					
* Elabor. e interpr. de mapas					
* Elabor. e interpr. de gráficos					
* Elabor. e interpr. de pirámides					
* Actuación social					

OBSERVACIONES:

OBSERVACIÓN SECUENCIADA DE ACTITUDES

ALUMNO: _____ **GRUPO:** _____

UNIDAD DIDÁCTICA: ESTUDIO DE DEMOGRAFÍA

SECUENCIA TEMPORAL: _____

PROFESOR: _____ **AÑO ACADÉMICO:** _____

	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
INTERNAS					
Higiene					
Iniciativa					
Personalidad					
Sinceridad					
CON LOS DEMÁS					
Agresividad					
Respeto a las normas, opiniones e ideas					
Actitud crítica					
Aceptación de críticas					
Trabajo en grupo					
Liderazgo					
Aceptación por los demás					
Solidaridad					
Capacidad de diálogo					

ANTE EL TRABAJO					
Responsabilidad y cumplimiento de compromisos					
Constancia					
Motivación					
Aprovechamiento del tiempo y ritmo de trabajo					
Concentración y organización					
Creatividad					
Presentación y limpieza					
ACTITUD GLOBAL					

**VALORACIÓN DE OTROS INSTRUMENTOS
DE EVALUACIÓN**

PROFESOR:
UNIDAD DIDÁCTICA: Estudio de demografía **CURSO ACADÉMICO:**
ALUMNO: _____ **GRUPO:** _____

CUADERNO DE CLASE

Lo presenta completo: _____ Lo presenta incompleto: _____

No lo presenta: _____

TAREAS DIARIAS

Las realiza mal: _____ Regular: _____ Bien: _____

No las realiza: _____

FALTAS DE ASISTENCIA

Frecuentemente: _____ Ocasionalmente: _____ Nunca: _____

PARTICIPACIÓN

Activa: _____ Pasiva: _____

COMPORTAMIENTO EN CLASE

Malo: _____ Regular: _____ Bueno: _____ Muy bueno: _____

ACTITUD GLOBAL

Mala: _____ Regular: _____ Buena: _____ Muy buena: _____

CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN

Mala: _____ Regular: _____ Buena: _____ Muy buena: _____

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Mala: _____ Regular: _____ Buena: _____ Muy buena: _____

DOMINIO DEL VOCABULARIO ESPECIFICO DE LA MATERIA

Malo: _____ Regular: _____ Bueno: _____ Muy bueno: _____

INTERÉS POR LA MATERIA

Nulo: _____ Regular: _____ Bueno: _____ Muy bueno: _____

INFORME DE EVALUACIÓN

ALUMNO: _____ **GRUPO:** _____
PROFESOR: _____ **CURSO ACADÉMICO:** _____
MATERIA: Ciencias Sociales. Estudio de demografía **NIVEL:** 3° de E.S.O.

A. HA SUPERADO LOS OBJETIVOS

A.1. Ha superado suficientemente los objetivos.....

A.2. Ha superado óptimamente los objetivos.....

B. NO HA SUPERADO LOS OBJETIVOS

B.1. No ha superado los objetivos.....

B.2. No ha presentado o no ha trabajado el cuaderno.....

B.3. No ha realizado las tareas diarias.....

B.4. Ha faltado frecuentemente a clase.....

B.5. Su actitud no ha sido la adecuada.....

B.6. Deficiente expresión oral y escrita.....

B.7. Escaso dominio del vocabulario específico de la materia.....

B.8. No ha elaborado ni interpretado correctamente pirámides, mapas y gráficos.....

B.9. No ha sabido elaborar los trabajos a partir de varias fuentes de información.....

B.10. No ha participado ni colaborado positivamente en la realización de actividades.....

OBSERVACIONES:

--

Referencias Bibliográficas

- Dirección General de Economía y Planificación. Centro Regional de Estadística de Murcia (1994)** *Censo de Población de 1991 de la Región de Murcia. Resultados Regionales*. vol. I. Murcia: Consejería de Fomento y Trabajo.
- Dirección General de Economía y Planificación. Centro Regional de Estadística de Murcia (1993)** *Censos de Población y Vivienda de 1991 de la Región de Murcia. Principales Resultados*. Murcia: Consejería de Economía, Hacienda y Fomento.
- Dirección General de Economía y Planificación. Centro Regional de Estadística de Murcia (1991)** *Movimiento Natural de la Población de la Región de Murcia 1991*. Murcia: Consejería de Economía, Hacienda y Fomento.
- Dirección General de Economía y Planificación. Centro Regional de Estadística de Murcia (1990)** *Anuario Estadístico de la Región de Murcia 1990*. Murcia: Consejería de Economía, Hacienda y Fomento.
- Dirección General de Economía y Planificación. Centro Regional de Estadística de Murcia (1991)** *Entidades de Población de la Región de Murcia. Clasificación y Delimitación*. Murcia: Consejería de Economía, Industria y Comercio.
- Dirección General de Economía y Planificación. Centro Regional de Estadística de Murcia (1988)** *Padrón municipal de habitantes 1986. Región de Murcia*. 3 vols. Murcia: Consejería de Economía, Industria y Comercio.
- Dirección General de Economía y Planificación. Centro Regional de Estadística de Murcia (1990)** *Movimiento natural de la población de la Región de Murcia 1986*. Murcia: Consejería de Economía, Industria y Comercio.
- Dirección General de Economía y Planificación. Centro Regional de Estadística de Murcia (1994)** *Censo de Población de 1991 de la Región de Murcia. Resultados municipales. Municipios menores de 20.000 habitantes*. vol. IV. Murcia: Consejería de Economía y Hacienda.
- García Ballesteros, A. (1984)** *Crecimiento y problemas de la población mundial*. Barcelona: Salvat.
- Lasterra, J. (1988)** *Estudio de población*. Madrid: Alhambra.
- Livi-Bacci, M. (1993)** *Introducción a la demografía*. Barcelona: Ariel.
- Malthus, R. (1970)** *Primer ensayo sobre la población*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989)** *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992)** *Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993)** *Propuestas de secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: MEC-Escuela Española.
- Pressat, R. (1987)** *Diccionario de demografía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Pujol, R. (1984)** *Población y espacio. Problemas demográficos mundiales*. Madrid: Cincel.
- Pujol, R. (1990)** *Aprende tu solo Geografía Humana*. Madrid: Pirámide.
- Zurfluh, A. (1992)** *¿Superpoblación?* Madrid: Rialp.

DESENTERRAR LA VIDA: LA ARQUEOLOGÍA

JOSÉ ANTONIO LEIRADO ARBESÚ*

El artículo plantea la importancia de que los alumnos conozcan y comprendan los rudimentos de la reconstrucción del pasado. En este sentido destaca la arqueología, cuyo estudio debe ser incorporado al currículo. Para ello se proponen una serie de actuaciones, contrastadas por la experiencia docente, que pudieran ser de cierta utilidad a los profesores del área de Geografía e Historia en la Educación Secundaria.

The article states the importance that students know and understand the basic for the reconstruction of the past. For this reason it should be emphasized the importance that archeology be included within the curriculum. We propose that a series of activities together with a teaching experience covered be useful to teachers in the subject area of Geography and History within Secondary Education.

Las actuales concepciones educativas tratan de fomentar en el alumnado un espíritu reflexivo y crítico, que le estimule a adoptar una perspectiva de indagación con relación a los sucesos tanto educativos como sociales. En esta línea considero interesante mostrar mi propia experiencia cuando trato en el aula la construcción del saber histórico, como elemento imprescindible para la difusión y asunción del carácter científico del estudio del pasado.

¿Cómo conocemos el pasado?

Interrogante que plantean ocasionalmente los estudiantes de Secundaria y que se corresponde con el momento evolutivo de los alumnos/as de esta etapa. Siguiendo los postulados fundamentales de la Psicología Evolutiva (Piaget) estos adolescentes están en el período de las operaciones formales: *"Hacia los once-doce años los chicos se vuelven mucho más reflexivos, entienden mejor las cosas, son capaces de abordar*

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

*problemas más complejos, piensan por ellos mismos, examinan las consecuencias de lo que se está diciendo, etc... Y además los sujetos empiezan a entender otras épocas, otros períodos de la vida social. También es a partir de este momento cuando la historia empieza a cobrar sentido para los escolares."*¹

Se nos presenta, así, la necesidad de incluir las fuentes de la historia dentro de las programaciones curriculares previstas para este período de la educación obligatoria (dentro del bloque temático de las Sociedades Históricas).

Entre las diversas fuentes que aportan luz y construyen el conocimiento histórico destaca, por su creciente utilidad, la **arqueología**, que ha tenido definiciones bastante concordantes: *"...la ciencia que estudia el pasado a través del análisis y la interpretación de sus vestigios materiales"*² o *"...el estudio de las huellas materiales de nuestro pasado"*³.

La actividad arqueológica tuvo su momento de eclosión con los trabajos del alemán Schielemann en el siglo XIX y sus excavaciones en Troya o Micenas, pero es en los últimos decenios cuando su vertiente científica se ha consolidado plenamente. La arqueología se convierte en nuestra gran "informadora" para aquellos períodos sin aportaciones escritas (prehistoria). Además, tal y como expone Colin Renfrew *"Los eruditos están cada vez más convencidos de que las cosas de la época, los restos de los poblados, los monumentos, los artefactos, etc., si se los sabe interpretar adecuadamente pueden aportar más información sobre la vida de su tiempo que las mismas crónicas escritas. Tanto es así que la arqueología del mundo medieval...tiene un papel cada vez más importante en los estudios medievalistas. Incluso la arqueología industrial es un tema de creciente interés, hoy día."*⁴

La introducción del estudio concreto de la arqueología dentro de los contenidos contribuiría a reforzar una concepción de la enseñanza, expuesta por diversos autores como Medina, Carr y Kemmis, y otros,⁵ en cuanto actividad que promueve tanto el aprendizaje formativo de los alumnos/as como la profesionalización de los docentes.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta de actuación en el aula, que se realiza a continuación, se orienta de forma prioritaria a facilitar a los alumnos la posibilidad de ⁶:

"Conocer el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades, analizar y comprender los hechos y fenómenos sociales en el contexto global en el que se producen y analizar los procesos de cambio histórico en la sociedad preguntándose por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades".

"Adquirir capacidades relacionadas con el manejo crítico de la información y de los medios que la canalizan y procesan..."

"Apreciar la riqueza del patrimonio natural y cultural".

La inclusión de conocimientos arqueológicos dentro de los contenidos contribuye a superar ciertas dificultades que ya están recogidas en el currículo de la E.S.O.: el procesamiento de informaciones divergentes y contradictorias o la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos.

El proceso enseñanza-aprendizaje referente a la arqueología tendría una triple vertiente de actividades, tras el momento inicial de detección de los conocimientos previos de los estudiantes:

1. BÚSQUEDA INICIAL DE UNA SERIE DE TÉRMINOS cuyo conocimiento es un necesario soporte conceptual: arqueología, prospección, yacimiento, datación, estratigrafía, toponimia, cata... Se recomienda su realización en la Biblioteca del Centro pues, simultáneamente, familiarizaremos a los alumnos con el funcionamiento y organización de estos lugares especiales de estudio y consulta.

2. EL ANÁLISIS DE LAS DISTINTAS FASES DEL TRABAJO ARQUEOLÓGICO a partir de la respuesta a una serie de cuestiones:

-¿Dónde se encuentran los restos materiales del pasado? Su localización (**PROSPECCIÓN**): Aquí se pueden ofrecer a los alumnos distintas posibilidades, de acuerdo con los recursos a disposición del profesor/a: fotografía aérea, recortes de prensa que mencionen hallazgos, documentos que hagan referencia a vestigios de épocas pasadas, toponimia... En nuestro caso particular escogemos un texto y varios nombres de lugar que cumplen esta función localizadora, pero también el complemento a la prospección que supone la utilización *in situ* de tecnologías avanzadas como el electromagnetismo (Dibujo 1).

-¿Cómo sacarlos a la luz? (**EXCAVACIÓN**): Insistiendo en 2 criterios fundamentales: Meticulosidad y Organización:

Meticulosidad en la tarea de extracción. Como ejemplo de que se trata de una labor lenta y rigurosa se muestran algunos de los útiles más comunes en las excavaciones arqueológicas donde se aprecia la ausencia de instrumentos "contundentes" con los que tendríamos un avance rápido y peligroso de los trabajos (Dibujo 2). También a través de la realización de dibujos, fotografías, anotaciones..., sobre todo lo que el yacimiento va mostrando.

Organización del dónde y cómo excavar: la elección de las catas, el empleo de las cuadrículas... (Dibujo 3).

-¿De qué nos informa todo lo encontrado? (ESTUDIO): Durante la propia excavación, y posteriormente, se lleva a cabo el estudio de los materiales obtenidos. Estudio que requiere unos trabajos de limpieza, reconstrucción, clasificación...y, muy especialmente, de datación. Esta última ha experimentado un espectacular avance gracias a los procesos en laboratorios, con técnicas como el carbono 14 (válido para todo elemento orgánico con una antigüedad de hasta hace unos 40.000 años), el potasio-argón (otro método radiactivo empleado con los restos volcánicos) o la termoluminiscencia (para la cronología de las cerámicas). Pero existen otros métodos como la dendrocronología (basada en los anillos de los árboles) o la propia estratigrafía. (Dibujos 4 y 5).

-¿Qué hacer al final con los objetos? (EXPOSICIÓN-DIFUSIÓN): Concluida la parte más directamente vinculada al arqueólogo, vendría la exposición de los materiales, bien en los propios yacimientos, bien en los diversos museos existentes o bien a través de publicaciones impresas y audiovisuales para que las aportaciones al conocimiento histórico no queden en unos reducidos círculos y lleguen a amplias capas de la población, entre las que encontraríamos a los propios miembros de las comunidades escolares que suelen ser "clientes asiduos" de estas instituciones y recursos científico-culturales (Dibujo 6).

Para cada una de las fases se anexan ciertos materiales (al final del artículo) con las siguientes propuestas para su utilización didáctica:

-Mostrarlos al alumnado con un formato de transparencias o de fotocopias.

-Que los alumnos realicen una primera descripción sobre lo que observan y piensan que representa cada dibujo.

-Puesta en común e intervenciones del profesor/a a partir de lo expuesto anteriormente.

3. LA VISITA A UN MUSEO O YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO de la localidad, o próximo al Centro Educativo, como culminación de un proceso de enseñanza-aprendizaje iniciado en el aula. En ellos se aprecia claramente la fase de muestra o exposición, pero también se puede desarrollar un rastreo de las otras etapas del trabajo arqueológico así como apreciar la aportación de la arqueología a la reconstrucción y conocimiento de la vida de las gentes que ocuparon nuestro entorno en tiempos pretéritos.

Los tres momentos son especialmente favorables al trabajo en grupo (pequeño o grande) y, por tanto, a una construcción colectiva del aprendizaje.

MATERIALES

(Los dibujos han sido realizados por Blanca de Nicolás a partir de fotografías del autor).

PROSPECCIÓN:

TEXTO

"La parte restante de Hispania y la mayor está regida por el legado consular, quien dispone de un ejército considerable, compuesto de tres legiones, y tiene a sus órdenes tres legados; de los cuales uno con dos legiones guarnece toda la región del norte del Duero, llamada antes Lusitania y ahora Gallaecia; añádase a ésta la parte septentrional con los astures y los cántabros; por el país de los astures corre el río Melsos y a poca distancia de él hay la ciudad de Noega; un estuario cercano separa los astures de los cántabros..."

[ESTRABON. *Geografía*, 3, 4, 20.]

Se proponen a los alumnos/as las siguientes actividades:

- Averiguar datos sobre la figura de Estrabón.
- Con un mapa de Asturias señalar los siguientes puntos: El río Nalón (Melsos), el río Sella (que separaba administrativamente a astures y cántabros en tiempos romanos) y la ría o estuario de Ribadesella.
- Partiendo de esos datos, se pide a los estudiantes que intenten relacionar la ciudad de Noega (topónimo que significa ría) con algún

importante yacimiento arqueológico ubicado en la costa asturiana. La conclusión debe ser la identificación de Noega con el Parque Arqueológico de la Campa Torres -Gijón-.

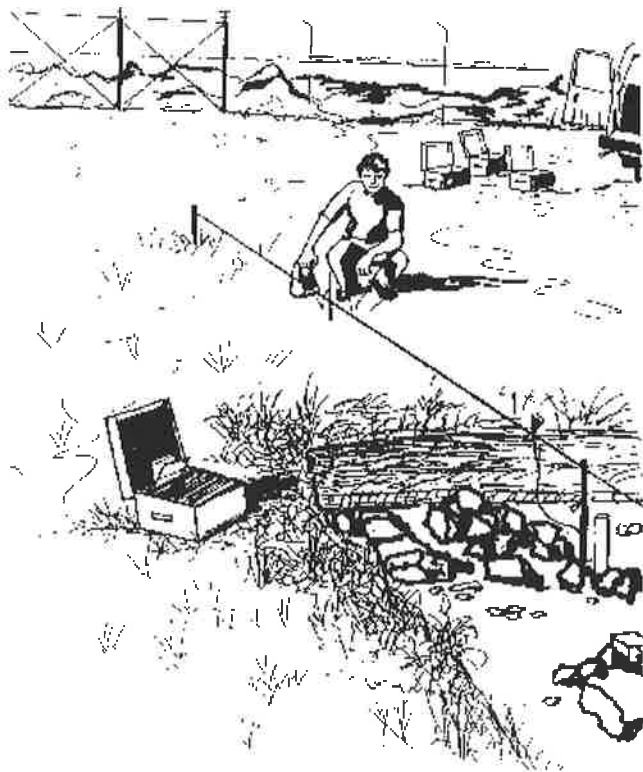
TOPONIMIA

Los alumnos deberán localizar en el mapa de Asturias algunos de los topónimos terminados en *-ana*, "sufijo latino que se posponía al nombre del dueño de una posesión, villa o explotación agrícola."⁷ Ejemplos:

Canzana (Laviana) <*Cantius* / Mamorana (Lena) <*Memorius*

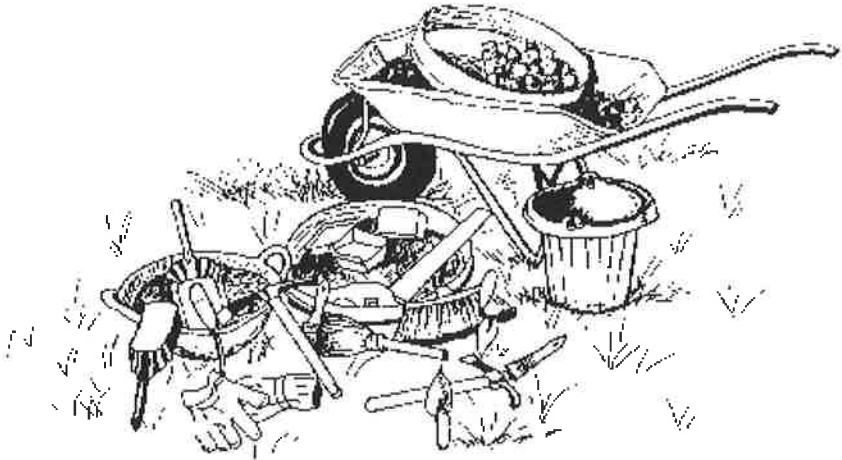
Narzana (Sariego) <*Marcius-Martius* / Tiñana (Siero) <*Tinius*

TECNOLOGÍA:

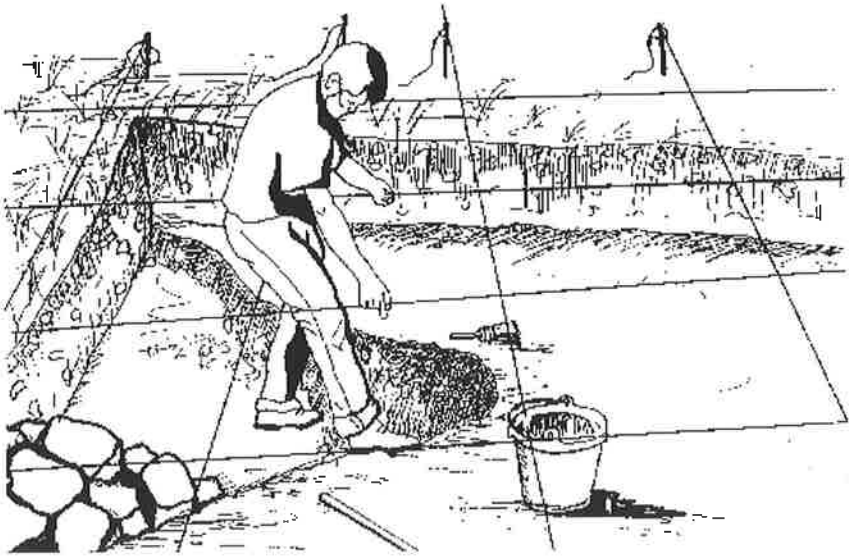


DIBUJO 1. Prospección electromagnética.

EXCAVACIÓN:

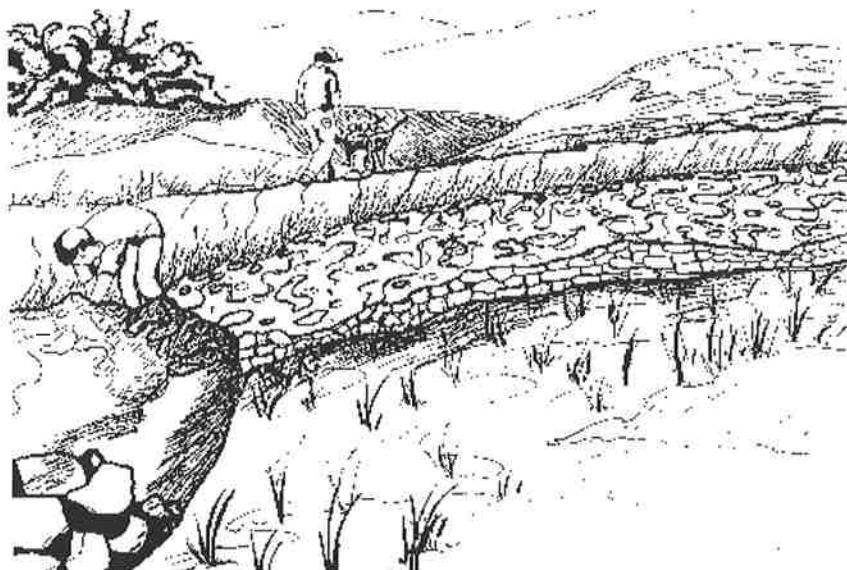


DIBUJO 2. Utillaje.

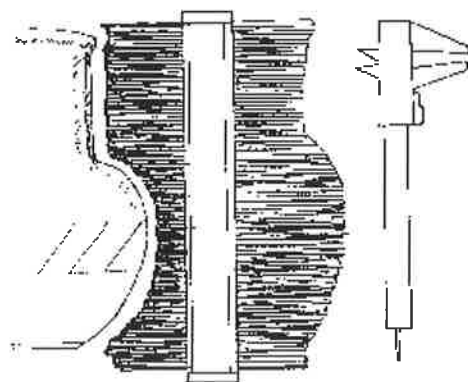


DIBUJO 3. Cata y cuadrículas.

ESTUDIO:

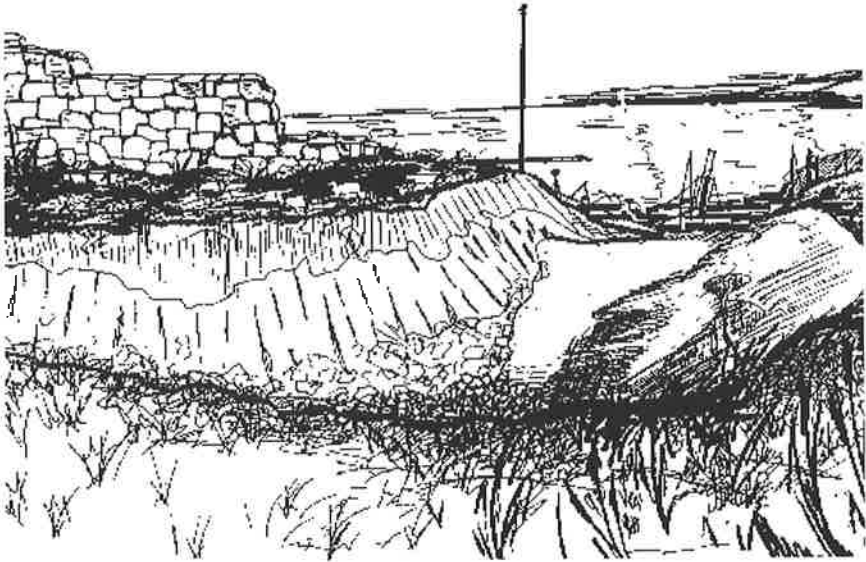


DIBUJO 4. Estratigrafía.



DIBUJO 5. Restauración, dibujo y clasificación.

EXPOSICIÓN-DIFUSIÓN:



DIBUJO 6. Yacimiento arqueológico.

NOTAS

1. DELVAL, J. (1991): *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Paidós, pp. 201-202.
2. BENDALA GALÁN, M. (1982): *La Arqueología, El pasado a nuestro alcance*. Estella, Salvat, p. 20.
3. COLABORACIÓN (1990): *Mundos del Pasado. Atlas de arqueología*. Barcelona, Plaza y Janés, p. 26.
4. *Ibídem*, p. 5.
5. MEDINA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*, Madrid, Cincel. KEMMIS, S. y CARR, W. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
6. REAL DECRETO 1390 (4-8-1995): *Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, B.O.E. 19-9-95.
7. GARCÍA ARIAS, X. LI. (1977): *Pueblos asturianos: el porqué de sus nombres*, Salinas, Ayalga, p.188.

ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS DEL ESPAÑOL: MATERIALES PARA EL ALUMNO. II

ALBERTO SÁNCHEZ PRADO, CLAUDINA TELLADO BARCIA,
ESTHER DE LA ROZ GONZÁLEZ y JUAN MANUEL BAÑOS PINO*

Este trabajo ofrece a profesores y alumnos de instituto propuestas concretas para la enseñanza y el aprendizaje de las etimologías grecolatinas del español relacionadas con la mitología. Se presenta en tres bloques de contenido: cosmogonía, teogonía y antropogonía. Cada bloque se inicia con un texto y cuestiones para su comentario, al que siguen los ejercicios sobre las etimologías y, por último, un grupo de actividades complementarias de carácter más lúdico.

In this paper we suggest a series of practical activities on the teaching and learning of Greco-Latin etymology related to mythology within the Spanish language, for secondary education teachers and students. There are three different content sections: cosmogony, theogony and anthropogeny. Each section comprises a text and some comprehension questions; after the reading activity there is a series of exercises on etymology and finally, some complementary material such as vocabulary games.

Introducción

Las actividades que presentamos a continuación forman parte de un trabajo dedicado al estudio de las etimologías grecolatinas del español. En un número anterior de esta revista (Aula Abierta, n° 68, pp. 167-188) dimos a conocer los ejercicios correspondientes al estudio etimológico de

* ALBERTO SÁNCHEZ 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.

términos tomados de la medicina y de la tabla periódica de elementos químicos. Esta tercera unidad, Las etimologías de la mitología, completa el capítulo correspondiente al estudio de términos que provienen, en su mayor parte, del griego.

Desde un punto de vista etimológico, son muchas las disciplinas que podrían tratarse y de las que podrían extraerse provechosos resultados. La Mitología es, sin duda alguna, una materia muy atractiva en el campo de la didáctica. Nosotros la habíamos llevado al aula dándole distintos enfoques, pero con esta unidad hemos pretendido sistematizarla y aprovecharla para el estudio de la etimología. Hemos aunado así dos campos de estudio que nos resultan apasionantes.

La labor de sistematización nos resultó francamente difícil. Esa dificultad radicaba por un lado en el escaso número de términos susceptibles de un análisis etimológico y por otro en su dispersión por infinidad de campos del saber. La solución que proponemos consiste en aplicar la misma metodología seguida en la confección de las unidades anteriores, manteniendo al mismo tiempo la clasificación tradicional de la mitología (cosmogonía, teogonía, antropogonía).

Estas actividades van dirigidas a alumnos de Cultura Clásica, de Griego y Latín de Bachillerato o BUP y de Lengua y Literatura Españolas con un conocimiento previo de los alfabetos griego y latino y su pronunciación. La aplicación en el aula resultó altamente satisfactoria como pudimos comprobar a través de las pruebas de autoevaluación que realizaron los alumnos.

El profesor, por la complejidad de la mitología, debe ayudar al alumno en el desarrollo de algunas actividades con explicaciones, materiales complementarios o las instrucciones que estime oportunas.

Esta unidad didáctica que ahora aparece publicada en la revista Aula Abierta fue presentada 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.

ETIMOLOGÍAS DE LA MITOLOGÍA (I)

Cosmogonía

«En primer lugar existió realmente el Caos. Luego Gea, de ancho pecho, sede siempre firme de todos los Inmortales que ocupan la cima del nevado Olimpo [...], y Eros, el más bello entre los dioses inmortales [...]

Gea primeramente dio a luz al estrellado Urano, semejante a ella misma, para que la protegiera por todas las partes, con el fin de ser así asiento seguro para los felices dioses.

Después, acostándose con Urano [...] nació el más joven, el astuto Crono, el más temible de los hijos, y se llenó de odio hacia su vigoroso padre».

HESÍODO, *Teogonía* (v. 117 y ss.), Alianza Ed.

Cuestiones sobre el texto:

- 1.- Averigua quiénes son los dioses que aparecen en el texto y cuáles son sus dominios.
- 2.- Algunos nombres de divinidades griegas tienen un equivalente en la mitología latina. ¿Sabrías decir cuáles son esos nombres?
- 3.- Compara la explicación que diversas mitologías dan para el origen del universo haciendo las siguientes lecturas complementarias: OVIDIO, *Metamorfosis*, libro I; *Génesis*, KL I-VI; *Rig Veda*, X 129.

ACTIVIDADES

1. La *Teogonía* es el título de una obra del poeta griego Hesíodo, en la que nos describe el origen de los dioses y del universo. Es, por lo tanto, para la mitología griega, lo mismo que el *Génesis* para el cristianismo.

Observa la etimología de estas palabras:

θεός : dios

γονή, γένος: origen

Conociendo el significado de los términos γονή y γένος, ¿cómo denominarías lo que expresan las definiciones siguientes?

origen del universo o cosmos :
 origen del hombre :

2.- Observa y completa: (Buscando previamente en el diccionario la transcripción y significado de: *πάθος, κύανος, ἕτερος, ὀξύς, ὕδωρ (ὑδρ-), ὁμός, φῶς (φωτ-)*)

..... : gas que produce agua
 oxígeno :
 cianógeno :
 : que promueve la acción química de la luz
 patógeno :
 heterógeno :
 : que es de igual origen

3.- Une cada palabra con su significado:

teocracia	templo de Roma dedicado a todos los dioses
panteón	doctrina que niega la existencia de Dios
politeísmo	doctrina que admite un solo dios
ateísmo	doctrina que admite muchos dioses
monoteísmo	gobierno en el que el poder lo ejercen los sacerdotes

4.- Para Hesíodo, el *Caos* era un espacio abierto y vacío preexistente del que de una manera desordenada van surgiendo otros seres. Por esta razón:

- el mundo en desorden es el CAOS
- el mundo ordenado que se va formando tras él es el COSMOS

Según esto, une cada palabra con su significado:

gas	fluido aeriforme
cosmogonía	dispuesto desordenadamente
caótico	ciudadano del mundo
cosmopolita	aparato que produce gas
gasómetro	tratado sobre las leyes que rigen el mundo
gasógeno	aparato medidor del gas
gasolina	fluido oleoso

5.- Averigua el significado de los términos *λόγος, μέτρον, γραφία* e intenta hacer todas las combinaciones que se te ocurran entre estos y los

nombres propios de los dioses del cielo y la tierra. Después define etimológicamente los términos creados.

6.– Sabiendo que *ὑπό* significa «por debajo de», *ἀπό* «lejos de» y *περί* «alrededor de» y utilizándolos como prefijos, ¿qué palabras corresponden a las definiciones siguientes?

- a) Punto en que la Luna se halla a mayor distancia de la Tierra.
(.....)
- b) Punto en que la Luna está más próxima a la Tierra.
(.....)
- c) Subterráneo en que los antiguos enterraban los cadáveres.
(.....)

7.– El poeta latino Virgilio escribió una obra sobre el trabajo o cultivo de la tierra titulada *Geórgicas*. ¿Qué nombre propio español tiene la misma etimología, es decir, *Γεωργός*?

8.– Estudia el significado de las siguientes palabras griegas y después completa el ejercicio.

ἴσος «igual», *σύν* «junto con», *ἀνά* «hacia atrás», *λόγος* «tratado»

- «Error que se comete al situar un hecho moderno en tiempos anteriores» (.....)
- «Ciencia que determina las fechas de los sucesos históricos» (.....)
- «Que ocurre al mismo tiempo» (.....)
- «.....» (isócrono)

9.– Sin utilizar el diccionario intenta dar una definición para el término «crónica» tanto en su empleo de sustantivo como de adjetivo. Escribe al menos dos frases con cada acepción.

10.– Con ayuda de un diccionario de términos mitológicos, averigua qué tienen de común los siguientes personajes: Titanes, Brontes, Cíclope, Gigantes, Atlas, Océano, Crono, Rea.

11.– ¿Qué son un brontosaurio y un titanosaurio? ¿Por qué crees que recibieron estos nombres?

12.– Busca en un diccionario los significados que puede tener la palabra «atlas». Comprueba después si hay alguna relación entre estos y el personaje mitológico.

- ¿Conoces algún término derivado de esta misma palabra?
- Investiga y haz una redacción sobre el mito de la Atlántida.

13.- Si «tauromaquia» quiere decir «lucha contra el toro», ¿qué significan los términos «Gigantomaquia» y «Titanomaquia»? ¿Con qué mito relacionas estos términos?

14.- Observa las siguientes palabras y deduce el significado del lexema común: cíclico, ciclismo, ciclista, ciclomotor, triciclo, Cícladas.

κύκλος =

¿Podrías decir ahora qué es un Cíclope?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

1.- Lecturas complementarias:

Góngora: Fábula de Polifemo y Galatea.

Homero: Ulises y el Cíclope.

2.- Sopa de letras. Localiza en la sopa de letras los siguientes nombres propios: Doroteo, Teócrito, Teodoro, Teodosio, Teódulo, Teófilo, Teofrasto.

P	A	E	T	R	D	S	I	O	T
T	I	O	E	O	T	E	O	O	E
E	T	E	O	F	R	A	S	T	O
O	S	U	D	O	E	T	I	I	S
D	O	R	O	E	E	E	S	R	D
U	R	E	R	O	R	O	D	C	C
L	O	T	O	U	D	F	O	O	R
O	T	O	T	O	U	I	E	E	I
E	I	A	E	U	T	L	T	T	T
T	A	T	O	E	D	O	T	E	O

Intenta averiguar el significado de los nombres propios que has encontrado.

ETIMOLOGÍAS DE LA MITOLOGÍA (II)

Teogonía

«Rea, sometida a Crono, tuvo hijos gloriosos: Hestia, Deméter, Hera –la de áureas sandalias–; el poderoso Hades, que mora en las mansiones subterráneas con un corazón implacable; el estruendoso Posidón; y el pródigo Zeus, padre de los dioses y de los hombres, que con su trueno estremece la anchurosa Tierra.

Zeus subió al lecho de Deméter, nutricia de muchos, la cual parió a Perséfone de blancos brazos...

Leto, después de su unión con Zeus tuvo a Apolo y a Artemis, los descendientes más deseables del linaje de Urano.

Por último, Zeus tomó por esposa a la engreída Hera. Ella dio a luz...a Ares..., fruto de su unión con el rey de los dioses y de los hombres.

Zeus, de su cabeza, hizo salir a Atena, la de ojos de lechuza, terrible, belicosa, conductora de ejércitos, invencible, venerable, a quien agradan los tumultos, las guerras y las batallas.

Hera dio a luz al ínclito Hefesto, sin contacto carnal, porque estaba irritada y enfadada contra su esposo...

La atlántida Maya, después de compartir con Zeus su sagrado lecho, dióle un hijo glorioso, Hermes, el heraldo de los inmortales.

Sémele, hija de Cadmo, después de unirse a Zeus por amor, dio a luz al ilustre Dioniso, el regocijador dios inmortal, hijo de una mortal.

HESIODO, *La Teogonía*, 116-942, en AA.VV., *Griegos y Romanos*, Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, Madrid, 1989.

Cuestiones sobre el texto:

- 1.– Intenta realizar un árbol genealógico con los nombres de los dioses que aparecen en el texto.
- 2.– Escribe el equivalente latino de los nombres de tales dioses.
- 3.– Averigua sobre qué ámbito ejercían su poder y cuáles eran sus atributos.
- 4.– Averigua de qué modo Zeus arrebató el poder a su padre Crono.

ACTIVIDADES

1.- Relaciona las palabras de la columna de la izquierda con las de la derecha:

lunes	Marte
martes	Júpiter
miércoles	luna
jueves	Venus
viernes	dominicus
sábado	Mercurio
domingo	sabbatum (< hebreo "sabbath")

2.- Como puedes comprobar, algunos de los nombres de los días de la semana proceden de nombres de dioses latinos. Averigua el nombre griego de esos mismos dioses y sus cualidades.

	NOMBRE GRIEGO	CUALIDAD
Marte →		→
Júpiter →		→
Venus →		→
Mercurio →		→

3.- La palabra «sábado» procede del hebreo «sabbath» que significa *descanso*. En cambio, la palabra inglesa «saturday» procede del nombre de un dios latino. ¿Sabrías decir el nombre de ese dios? ¿Cuál es el nombre griego de ese mismo dios?

4.- Haz corresponder los términos de la izquierda con los de la derecha.

marzo	octavo
abril	décimo
mayo	Marte
junio	abrir
julio	Augusto
agosto	Julio
septiembre	Juno
octubre	séptimo
noviembre	noveno
diciembre	Maya

5.- Busca en un diccionario la etimología de los nombres «enero» y «febrero». ¿Sabrías decir por qué el mes de septiembre no es el séptimo, ni octubre el octavo?

6.- Tanto los nombres de los días de la semana como los de los meses son muy parecidos en muchos idiomas: inglés, francés, italiano, gallego, catalán, asturiano... Comprueba esa semejanza escribiendo los nombres de los días de la semana y de los meses en esos idiomas u otros diferentes.

7.- ¿Recuerdas el nombre de los planetas del sistema solar? Ponlos en orden y relacónalos con los nombres de los dioses que conozcas.

8.- Como has podido comprobar, se trata de nombres de dioses latinos. Escribe a continuación el nombre griego de esos dioses y sus cualidades.

PLANETA	NOMBRE LATINO	NOMBRE GRIEGO	CUALIDAD

9.- De Plutón (o Hades) derivan muchas palabras en castellano como «plutocracia», «plutonomía», «plutolatría»...

- Conociendo el significado de términos como «aristocracia, democracia, teocracia», ¿cómo definirías el término «plutocracia»?
- Observa la siguiente lista de términos: plutolatría, egolatría, idolatría, necrolatría, ofiolatría. ¿Cuál es el significado del lexema que tienen en común?
- *Plutonomía* significa «tratado sobre las leyes que rigen la riqueza». ¿Qué otras palabras conoces en que aparezca el lexema *-nomía*?

10.- Completa:

pluto- =

-nomía =

-cracia =

-latría =

11.- Las siguientes palabras españolas provienen del nombre de un dios de la mitología grecolatina. Intenta deducir de qué dios o dioses se trata en cada caso y construye una frase con cada palabra.

afrodisiaco

hermético

ateneo

venérea

hermenéutica

marcial

cereal

bacanal

apolíneo

hermafrodita

volcán

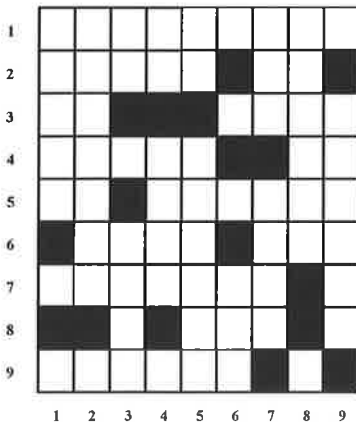
jovial

vulcanizar

Jovellanos

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

1.- Completa el siguiente crucigrama:



HORIZONTALES 1. Cerrado completamente. 2. Dios de la música. Terminación de infinitivo de la primera conjugación. 3. Nota musical. Al revés, desorden. 4. Género literario al que pertenecen *La Ilíada* y *La Odisea*. Infusión. 5. Pronombre reflexivo. Traer hacia sí. 6. Mujer de la que se enamoró Heracles. Marcharé. 7. Orgía, fiesta desenfadada. Primera vocal. 8. Vocal. Vocales. Consonante. 9. Al revés, término derivado de Vulcano. Consonante.

VERTICALES 1. En la Antigüedad, infierno. Consonante. Consonante. 2. Poema épico. Vocal. 3. En Roma. Uno. Al revés, ladrón mitológico. 4. Mil cincuenta. Ensenada pequeña. Consonante. 5. Río gallego. Tertulia cultural. 6. Consonante. Consonante. Consonante. Al revés, camino, ruta. 7. Vocales. Al revés, asocia, une. 8. Abertura del volcán. Quinientos. 9. Cuarta vocal. Planta que recibe su nombre de la diosa de la agricultura.

ETIMOLOGÍAS DE LA MITOLOGÍA (III)

Antropogonía y otros mitos

«Hubo una vez un tiempo en que existían los dioses, pero no había razas mortales. Cuando también a éstos les llegó el tiempo destinado de su nacimiento, los forjaron los dioses dentro de la tierra con una mezcla de tierra y fuego, y de las cosas que se mezclan a la tierra y al fuego. Y cuando iban a sacarlos a la luz, ordenaron a Prometeo y a Epimeteo que los aprestaran y les distribuyeran las capacidades a cada uno de forma conveniente.

A Prometeo le pide permiso Epimeteo para hacer él la distribución. “Después de hacer yo el reparto —dijo—, tú los inspeccionas”. Así lo convenció, y hace la distribución. En ésta, a los unos les concedía la fuerza sin la rapidez, y a los más débiles los dotaba con la velocidad. A los unos los armaba, y a los que les daba una naturaleza inerme les proveía de alguna otra capacidad para su salvación(...) Pero, como no era del todo sabio Epimeteo, no se dio cuenta de que había gastado las capacidades en los animales; entonces todavía queda sin dotar la especie humana, y no sabía qué hacer.

Mientras estaba perplejo, se le acerca Prometeo, que venía a inspeccionar el reparto y que ve a los demás animales que tenían cuidadosamente de todo, mientras que el hombre estaba desnudo y descalzo y sin coberturas ni armas. Precisamente era ya el día destinado, en el que debía también el hombre surgir de la tierra hacia la luz. Así que Prometeo, apurado por la carencia de recursos, tratando de encontrar una protección para el hombre, roba a Hefesto y a Atenea su sabiduría profesional junto con el fuego —ya que era imposible que sin el fuego aquella pudiera adquirirse o ser de utilidad a alguien—, y, así, luego la ofrece como regalo al hombre. De este modo, pues, el hombre consiguió tal saber para su vida (...)»

PLATÓN: *Protágoras* (320 d ss.), traducción de
C. García Gual, Ed. Gredos.

Cuestiones sobre el texto:

- 1.- Los mortales son creados por los dioses a partir de tierra y fuego. ¿Qué simbolizan estos dos elementos?
- 2.- ¿Cuál es el objetivo del reparto de cualidades?
- 3.- ¿Qué técnicas son robadas a Hefesto y a Atenea? ¿Qué simbolizan las cualidades con ellas adquiridas por oposición a las de los demás mortales?

ACTIVIDADES

1.- Todas las religiones y mitologías intentan explicar el origen del mundo y la presencia del hombre en él. En primer lugar surgió el mundo, luego los dioses y, por último, hicieron su aparición los seres humanos. Es decir, en principio tuvo lugar una-gonía, luego una y finalmente una *antropo*-.....

2.- Del término *antropo*- (*ἄνθρωπος*) existen multitud de derivados en castellano:

- a) Los caníbales se conocen con el nombre de *antropo*-.....
- b) Las religiones que representan a los dioses con forma humana reciben el nombre de-mórficas.
- c) El poeta francés Molière nos presentaba un personaje llamado Harpagón que odiaba a la especie humana. ¿Conoces el título de esta obra? De haber creado un personaje amigo de los hombres hubiese debido titularla
- d) ¿Cómo se llama el sistema filosófico que establece al hombre como centro del universo? ¿Y el que establece a los dioses como centro?

3.- Lee el siguiente texto perteneciente al poeta Hesíodo:

«Así habló. Rompió a carcajadas el padre de hombres y dioses y ordenó al ilustre Hefesto mezclar inmediatamente tierra con agua, infundirle voz y vida humana y hacer una linda y encantadora figura de doncella, semejante en su rostro a las diosas inmortales. Luego encargó a Atenea que le enseñara sus labores: a tejer la tela de finos encajes. A Afrodita le mandó verter en torno a su cabeza sus dorados encantos: una

irresistible sensualidad y los halagos cautivadores. En fin, a Hermes, el mensajero Argifonte, le encargó que la dotara de una mente cínica y un carácter voluble.

[...] Y luego, el mensajero Argifonte configuró en su pecho mentiras, palabras seductoras y un carácter voluble, por voluntad de Zeus gravisonante. Le dio el habla el heraldo de los dioses y puso a esta mujer el nombre de Pandora porque los que poseen las mansiones olímpicas le concedieron un regalo, perdición para los hombres que se alimentan de pan.»

Este texto explica cómo los dioses modelaron la primera mujer para entregársela a los hombres. A partir de los términos griegos *γυνή γυναικός* «mujer» y *άνήρ άνδρός* «hombre, varón», completa el siguiente ejercicio:

- a) Sociedad gobernada por las mujeres:-*cracia*.
- b) Médico que se ocupa de las enfermedades de la mujer:
- c) Existen dos términos para nombrar la aversión a las mujeres:
-*ginia* y-*fobia*. ¿Cómo se denominará el horror hacia los hombres?
- d) Los animales que reúnen en sí los dos sexos reciben varios nombres: *bisexuales, hermafroditas* y

4.– El término *hermafrodita* procede del nombre atribuido al hijo de dos dioses griegos. ¿Cuáles son? Infórmate sobre el mito que habla de él.

5.– Platón cuenta en el diálogo titulado *Banquete* el mito de unos extraños seres originarios, antepasados de la raza humana, que tenían los dos sexos unidos en uno. Nos explica de qué forma se dividieron dando lugar al sexo femenino y al masculino: es el mito del *andrógino*. Localiza el texto y coméntalo. ¿Qué forma tenían estos antiguos seres? ¿Cómo se seccionaron? ¿Cómo explica Platón los sexos actuales? Intenta representar en un dibujo la figura del andrógino de acuerdo con la descripción que da Platón.

6.– Hoy en día se utilizan los términos *lesbianismo* y *homosexualidad* para designar estos caracteres. Investiga sobre el origen del término *lesbianismo*.

7.– Si *homosexualidad* significa «igual sexualidad», qué significan: homófono, homocentro, homomorfo, homólogo.

8.– El nombre dado por los dioses a la primera mujer, Pandora, significa etimológicamente «todos los dones». El elemento pan-/pant- «todo» tiene gran rendimiento en la creación de vocabulario. A partir de esto, responde a las siguientes cuestiones:

- a) *Omnívoros* son los animales que comen de todo. Su sinónimo de origen griego será
- b) Si *amorfo* significa «sin forma», ¿qué nombre reciben los seres capaces de asumir todas las formas?
- c) La mayoría de las religiones actuales son *monoteístas*, pero en su estadio más primitivo la mayoría de los pueblos consideraban divino todo fenómeno natural: este modo de religión se llama
- d) ¿Qué nombre recibe el santo cristiano que posee todos los poderes?

9.– Une cada término con su definición:

Parte delantera de la nave	epílogo
Cuestión que se trata de resolver	problema
Pórtico situado en la parte anterior de los templos antiguos	epinicio
Antónimo de <i>prólogo</i>	epígono
Canto entonado después de una victoria	prólogo
Beber antes y ofrecer el resto de la copa a los demás	pronaos
El que sigue las huellas de otro o el estilo de una generación anterior	propina
Explicación previa antepuesta a un libro.	proa

10.– Según habrás podido deducir, los prefijos pro- (*πρό*) y epi- (*ἐπί*) procedentes del griego significan/..... ¿Con qué prefijo latino se identifican?

11.– Existen dos personajes de la mitología griega con el nombre de «el previsor» y «el que reflexiona después de actuar», es decir-*meteo* y-*meteo*. Infórmate sobre la función de ambos y su relación con la primera mujer, Pandora.

12.– Los dioses de la mitología clásica tenían la capacidad de transformarse en distintas figuras o formas y también la de transformar a los seres mortales en flores, árboles, animales, constelaciones... Así, es

conocida la transformación de Dafne en laurel para huir de la persecución de Apolo. El poeta latino Ovidio recogió muchas de estas transformaciones míticas en una obra poética titulada *Meta-... ..* (*μορφή* «forma»).

Según esto,

- a) ¿Cómo se llama la parte de la gramática que estudia la forma de las palabras?
- b) ¿Cuál es el término utilizado en medicina para nombrar el temor a las anomalías de forma en cuerpo o cara?
- c) ¿Qué nombre reciben los seres carentes de forma?
- d) En Química se conoce con el nombre de *alo-... ..* a los cuerpos que cristalizan en dos o más formas.

13.- Un caso muy peculiar de transformación es el mito del *licántropo*, presente en la literatura, el cine... ¿En qué consiste? ¿Conoces alguna canción que hable del tema?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- 1.- Una de las aventuras del héroe Heracles cuenta cómo dio muerte a la Hidra de Lerna, un monstruo marino. Si buscas en el diccionario el significado de la palabra latina «cancer, canceris», descubrirás de qué estratagema se sirvió la diosa Hera para castigar a su hijastro Heracles mientras luchaba con la Hidra.
- 2.- En el ejercicio anterior veíamos cómo la constelación de *cáncer* surge como resultado de una metamorfosis. Investiga sobre los mitos que explican otras constelaciones del zodiaco: *sagitario*, *aries*, *tauro*, *leo*, *géminis*...
- 3.- A partir de los dibujos que aparecen en esta página intenta descubrir el nombre de cada monstruo. En la casilla vertical podrás leer el nombre de otro monstruo que no aparece dibujado.

Por último, coloca en las casillas de abajo, en su lugar, las letras numeradas. Leerás el nombre de la figura mitológica del centro de la imagen. Infórmate luego sobre la historia de alguno de estos monstruos.

A crossword puzzle with the following grid structure (rows and columns):

- Row 1: A (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 (6)
- Row 2: B (3), 1 (1), 5 (5)
- Row 3: C (3)
- Row 4: D (4), E (4)
- Row 5: F (4), 6 (6)
- Row 6: Q (10)

Illustrations of mythical creatures:

- A**: Winged woman with a tail.
- B**: Muscular man with a bull's head.
- C**: Woman with large feathered wings.
- D**: Winged horse.
- E**: Man with a horse's head.
- F**: Eagle.

4.- Los siguientes seres pertenecen a otras mitologías. Infórmate sobre ellos y relaciona cada uno con el lugar de origen de la leyenda:

- Monstruo de lago Ness
- Dragón
- Unicornio
- Cuélebre

5.- Comprueba la pervivencia de los mitos en canciones como: «Canción del Unicornio» (Silvio Rodríguez), «Cuélebre» (Víctor Manuel).

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (1986)** *Fuentes mitológicas y etimologías grecolatinas del léxico de las ciencias naturales en el Bachillerato*. Equipo Didáctico de los IB María Moliner y Miguel Servet de Zaragoza.
- AA.VV. (1990)** *Griegos y romanos*. Madrid: Alhambra.
- AA.VV. (1991)** *Diccionario Anaya de la Lengua*. Madrid: Anaya.
- Assimov, I. (1985)** *Introducción a la Ciencia. I Ciencias Físicas*. Barcelona: Orbis.
- Borges, J.L. (1982)** *El libro de los seres imaginarios*. Barcelona: Bruguera.
- Camacho Becerra, H. y Otros (1991)** *Manual de etimologías grecolatinas*. México: Limusa.
- Concepción Suárez, J. (1992)** El lenguaje de los textos: uso interdisciplinar de las terminologías científicas. *Aula Abierta*, 59. ICE de la Universidad de Oviedo.
- Corominas, J. (1987)** *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Cortés Ávila, G. (1990)** *Etimologías latinas y griegas del castellano*. México: Porrúa.
- De Francisco, J.A. (Coord.)(1987)** *Lenguas modernas y latín. Cuaderno de trabajo I*. Gandía: Grupo "Limen".
- Eseverri Hualde, C. (1988)** *Diccionario etimológico de helenismos españoles*. Burgos: Aldecoa.
- Farrington, B. (1973)** *Ciencia y política en el mundo antiguo*. Madrid: Ayuso.
- Ferro Ruibal, X. y Souto Blanco, X. (1990)** La etimología como recurso didáctico, en Adrados, F.R. *Didáctica de las Humanidades Clásicas*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Quintana Cabanas, J.M. (1987)** *Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico*. Madrid: Dykinson.
- Mateos, M.A. (1989)** *Etimologías griegas del español*. México: Esfinge.
- Mateos, M.A. (1982)** *Etimologías grecolatinas del español*. México: Esfinge.
- Moliner, M. (1989)** *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Ortega Pedraza, E. (1980)** *Etimologías. Cuaderno de Prácticas*. México: Diana.
- Platón (1985)** *Protágoras*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (1992)** *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ringnes, V. (1989)** Origin of the names of Chemical Elements. *Journal of Chemical Education*, 68, 9.
- Segatore, L. (1963)** *Diccionario médico*. Barcelona: Teide.
- Torres Lemos, A. (1990)** *Etimologías grecolatinas*. México: Porrúa.

"CULTURA CLÁSICA": SUGERENCIAS PARA LA IMPARTICIÓN DE LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS*

JOSÉ LUIS MORALEJO ÁLVAREZ**

El objetivo de este artículo es puramente didáctico: pretende ofrecer algunas ideas y sugerencias para la impartición de las secciones lingüísticas de los cursos de "Cultura Clásica" de la "Enseñanza Secundaria Obligatoria" (ESO). Además, el autor sugiere algunos apoyos bibliográficos básicos.

The aim of this paper is merely pedagogical. Its author proposes some ideas and suggestions to be developed in the linguistic sections of Cultura Clasica courses taught at ESO (Spanish Compulsory Secondary Education). Also, some basic works are suggested.

0. Introducción

El contenido y el propio título de mi intervención en este ciclo demandan algunas aclaraciones preliminares. En efecto, más que de la "pervivencia de la cultura clásica en la lengua y literatura española", les voy a hablar de algo bastante más pedestre y más descorazonador; a saber, de uno de los aspectos de su precaria supervivencia en los planes de estudios de nuestra enseñanza media y, más concretamente, en los de *esa ESO* (léase "Educación Secundaria Obligatoria") que nos ha echado encima la ya no sé si última, penúltima o antepenúltima reforma alumbrada por nuestros infatigables arbitristas educativos. Es claro, pues, que mi charla va a quedar muy

* [OVIEDO, 24.09.96. Este trabajo fue presentado en la UNIVERSIDAD DE OTOÑO CDL-96. CURSO DE "PERVIVENCIA DE LA CULTURA CLÁSICA EN LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA (El legado lingüístico y literario grecorromano)"].

** JOSÉ LUIS MORALEJO ÁLVAREZ es Catedrático de Filología Latina de la Universidad de Alcalá.

por debajo del gálibo establecido aquí por otras intervenciones, en las que la cultura clásica no figura entrecomillada porque en ellas es algo más que una asignatura, y en las que el ámbito considerado es, en efecto, el vasto y rico como pocos de nuestra lengua y literatura, y no el tan pobre y estrecho en que hemos de acomodarnos a la hora de enseñar lo que todavía nos permiten enseñar. Pese a todo, no he dudado en aceptar, y muy gustoso, la invitación para hablarles a Vds. con que me honró hace unos meses mi amigo y alumno Santiago Recio, una de las más claras cabezas y uno de los más generosos corazones con que me topé en mis años de catedrático en la Universidad de Oviedo. Y es que, entre otros motivos, pesaba en mí, y no poco, el de la ocasión de volver a pasar unas horas con algunos de los muchos y buenos amigos con que aquellos gratos años me obsequiaron.

Presumiendo justificado mi asunto, paso a perfilar el enfoque que voy a darle. Ya les hacía notar antes que el título que se les ha anunciado coloca la "Cultura clásica" entre unas comillas que sólo pretenden indicar que se trata de una asignatura, y concretamente de la materia optativa de tal nombre de la incipiente *Educación Secundaria Obligatoria*. Mis consideraciones al respecto de tal materia van a ceñirse a los aspectos lingüísticos de la programación de la misma promulgada por el Ministerio de Educación y Ciencia, y estarán primariamente encaminadas a ofrecer ideas y criterios a quienes ahora o más adelante se vean en el envite de desempeñar esa nueva disciplina, a través de la cual muchos jóvenes estudiantes van a tener con nuestros estudios un primer contacto que quizá acabe condicionando decisivamente su actitud hacia ellos en la edad madura.

1. Marco reglamentario y criterios de selección

El punto de partida de mi exposición van a ser, lógicamente, las páginas del BOE en las que se ha publicado la reglamentación concerniente a la asignatura de "Cultura Clásica"; y hay que recordar al respecto que con posterioridad a la puesta en marcha experimental y limitada de la ESO sobrevino una primera y -que yo sepa- hasta la fecha última *reforma parcial de la reforma*, que introdujo cambios de no poca monta en nuestra materia¹.

¹ A este respecto deseo dejar bien claro que, según ya advierto en el *Addendum* de su p.34, mi aportación reseñada *infra*, en la BIBLIOGRAFÍA, bajo el epígrafe "MORALEJO, J.L., 1995" había sido redactada y entregada para su publicación con anterioridad a la reforma parcial de 1994, por lo que en no pocos puntos ya había quedado desfasada en el momento de su aparición. Con todo, y al igual que los editores, estimé que aún valía la pena publicarla, y, según podrá apreciar un lector atento, he aprovechado en estas páginas bastantes ideas y aun palabras de las que en aquéllas pueden leerse.

Y menos mal que, por una vez, los cambios no parecen ir hacia peor. En efecto, la reglamentación -que yo sepa- última y vigente establece para la "Cultura Clásica" un marco cronológico de dos cursos, en lugar del curso único que la anterior le había atribuido; y ello, según letra del propio legislador, en consideración a que "en los dos cursos académicos en que viene impartándose la Cultura Clásica, esta materia ha tenido una notable aceptación por parte del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria" (OM 04.08.94, BOE 11.08.94). Una disposición posterior, del 02.11.94 (BOE 16.11. 94), aprobó el "currículo" (*sic!*) de la materia, distribuyendo en dos cursos los contenidos inicialmente establecidos para uno solo. Además -también hay que reconocerlo-, esta nueva programación elimina algunas de las incoherencias, redundancias, vaguedades y fantasías de que adolecía el primer "Proyecto curricular", promulgado por Resolución de 10.06.92 (BOE 19.06. 92). (A este respecto, tengo razones para sospechar que, contra lo que suele ocurrir, de algo han valido las críticas de quienes, en su día y desde diversas tribunas, sometimos al debido examen el citado "Proyecto", tratando de explicar qué se podía hacer y qué no se podía hacer con él en la mano). Por lo demás, sabrán Vds. excusarme si en mi exposición omito la consideración de alguna singularidad que venga motivada por las atribuciones que en materia de reglamentación educativa corresponden a las autoridades de las respectivas comunidades autónomas.

En la reglamentación en vigor encontramos, ante todo, una "INTRODUCCIÓN" que viene a ser como una declaración de principios y criterios de alcance general. De entre éstos conviene subrayar el ya aludido de que la "Cultura Clásica" se impartirá en dos años, aunque sin carácter cíclico o gradual; es decir, el alumno podrá cursar cualquiera de ellos sin necesidad de cursar el otro. Tenemos luego una relación de "OBJETIVOS GENERALES" que, aunque bien intencionada, se me antoja vaga y optimista en exceso, considerando el reducido marco temporal en que, pese a las últimas mejoras, ha de impartirse la materia. Y tenemos, en fin, una sección de "CONTENIDOS", en la que la programación desciende ya al terreno de las ideas a desarrollar y de los métodos en que apoyar tal desarrollo. Esta sección de "CONTENIDOS" está a su vez dividida en dos apartados, los de "Cultura Clásica A" y "Cultura Clásica B", correspondientes a los dos cursos de la materia. Dentro de cada uno de ellos encontramos tres grandes "Bloques" temáticos de los que el primero corresponde en uno y otro curso a aspectos lingüísticos, en tanto que los otros se los reparten de manera desigual los temas político-sociales, históricos, culturales, literarios y

artísticos. Como ya les he dicho, sólo de los primeros bloques de cada uno de los cursos -los de contenidos lingüísticos- voy a ocuparme yo.

Cada uno de los bloques establecidos se estructura en tres epígrafes: "Conceptos", "Procedimientos" y "Actitudes". El primero de ellos es el que con mayor propiedad responde al título de "CONTENIDOS" bajo el que todo el conjunto comparece, en tanto que el segundo epígrafe propone métodos y ejercicios concretos con vistas a la impartición de los "Conceptos", y el tercero enumera unas "Actitudes" que parecen concebidas como objetivos particulares e inmediatos de la docencia.

Pues bien, estando claro que aquí no vamos a tener tiempo para descender al detalle de todas las especificaciones y ramificaciones de la programación, he decidido dejar de lado los apartados de "Actitudes", suponiendo que, como he dicho, recogen las que el legislador entiende que se seguirán de oficio como frutos de una correcta aplicación de los dos apartados precedentes. Ahora bien, en los propios apartados de "Conceptos" me veré obligado a practicar una cierta selección temática, siguiendo un criterio mixto, en el que pesará ante todo mi idea de lo que es esencial, pero también, según puede comprenderse, mis particulares inclinaciones y experiencias. En cuanto a los apartados de "Procedimientos", mi selección intentará ser paralela y coherente con respecto a la practicada en los de "Conceptos", centrando la atención en los que me parezcan más adecuados para el desarrollo y asimilación de los puntos de contenido a los que haya dedicado particular interés. Les haré también hacer algunas indicaciones bibliográficas, pero muy generales y también muy personales, primariamente referidas a las sugerencias que sobre contenidos les voy a formular. Por el contrario, en mi apartado de BIBLIOGRAFÍA no he intentado recoger las publicaciones que ya adoptan la forma de libros de texto o de apoyo específicos para nuestra materia, y que mayoritariamente se deben, como es lógico, a compañeros de Vds. Y es que, aparte de suponer que de esas publicaciones tienen Vds. noticias tanto o más detalladas que las que yo pudiera ofrecerles, éstas serían muy probablemente incompletas, con lo que el darlas aquí me pondría en riesgo de resultar parcial y, por ello mismo, injusto.

2. "CULTURA CLÁSICA A", Bloque I: "Las lenguas clásicas: Origen de las lenguas románicas"

Al entrar a comentar los Bloques de tema lingüístico de la programación, creo que es necesario precisar hasta dónde puede y debe

llegar ese factor de *lo lingüístico*. Para mí es claro que no se trata de lograr de los alumnos un aprendizaje propio y verdadero de las lenguas clásicas, sino de explicarles ciertos conceptos que encajan, en mayor o menor medida, en las que podríamos llamar "historia y descripción externas de la lengua"; conceptos que, ante todo, les dejen claro lo que las dos lenguas de la Antigüedad clásica han tenido que ver en la conformación de las actuales lenguas de Occidente.

No estará de más recordar ahora que cuando se conocieron las líneas fundamentales de lo que en cuanto a "diseños curriculares", como ahora se dice, iba a ser esta reforma, hubo entre la gente de nuestro gremio cierta polémica acerca de los contenidos que debían darse a esta nueva materia, a la que quedaba reducida nuestra presencia en la E.S.O. Algunos colegas, con tanto optimismo como -a mi entender- escaso sentido de la realidad, proponían hacer de esta disciplina una especie de *curso propedéutico de lenguas clásicas* con el que compensar lo mucho que por otros conceptos perdíamos o habíamos perdido ya de nuestra cuota docente en las enseñanzas medias. Al fin, y aunque formulada de manera muy deficiente, se impuso la que a mí me parecía la mejor -o la menos mala- de las posibilidades: un curso de *propedéutica clásica*, fundado sobre los aspectos más generales de la cultura antigua; sobre los más capaces de hacerles comprender a los alumnos por qué consideramos a la Antigüedad clásica como parte esencial de las raíces de nuestras modernas culturas. Naturalmente, también los lingüísticos se encuentran entre esos aspectos de los que tendremos que hablar; pero -repito- se trata de los que comportan una *historia y una descripción lingüísticas externas*, las cuales no exigen una competencia de primer grado en la lengua de que se trate. En efecto, tal suerte de historia y descripción contempla los grandes rasgos de la evolución y estructura de una lengua o una familia o grupo de lenguas, buscando sobre todo situarlas en el espacio, en la historia y en un panorama cultural determinado. Ciertamente que en ocasiones ha de traer a colación puntos concretos de gramática o de léxico; pero puede hacerlo de manera que ello no suponga un obstáculo para quien no domine la lengua o lenguas en cuestión. Así, por ejemplo, no hace falta conocer a fondo los paradigmas de la declinación para comprender que las lenguas como las clásicas, por medio de la categoría del caso, pueden precisar en la propia forma de los nombres las funciones gramaticales que en lenguas como la nuestra se expresan mediante el orden de palabras, las preposiciones y -como en todas, incluida la latina- los lexemas concurrentes en la frase; ni para comprender

que la ruina de esa categoría morfosintáctica es uno de los rasgos más característicos de la evolución del latín hacia el romance.

Pues bien, el Bloque de contenido lingüístico del primer curso de la materia (el de "Cultura Clásica A") parece tener un enfoque más bien diacrónico y lleva como título general el de "Las lenguas clásicas: Origen de las lenguas románicas"; un título que por sí mismo ya reclama alguna observación crítica. En efecto, si se trata de "origen" en sentido estricto -es decir, del correspondiente al *parentesco genético* entre lenguas- habría que haberse limitado a hablar de "lengua latina". Se podría mantener lo de "lenguas clásicas" si entendemos "origen" en un sentido amplio que incluya el *parentesco cultural* que se plasma en la enorme deuda que nuestra lengua, como todas las románicas, tiene con el griego en el ámbito del vocabulario cultural y técnico. Pero entonces se quedará corta la denominación "lenguas románicas"; pues el parentesco cultural del que hablamos lo tiene con el griego, y también con el latín, la generalidad de las lenguas occidentales, sean o no románicas. En fin, dado que, por otra parte, y aunque distinguiéndolos cuidadosamente, se debe tratar aquí tanto del *parentesco genético* como del *parentesco cultural* de nuestras lenguas con las clásicas, creo que hubiera quedado mejor un enunciado como "Las lenguas clásicas y el origen de las lenguas occidentales".

3. "El latín y el griego como lenguas indoeuropeas: Origen común del latín y del griego"

El apartado de "Conceptos" del Bloque que ahora comentamos se inicia con un epígrafe dedicado al latín y al griego como lenguas indoeuropeas. Creo que al tratar de este punto tendremos la oportunidad de transmitir a los alumnos conocimientos de dos tipos diferentes. Por una parte, podremos comunicarles una serie de nociones fundamentales de carácter sustantivo y concreto: los datos histórico-lingüísticos esenciales concernientes a la prehistoria y a la historia lingüística de Europa; un proceso que, mal que bien, nos es dado seguir a lo largo de unos 4.000 años. Pero además tendremos ocasión de presentarles una serie de *ideas formales* sobre la historia de las lenguas y la investigación de la misma.

Comenzando por estas *ideas formales*, podremos poner al alumno en contacto con los conceptos de *familia lingüística* y de *parentesco genético*. Partiendo del hecho de que las lenguas, como todas las instituciones humanas, cambian con el tiempo, les haremos ver cómo una lengua puede evolucionar hasta convertirse en otra distinta (en el sentido en

que el castellano es una lengua que proviene del latín, pero no es latín). Introduciremos luego el factor del *espacio*, para explicar el modelo evolutivo que da lugar a las *familias de lenguas* y a la situación de *parentesco genético*: la evolución fragmentada o divergente de una comunidad lingüística exige la comparecencia de un *factor espacial* que produzca la *quiebra de la comunicación* entre las partes de la misma, e impida que la evolución sea homogénea en todas ellas (ya sea por vía de la dispersión de los grupos componentes de la comunidad, ya de una crisis de las comunicaciones dentro del mismo territorio). Y en fin, presentaremos a los alumnos, como resultado de la evolución fragmentada de una lengua -la condicionada simultáneamente por los factores de tiempo y de espacio-, el concepto de *familia lingüística*: un grupo de lenguas distintas, pero vinculadas por un *parentesco genético*; y lo ilustraremos, como es natural, con la familia indoeuropea.

Todavía dentro del ámbito de los contenidos formales que tendremos la oportunidad de comunicar al alumno, hay otro orden de ideas al que podríamos, al menos, aludir; un orden que resulta inverso al anterior, en cuanto que se refiere al método por el que, remontándonos en la historia, podemos llegar desde la diversidad de una familia de lenguas a la reconstrucción, más o menos conjetural, de la *comunidad* del que tales lenguas derivan. Hablaremos, claro está, a la forma más clásica de la reconstrucción, la comparativa, cuyo cimiento es el postulado de que las semejanzas sistemáticas entre lenguas difícilmente pueden deberse al azar; lo que a su vez no es más que un lógico corolario del principio de la *arbitrariedad del signo lingüístico* que enunció Saussure (pues no habiendo *motivación* alguna para que a tal o cual significado corresponda un significante determinado, la semejanza interlingüística de significantes aplicados a unos significados semejantes debe interpretarse en principio como testimonio de un común origen de los respectivos signos).

En fin, hay que decir algo acerca de los *conocimientos sustantivos* que podemos impartir siempre a propósito de este tema de la comunidad indoeuropea de lenguas. Lo voy a hacer de manera muy resumida, dando solamente las pinceladas que me parecen más pertinentes, y remitiendo al interesado a la bibliografía básica. Por ella comenzaré, y citando sólo una obra de Francisco VILLAR, quien ha acreditado un especial don de lenguas en una actividad tan necesaria como a veces poco estimada en nuestros ámbitos académicos: la de la digna divulgación científica. Me refiero a su libro *Los indoeuropeos y los orígenes de Europa*, que me atrevo a calificar

como texto imprescindible de consulta para todos los profesores que hayan de ocuparse de este tema.

En cuanto al inventario de datos objetivos que entiendo que debemos transmitir al alumno, me inclinaría a proponer los siguientes epígrafes: 1) panorámica sumaria de las grandes ramas de la comunidad lingüística indoeuropea, con particular referencia a las de Europa, y llamando la atención los islotes no indoeuropeos, como el vasco o las lenguas fino-ugrias); 2) idea general de los límites de la reconstrucción lingüística; 3) *status quaestionis* sumario de la cronología de la comunidad y fragmentación indoeuropea; 4) *status quaestionis*, también muy sumario, de las síntesis de los resultados de la reconstrucción lingüística con los de la prehistoria y la arqueología. Todos ellos son puntos debidamente tratados en el libro de Villar.

En fin, es preciso tomar medidas para evitar que ciertas *ideas vulgares* y científicamente poco presentables sobre estos asuntos arraiguen en las mentes de nuestros alumnos. Así, al hablar de los alcances y límites de la reconstrucción lingüística y de la cronología verosímil de la comunidad indoeuropea, debemos dejar bien claro a los estudiantes que no vamos a mostrarles, ni siquiera desde muy lejos, la *lengua del Paraíso Terrenal*; les advertiremos que la *diáspora indoeuropea* probablemente no estaba consumada cuando Mesopotamia y Egipto ya habían entrado en la senda de una historia documentada y de una civilización digna de tal nombre; y que, al fin y al cabo, cuando irrumpieron en la Europa occidental los pueblos de lengua indoeuropea, se impusieron en algunas zonas a gentes que ya sabían cultivar la tierra y, en ciertos casos, incluso escribir, algo que los indoeuropeos aún no hacían.

También quisiera recomendar cautela a la hora de tender puentes entre las lenguas y la historia (o la prehistoria) y, sobre todo, la etnología. Y al decir esto quiero poner en guardia frente a una identificación simplista de parentesco lingüístico con parentesco étnico y, sobre todo, frente a la identificación de lengua y "raza". En efecto, aparte las vidriosas facetas que la utilización de semejante término presenta desde una visión medianamente ética de la vida, la historia conocida de la humanidad nos muestra infinidad de casos en que los pueblos acaban hablando las lenguas propias de otros con los que no tenían una particular relación étnica. Si no tenemos esto bien en cuenta, podríamos dar por buena aquella pintoresca situación de las escuelas coloniales francesas en las que, al menos según me han contado, los niños senegaleses se aprendían de memoria textos que hablaban de "nuestros antepasados los galos".

4. Excurso: las "lenguas clásicas" y su parentesco cultural

Ahora bien, no adelantáramos mucho si, tras explicar al alumno el *parentesco genético* que liga al griego y al latín, no le hiciéramos reflexionar también -o sobre todo- acerca del *parentesco cultural* que, según antes recordábamos, hace de esas dos lenguas un caso especial dentro de la familia indoeuropea, dando sentido a la denominación de "lenguas clásicas" y, en última instancia, al nombre mismo de la disciplina de la que aquí tratamos; pues incluso podría decirse que, desde la perspectiva de las modernas lenguas de Europa, ese *parentesco cultural* es más relevante que el genético, haciendo verdad una vez más aquello de "no con quien naces, sino con quien paces".

A este respecto, convendría recordar que Jules Marouzeau, en el título de un conocido opúsculo suyo, llama al griego y al latín lenguas "dos veces parientes". El gran latinista se ocupaba en esa monografía de las consecuencias del hecho de que, aparte el vínculo de origen que une entre sí a las lenguas clásicas (el cual, por cierto, no parece ser más estrecho que los que emparentan a la una y a la otra con otras ramas de la familia indoeuropea), existe entre latín y griego una afinidad reciente o secundaria, fruto de una convergencia que se realiza ante nuestros ojos, en época histórica plenamente documentada. En un proceso que dura varios siglos, la vida, la cultura y la lengua de Roma se someten a un proceso de voluntaria y hasta entusiasta helenización (*Graecia capta ferum uictorem cepit*: "la Grecia conquistada conquistó a su fiero vencedor", nos recuerda Horacio). Por lo que a la lengua se refiere, ese proceso tuvo como efecto más visible la entrada masiva en la lengua latina de un vocabulario técnico, "de civilización", de cultura y de pensamiento que proviene del griego, sea por la vía del préstamo directo, sea por la de los llamados *calcos* léxicos o semánticos. El caso es que, como decía, se viene a producir un parentesco lingüístico secundario y particular entre griego y latín, que hasta cierto punto supone una marcha atrás en el proceso de evolución divergente que había hecho de ellos lenguas distintas a partir de la comunidad indoeuropea. Ese es, pues, el primer *parentesco cultural*, del que creo que hay que hablar aquí: el que unió a griego y latín desde la propia Antigüedad, dando origen y sentido a la tradicional denominación de "lenguas clásicas".

5. "Del latín a las lenguas romances: líneas generales de evolución"

Aclarado este punto, ya podemos pasar a comentar el siguiente epígrafe de este Bloque lingüístico de orientación diacrónica, que reza "Del latín a las lenguas románicas: líneas generales de evolución".

Al tratar del latín y de su descendencia, las lenguas de la Romania, podremos aprovecharnos de buena parte de las *ideas formales* sobre evolución fragmentada, parentesco genético y familias de lenguas expuestas antes a propósito de la comunidad lingüística indoeuropea. Pero tan ilustrativas para el alumno como los paralelos entre el modelo de las lenguas indoeuropeas y el de las románicas pueden resultar las diferencias que separan al uno del otro. La más importante es, a todas luces, la de que el indoeuropeo es en la historia -o, mejor, en la prehistoria- un punto de partida que sólo podemos conocer, y muy limitadamente, por razonable conjetura a partir de las lenguas documentadas; es decir, en el caso del indoeuropeo sólo podemos llegar a conocer una *lengua de asterisco* (o, tal vez mejor, una colección de *formas con asterisco*). Por el contrario, en el caso de la familia románica conocemos tanto la lengua de partida como las lenguas de llegada; parece, pues, un panorama mucho menos problemático y también menos emocionante.

Sin embargo, como Vds. saben, las cosas tampoco son tan simples: en la práctica la lingüística románica no ha podido prescindir del asterisco. Ese signo se le ha hecho necesario muchas veces para acotar formas no documentadas, que, sin embargo, era preciso postular como etapas intermedias entre un étimo latino acreditado y las formas románicas que también lo estaban. En otras ocasiones, los propios orígenes latinos (ya fueran sonidos, formas, lexemas o construcciones) no estaban documentados en el *corpus* escrito; y también es frecuente el caso en que hay que postular como étimo latino panrománico una forma escasamente acreditada, frente a otras de general uso que, en cambio, no han dejado resto en las lenguas neolatinas. Así fue cómo apareció en la escena científica el que ciertos latinistas, siguiendo a Hofmann, llamaron con desdén "el fantasma del latín vulgar", y algunos romanistas enaltecieron con la pomposa etiqueta de "protorromance" (como dando a entender que también ellos tenían derecho a su propio *indoeuropeo*).

Pasando ya a lo práctico, creo que será conveniente que demos al alumno una somera síntesis de esos hechos e ideas, sin entrar en complejidades ni polémicas que no están en condiciones de seguir. Personalmente, creo que nos bastarán, como base bibliográfica, por una

parte, las páginas iniciales de la ejemplar *Introducción al Latín Vulgar* de V.VÄÄNÄNEN (2ª ed., Madrid, Gredos, 1985) y, por otra, los primeros capítulos de una obra menos conocida de lo que merece: el sobrio pero excelente manual de apoyo de *Latín Vulgar* que S. MARINER y sus colaboradores prepararon para los cursos de la Universidad a Distancia (Madrid, UNED, 2ª ed., 1988).

En cuanto a los *conocimientos sustantivos* a transmitir al alumno a propósito del latín y las lenguas románicas, propongo que se le ofrezca, ante todo, una panorámica espacial de la Romania y su fragmentación, tema para el que puede recabarse la información básica en los manuales al uso de lingüística románica. Especialmente útiles para estos efectos me parecen los primeros capítulos del de IORDAN y MANOLIU o del de TAGLIAVINI. Las ideas a impartir son sólo las realmente fundamentales. Podemos comenzar aludiendo al limitado éxito que han tenido los estudios encaminados a detectar diferencias diatópicas dentro de la latinidad antigua (sobre este punto véase en nuestra Bibliografía el meritorio trabajo de VÄÄNÄNEN, 1983). En efecto, el latín escrito fue siempre una lengua fuertemente *normalizada* y por ello mismo unitaria, a causa de la influencia de la escuela y de los modelos literarios; lo que no significa que eventualmente, y sobre todo en la época tardía, no se puedan espigar aquí y allá algunos rasgos dialectales en los textos, con la ayuda de los testimonios románicos correspondientes.

Habría que aludir luego a los factores de la dialectalización que sin duda se produjo en el habla de todos los días. Ante todo, a los *fenómenos de sustrato*; es decir, a la influencia que sobre la lengua latina ejercieron las diferentes lenguas sobre las que se impuso en cada territorio. Así, por ejemplo, es sabido que algunos estudiosos, siguiendo una tesis de Tovar que también ha sido objeto de fuertes críticas, creyeron poder encontrar la raíz de la sonorización de sordas intervocálicas en latín vulgar y romance en el sustrato céltico, pues en las lenguas célticas se registra un fenómeno similar, llamado "lenición". Al pasar a tratar de los *fenómenos de superestrato* nos enfrentamos ya con las invasiones bárbaras, pues fue entonces cuando a la lengua latina se superpusieron diversas lenguas germánicas, sin desarraigarla pero condicionando decisivamente el sentido de su ulterior evolución.

Ahora bien, no cabe duda de que el factor capital de la fragmentación fue el propio hecho de la quiebra del Imperio de Occidente y el surgimiento de los reinos bárbaros. El que antes había sido un territorio internamente bien comunicado, y vertebrado cultural y lingüísticamente por

una red escolar unitaria, se transforma en unas décadas en un agregado de regiones estancas, como al principio recordábamos. La decadencia cultural y escolar acelera la evolución de la lengua; y esta evolución, al fallar las comunicaciones que hubieran podido homogeneizar el proceso, queda por fuerza condenada a realizarse en el sentido divergente que da lugar al *Babel* de las lenguas románicas.

En fin, podríamos dar, como complemento de esta panorámica, algunas pinceladas de enfoque cronológico, aunque sin meter a los alumnos en la jungla de las polémicas sobre la datación temprana o tardía del surgimiento del romance, polémicas que se han visto reavivadas en los últimos años por la publicación de obras como el discutido libro de R. WRIGHT. Si alguien me pidiera consejo en este punto, le daría el de que se atuviera a la prudente solución brindada por NORBERG (1943: 21). El conocido latinista sueco, fijándose sobre todo en el antiguo territorio de la Galia, pero con referencia a la generalidad de la Romania, estima que puede llamarse latina la lengua hablada con anterioridad al año 600, y romance la hablada con posterioridad al 800. Quedaría así en medio una *época de transición* marcada por la incertidumbre; pero por una incertidumbre que no atañe sólo a nuestras posibilidades de acceder a la realidad del habla cotidiana, sino también a la propia esencia de esa realidad, la cual, más que una *situación*, es una *falta de situación*, un *continuum* dinámico indefinible que media entre un término inicial y un término final bien claros y distintos.

La programación no desciende a tantos detalles como yo acabo de tocar. En cambio sí nos pide que hablemos de las "Líneas generales de evolución" que llevan del latín al romance. No es fácil dar visiones generales de un proceso sin un previo conocimiento de los hechos que lo constituyen. Sin embargo, creo que podríamos dar una imagen bastante fiel del que ahora nos ocupa siguiendo modelos como el que ofrece Joseph HERMAN en su breve pero sustancioso libro de introducción al latín vulgar. Así, en el terreno fonético habría que considerar como característico del tránsito del latín al romance la implantación de un acento intensivo, la pérdida de las oposiciones fonológicas de cantidad y la reorganización del sistema consonántico que da lugar al aumento de fricativas y a la creación de las africadas. En el ámbito gramatical son especialmente significativos -y cito literalmente a HERMAN, 122- "una disminución progresiva de la variedad y del papel lingüístico de los medios de expresión paradigmáticos y ... un aumento paralelo de la importancia de los medios de expresión sintagmáticos o distribucionales". Episodio fundamental de ese cambio es, por supuesto, el de la ruina de la flexión casual. En fin, al lado de los

procesos de mera sustitución de mecanismos hay que mencionar, al menos, el de auténtica creación lingüística que supone el desarrollo del artículo.

6. "El latín y el griego como principales elementos constitutivos de las lenguas románicas de España"

El tercer epígrafe de este primer Bloque de contenidos lingüísticos se titula "El latín y el griego como principales elementos constitutivos de las lenguas románicas de España". Y hay que reconocer que aquí los últimos retoques introducidos en la programación no suponen una mejora con respecto a las ambigüedades o imprecisiones de la anterior. En efecto, creo que el epígrafe no distingue con la deseable claridad los varios fenómenos que aquí han de entrar en consideración, a saber: en primer término, el ya tratado del parentesco genético que liga a todas las lenguas románicas con la latina; en segundo lugar, el del parentesco cultural que esas lenguas ya constituidas, así como otras de estirpe no latina e incluso no indoeuropea (entre las de España el vascuence), contraen con el latín al tomar de él buena parte de su vocabulario de cultura; en tercer lugar, el hecho de que un contingente importante de ese caudal de palabras y conceptos la lengua latina lo había tomado a su vez de la griega; con lo que ésta, en efecto, llega a ser un "elemento constitutivo", de carácter muy particular, de la mayoría de lenguas de la Europa de hoy. Y, en fin, todavía hay que hacer caso aparte del enorme contingente de helenismos científico-técnicos acuñados en época moderna, mediante la aplicación -digámoslo así- *extra tempus* de unos mecanismos de formación de palabras que han demostrado hasta la fecha una admirable vitalidad.

El epígrafe que comentamos se desglosa en tres secciones que pretenden aclarar y especificar su contenido; pero tampoco puede decirse que logren hacerlo de manera satisfactoria. No hay nada que objetar al que reza "Léxico común, técnico y científico de origen greco-latino", a no ser que tal vez fuera mejor separar expresamente el léxico de una y de otra procedencia. Al léxico se refiere también (y por ello no se comprende bien que no vaya inmediatamente seguida en la relación) la tercera sección, que se titula "Formación de palabras: Cultismos y palabras patrimoniales". Aquí -según mi opinión- las cosas van a peor; pues si se trata de hablar de "formación de palabras", lo que hay que considerar son los mecanismos de composición, prefijación y sufijación incorporados a nuestras lenguas en virtud de su parentesco cultural con el latín y el griego (algo que sólo aparece explícitamente mencionado más abajo, en el capítulo de "Procedi-

mientos"). En cambio, creo que los importantes conceptos de "Cultismos y palabras patrimoniales" más bien deberían haberse tratado en la primera sección, precisamente para dejar claro qué debemos al latín -y por su mediación al griego- por la vía del parentesco genético y qué, en cambio, por la vía del parentesco cultural. En fin, queda en medio una sección titulada "Elementos morfológicos de origen latino y griego". ¿Qué quiere decir esto exactamente? Por de pronto, parece claro que no se refiere a los mecanismos de formación de palabras, ya vistos en otra sección, sino a *estricta morfología*. Siendo esto así, claro que se podrá hablar de los orígenes latinos de la morfología de las lenguas románicas (¿de cuáles otros orígenes si no?); pero ello será en todo caso dentro del marco del parentesco genético; y entonces, ¿qué hace ahí el griego? En efecto, yo no recuerdo -y disculpen mi ignorancia- mecanismo alguno estrictamente morfológico del griego (como son, por ejemplo, el perfecto en *ka*, el pretérito con aumento, o el número dual) que haya pasado al romance; lo cual, por otra parte, nada tiene de extraño si recordamos que el préstamo lingüístico -fenómeno al que directa o indirectamente se deben todos los elementos griegos de nuestras lenguas- es el del vocabulario, y que las transferencias interlingüísticas son bastante más raras en los ámbitos de la fonética y fonología y de la gramática. Parece, pues, que todo este epígrafe necesita de una nueva lectura y, sobre todo, de una nueva redacción; pero entretanto es preciso sacarle el mejor provecho posible, y para ello podemos recordar algunas ideas fundamentales.

Al tratar de los latinismos y helenismos del vocabulario español convendrá recordar que unos y otros se cuentan entre los efectos más visibles del parentesco cultural que, como decíamos, contrajeron con la lengua latina, y por su mediación con la griega, todas las lenguas europeas a lo largo de las Edades Media y Moderna. El cultivo de los viejos textos en la escuela y en la Iglesia enriqueció el vocabulario de las lenguas vernáculas, de las que bien pudiéramos decir que se hallaban en un primer momento en la misma condición en que antaño había estado el latín mismo: en la de aquella "langue de paysans" de que nos habla Marouzeau. Sólo gracias al latín esas lenguas se convirtieron en auténticas lenguas de cultura.

Convendrá advertir que una gran parte de los helenismos del español son, al propio tiempo, latinismos, dado que sólo por vía del latín se incorporaron a nuestra lengua. Ciertamente es también, sin embargo, que bastantes otros nos llegaron en tiempos muy recientes por medio, especialmente, del francés; y que existen también en el ámbito de las lenguas técnicas, según apuntábamos antes, bastantes *helenismos modernos*,

que nunca existieron como palabras del griego antiguo. Son neologismos creados echando mano de un caudal léxico y de unos mecanismos de formación de estirpe griega, pero que acabaron convertidos en una especie de *software lingüístico* intemporal y común a todas las lenguas occidentales; una prueba de vitalidad *post mortem* de la lengua en la que Europa había aprendido a pensar.

7. Procedimientos

Mejor elaborado me parece el apartado de "Procedimientos" de este Bloque, en el cual se proponen diversos ejercicios sobre vocabulario y formación de palabras que, si no van a servir para que el alumno aprenda griego ni latín, al menos le ayudarán a conocer mejor su propia lengua y a hacerse una idea de cuánto ésta debe a las clásicas. Y con vistas a la mejor práctica de esos procedimientos me permito un par de sugerencias bibliográficas. Sobre "Latinismos", tenemos un excelente capítulo, tan claro como documentado, publicado por M. ALVAR y S. MARINER en el vol. II de la *Enciclopedia Lingüística Hispánica* (Madrid, C.S.I.C., 1959: 3-49). Trabajo gemelo de éste, y de la misma excelente calidad, es el capítulo "Helenismos" de M. FERNÁNDEZ GALIANO, publicado en el mismo volumen (51-77). Tenemos, pues, bien cubiertas las espaldas en todo este apartado. Además, creo que vale la pena que recomendemos, a modo de repertorio básico, el libro de F. SANZ FRANCO, *Léxico helénico y helenismos castellanos de frecuencia*, y el más reciente de GONZÁLEZ CASTRO *Palabras castellanas de origen griego*.

Veo que la programación no sugiere "Procedimiento" alguno destinado al desarrollo de los "Conceptos" referentes al latín y el griego en cuanto lenguas indoeuropeas. Yo creo que resultaría útil y fácil presentar a los alumnos esquemas elementales de correspondencias entre lenguas indoeuropeas, incluyendo en todo caso la griega y la latina, y de entre las germánicas la que es más probable que conozcan, la inglesa. Tales cuadros, para los que sería fácil hallar modelos y material en la bibliografía ya citada y en otras obras de todos conocidas, podrían apoyarse en campos léxicos básicos, como el de la nomenclatura familiar ("padre", "madre", etc.), y también en paradigmas morfosintácticos centrales (por ejemplo, el presente de verbos como "ser", "dar" o "llevar"). Un procedimiento paralelo podríamos aplicarlo al tratar de la evolución del latín al romance, por medio de esquemas, confeccionados tanto con elementos del léxico básico como con paradigmas morfosintácticos centrales (a este respecto puede prestar

buenos servicios el manual de gramática histórica del español de LLOYD). Igualmente, creo que podría resultar de utilidad ofrecerles, sin pretensión de que entren a fondo en su interpretación, un muestreo de los primeros testimonios escritos de las principales ramas románicas. El material necesario es de fácil acceso en la mayoría de los manuales y crestomatías usuales en la enseñanza de la historia de la lengua latina y de la filología románica. Y, por supuesto, siguiendo una indicación que sí está expresamente formulada en la programación, convendrá presentar a los alumnos un muestreo de las lenguas románicas de España, basado en textos de fácil comprensión.

8."CULTURA CLÁSICA B". Bloque I: "Las lenguas clásicas: Elementos formales y funciones"

En el apartado de "CULTURA CLÁSICA B", correspondiente al segundo año de la materia, el Bloque I, el de contenidos lingüísticos, se titula "Las lenguas clásicas: Elementos formales y funciones". Bajo semejante epígrafe parece que se programa una muy sumaria descripción sincrónica de una y otra lengua, aunque con mayor atención a la latina; y aunque en la enunciación de los temas a tratar todavía se echa en falta un poco más de claridad, hay que reconocer que en este punto la última reforma ha mejorado notablemente la programación, que en su estado primitivo adolecía de no pocas ambigüedades, lagunas, redundancias e incongruencias.

En el apartado de "Conceptos" se tocan sucesivamente cuestiones concernientes a la escritura, a la flexión nominal y verbal y a la sintaxis (aunque aquí ya sólo a la del latín). Sin volver ahora sobre lo ya dicho más arriba acerca de la viabilidad de una *descripción lingüística externa* como la que parece que aquí se trata de practicar, pasemos directamente a dar algunas sugerencias sobre los conceptos a impartir.

9. Sistemas de escritura: alfabetos griego y latino

En la parte consagrada a la *descripción lingüística externa* del latín y el griego hay, como digo, un primer apartado concerniente a la escritura, a cuyo respecto creo que podemos transmitir al alumno algunas ideas de cierto interés general.

Ante todo, convendrá dejarle claro el carácter extralingüístico de la escritura, la cual es, como la lengua, un sistema de signos, pero *no es*

parte de la lengua. Habrá que recordarle, pues, que un sistema de escritura puede aplicarse, y a veces sin necesidad de grandes retoques, a lenguas muy distintas de aquélla para la que originariamente se ha diseñado e incluso carentes de parentesco perceptible con ella. Quizá debiéramos de paso -o tal vez antes- explicar en términos elementales los tipos principales de escrituras, distinguiendo las ideográficas de las fonográficas, que, por representar significantes y no significados o referentes, son las que mayor conexión tienen con el lenguaje propiamente dicho. Ya dentro de las escrituras fonográficas, distinguiremos las silábicas, las puramente consonánticas y las fonológicas o propiamente alfabéticas, que encarnan el grado más desarrollado de ese mecanismo de representación.

No estará de más -recordando lo que decía Aristóteles de que una cierta capacidad de asombro es la fuente de toda ciencia- que invitemos a los estudiantes a reflexionar sobre este hecho: la cuasi-universalidad de nuestro alfabeto, algo que a primera vista pudiera parecerles obvio, nada tiene de tal, sino que es el más espectacular de los resultados del parentesco cultural que liga a todas las lenguas de Occidente con la latina, independientemente de su estirpe genética. De la mano del latín, aprendieron a escribir esas lenguas, que a su vez, andando el tiempo, alfabetizaron a muchas otras más lejanas y exóticas, y a algunas en tiempos muy recientes (piénsese en las grandes aventuras coloniales de hace sólo un siglo). Se trata, en suma, de recalcar que el *alfabeto*, a pesar de su nombre, es precisamente el *alfabeto latino* o -aun mejor dicho- el *abecedario*; y que cuando comenzó a ser empleado lo fue para escribir la lengua de un pequeño pueblo de la Italia antigua cuyo ámbito territorial cabía por entonces en un cuadrilátero de unos 40x40 kms.

Pero como *de bien nacidos es ser agradecidos*, no pasaremos en silencio el dato de que los romanos habían tomado su abecedario del alfabeto griego, ocasión que podemos aprovechar para asomar a los alumnos a él e invitarlos a un cotejo comparativo con su adaptación latina. Quizá podríamos intentar también subrayar el enorme ingenio aquellos griegos anónimos que, pioneros de la fonología, fueron capaces de convertir la imperfecta escritura fenicia, puramente consonántica, en una escritura propiamente alfabética, que procuraba representar todos los fonemas del sistema; aunque tal vez esto nos exigiría entrar en consideraciones teóricas de excesivo nivel.

Sí creo, en cambio, que no debemos dejar pasar la oportunidad que se nos brinda aquí para hacer más comprensibles, y por lo mismo más asimilables, ciertas *incoherencias* que presenta la escritura española, con lo

que, de paso, también impartiremos algunas nociones de los aspectos fonéticos de la evolución del latín al romance.

A este respecto, creo recordar que fue Leumann quien dijo algo así como que cuando las lenguas empiezan a escribirse con un alfabeto (propiamente dicho) *se escriben bien*; es decir, que no suelen presentar graves desacuerdos entre grafía y pronunciación. Sin embargo, la pronunciación, como todo en la lengua, evoluciona, mientras que la *grafía* -que entonces pasa a ser una *ortografía*- tiende a estancarse en su situación primera. Y así vemos que las *ortografías* de algunas lenguas (pensemos en muchos puntos de las del francés o el inglés) acaban por estar desfasadas en siglos con respecto a la realidad hablada que pretenden representar.

Con razón se considera a la ortografía española como bastante fonética: no abundan en ella -aunque tampoco falten- los signos mudos o ambiguos, ni las grafías dobles para fonemas únicos o las simples para grupos de fonemas. Sin embargo, presenta algunas incoherencias y ambigüedades que hacen sufrir no poco a los jóvenes escolares (aunque parece que últimamente el no atinar les importa menos). Pues bien, como es bastante acertado el principio general de que en las lenguas -y a estos efectos la escritura sí es *una lengua*- las irregularidades presentes se remontan a regularidades pasadas, aquí tenemos una buena oportunidad de aclarar al alumno algunas de las anomalías de nuestras normas ortográficas, haciéndoles ver que no eran tales en la cota histórica de la escritura latina. Un ejemplo elemental sería el del doble valor de los signos C y G según los siga o no una vocal anterior (*e,i*). Las cosas quedarán más claras si explicamos que en latín esos signos tenían siempre el mismo valor, el que tienen en español ante vocales distintas de *e/i*; y que, andando el tiempo, la pronunciación se alteró ante esas vocales hasta llegar a resultados como los españoles actuales, sin que la ortografía antigua o moderna se actualizara para mantener su coherencia (por ejemplo, habilitando otro signo para el sonido resultado del cambio). Una explicación del mismo tipo se les puede dar para el caso de los dígrafos GV y QV ante *e/i* o, *seruatis seruandis*, para la concurrencia de B y V o de G y J.

10. El latín y el griego como lenguas flexivas: La flexión como procedimiento lingüístico: Nociones de caso y de declinación. Flexión nominal, pronominal y verbal

El segundo apartado de este Bloque nos pide que hablemos a los alumnos de "El latín y el griego como lenguas flexivas", y contiene dos

epígrafes: "La flexión como procedimiento lingüístico: Nociones de caso y de declinación" y "Flexión nominal, pronominal y verbal". La formulación no me parece óptima, por cuanto creo que debiera separar más claramente declinación y conjugación, al menos por los siguientes motivos: 1) partiendo de que ni en la una ni en la otra vamos a poder lograr un aprendizaje sistemático de los paradigmas, sino sólo dar una idea general de los mecanismos, es claro que lo más novedoso para nuestros alumnos será la declinación, de la que las lenguas románicas no conservan sino magros restos en los pronombres personales; 2) además, la categoría casual difiere de la generalidad de las categorías gramaticales -y desde luego de las que la generalidad de nuestros alumnos puede conocer mejor por su lengua propia- por el hecho de que tiene *funciones sintácticas* (es decir, relacionales) y no sólo *funciones semánticas*. Hechas estas aclaraciones, podemos aludir de manera conjunta, y en el breve tiempo que nos resta, las ideas capitales a tratar en los dos epígrafes.

Pues bien, poco será cuanto hagamos por dejar claro al alumno que la existencia de una flexión nominal con la categoría de los casos es uno de los rasgos gramaticales que diferencian de manera más clara al latín (y al griego) de las lenguas románicas; o, lo que es lo mismo, que aquí no tenemos, como ocurre en la flexión verbal, categorías sustancialmente equivalentes de lengua a lengua.

Habrà que explicar que por medio de los casos los nombres latinos expresan de manera más precisa su función en la frase (sujeto, complemento de nombre, complemento directo, indirecto, circunstancial...); funciones que en lenguas como el español se indica por medio de un cierto orden de palabras o de ciertas preposiciones o, sencillamente, se expresa con menor precisión, fiando en el léxico a efectos de solventar ambigüedades. Así pues, convendrá aclarar que el paradigma de una declinación *no es una lista de palabras*, sino *una lista de las formas de una misma palabra*: las que asume según la función que ejerce en la frase. Se trata, en resumidas cuentas, de dejar clara la diferencia entre *flexión* y *derivación*; que, por ejemplo, en *seruilis* y *seruitium* tenemos dos palabras distintas -aunque ambas derivadas- de *seruos*; en cambio, en *seruom* y *seruorum* no tenemos palabras distintas, sino formas distintas -casos- de una misma palabra, en el mismo en que son formas de una misma palabra *amant* y *amabas*.

Cuando digamos que uno de los mecanismos de la lengua española que equivale parcialmente al latino o griego de la declinación es el de las preposiciones, es probable que algún alumno avisado nos recuerde que

preposiciones también existen en latín y en griego, con lo que la equivalencia interlingüística de la que hablamos quedaría en entredicho. Por ello conviene que le hagamos ver dónde reside en este punto la diferencia fundamental entre unas y otra lengua, y dónde la equivalencia entre los casos de las unas y las preposiciones de la otra: tanto las lenguas clásicas como el español tienen preposiciones, pero lo que aquéllas no tienen - precisamente porque tienen casos- son *preposiciones semánticamente vacías*; es decir, preposiciones cuyo único significado sea una determinada relación de dependencia sintáctica, sin ninguna clase de *valor añadido* de tipo semántico. Tales son en español la preposición "a" con la que marcamos el complemento directo de persona (sinónima, pues, de una desinencia de acusativo), o la preeposición "de" con la que traducimos el genitivo latino (el cual, por supuesto, no indica de por sí "posesión o pertenencia", sino, simplemente, que el nombre que va en tal caso es determinante de otro nombre).

Sin entrar en excesivo detalle, podríamos aludir a los fenómenos de *alomorfismo* y de evolución fonética divergente que dieron lugar al abanico de las cinco declinaciones del latín o las tres del griego; pero insisto en que lo importante es que transmitamos como idea fundamental la del sentido y función de la flexión nominal. E insistiremos en que la ruina de la misma y su sustitución por los procedimientos equivalentes ya indicados, es tal vez el rasgo gramatical más característico que marca la evolución desde el latín a las lenguas románicas, hasta el punto de que en ninguna de ellas han quedado de esa flexión más que escasos restos en el ámbito de los pronombres personales; restos que, por cierto, podríamos aprovechar como *cabeza de puente* a la hora de explicar la declinación latina.

En cuanto a la flexión verbal, podemos decir sin temor a equivocarnos gravemente que las mayores diferencias entre la latina y la española son más de orden formal que de orden estructural o semántico; es decir, que nos encontramos con categorías aproximadamente equivalentes en una y otra lengua. Tal vez la más importante salvedad que hay que hacer en este punto es la de que en la descripción del verbo español parece necesario admitir la categoría del aspecto, al menos para explicar la oposición entre imperfecto e indefinido dentro del pretérito; algo que, en mi modesta opinión, no tiene correspondencia en el verbo latino. (En este asunto, paradójicamente, podría haber mayor semejanza entre español y griego, si hacemos caso a posiciones como la más reciente de Adrados, quien propugna, dentro del pretérito griego, una oposición aspectual presente/aoristo de sentido no terminativo/terminativo prácticamente igual

a la que Alarcos y otros sostienen para el par imperfecto/indefinido de nuestra lengua. Distinto es el problema, por supuesto, con el aoristo en los modos y con el aspecto perfecto en su globalidad. De esos puntos ciertamente, debemos dar noticia al alumno, pero sin implicarlos en oscuras cuestiones en las que todavía no se ha puesto de acuerdo ni siquiera los especialistas.)

11. "Principales rasgos característicos de la sintaxis latina"

En fin, el último epígrafe de "Conceptos" a impartir reza "Principales rasgos característicos de la sintaxis latina". Aquí, como se ve, los programadores ya han considerado como una exigencia del realismo el prescindir del griego; y también aquí ha habido una mejora con respecto a la programación anterior, la cual nos pedía que habláramos de "Elementos constitutivos de la estructura sintáctica latina", asunto con respecto al que ya dije en su momento que sólo se me ocurría decir mucho más que lo siguiente: la "estructura sintáctica latina", entendiendo por tal el esquema fundamental de la frase, no difiere sustancialmente de la española, y que lo que difiere de lengua a lengua es la morfología y posible orden de los correspondientes elementos. Pero, volviendo ya a la programación actual, creo que aquí podríamos tocar un par de puntos referentes a *construcciones* características del latín en contraste con nuestra lengua y con otras de su familia.

En primer lugar, podríamos decir algo más del *orden de palabras* antes aludido, tema muy de moda (y no sé si hasta demasiado). Creo que lo fundamental en este punto es que las lenguas con categoría casual, como el latín, pueden permitirse un orden de palabras relativamente libre desde el punto de vista sintáctico, toda vez que los nombres -y los pronombres y adjetivos concordados con ellos- pueden precisar en su propia forma su función en la frase. En el polo opuesto estarían lenguas como el francés, en las que el orden de palabras -más bien rígido- es un indicador capital de las funciones sintácticas nominales (pues ni siquiera tienen mecanismos como la preposición "a" del español, para marcar complementos directos de persona). Y así, una frase latina que puede asumir órdenes diversos (*Paulus caedit Petrum, Petrum caedit Paulus*, etc.), sin variar las funciones sintácticas (ni semánticas) mientras se mantengan las formas casuales, sólo admite en francés, salvo que queramos decir lo contrario, el orden *Paul bat Pierre*, dado que ahí no hay casos ni preposiciones que marquen las funciones de los nombres.

Dicho esto, hay que matizar: no es que el latín carezca de un orden de palabras; lo que no parece tener es *un orden sintáctico de palabras*, indicativo de funciones gramaticales. Por lo demás, sí tiene tendencia a unos ciertos órdenes *fácticos* o *no marcados* (por ejemplo, los determinantes tienden a preceder a los determinados: el adjetivo o genitivo al nombre, el objeto a su verbo). La alteración de esos órdenes tiene un sentido, unas funciones, pero éstas no tienen significado sintáctico, sino *pragmático*; es decir, son, por ejemplo, funciones de puesta en relieve de un determinado elemento de frase, al margen de su función sintáctica, y en unos términos en cuyo detalle ya no procede entrar en el nivel que aquí contemplamos.

La otra gran cuestión de sintaxis a la que creo que hay que aludir es la oración de infinitivo. En efecto, tal vez podría decirse que, a escala de la sintaxis de las oraciones, el rasgo más característico del latín frente a las lenguas románicas es el *alto grado de verbalización de su infinitivo*, el cual puede funcionar prácticamente como equivalente de un verbo personal en oración subordinada completiva. Por ello mismo, el retorno del infinitivo hacia su prístina condición de nombre, aunque verbal, y su creciente sustitución por oraciones subordinadas conjuncionales con verbo personal (el tipo "sé que sois leales" frente a *scio uos fidos esse*) es también uno de los grandes rasgos de la evolución desde el latín al romance. Creo que con ejemplos sencillos, sin necesidad de entrar en profundidades eruditas, podemos hacer ver a los alumnos la naturaleza e importancia de la construcción infinitiva latina, en contraste con el corto vuelo que la misma tiene en español; y, por cierto, no estaría mal apoyarse en las relativamente equivalentes que tiene la lengua inglesa.

12. "Procedimientos"

Queda, en fin, un apartado de "Procedimientos", cuyas propuestas me parecen en su mayoría lo bastante claras y ajustadas al de "Conceptos" como para no requerir comentario particular. Así pues, y ya para concluir mi intervención, me voy a permitir sólo unas mínimas observaciones sobre dos puntos.

En cuanto a las propuestas de "Lectura y análisis de textos clásicos relacionados con los distintos aspectos de la cultura abordados", doy por supuesto -y cómo no- que se refiere a la lectura de traducciones. Pues bien, en este punto yo aconsejaría a los profesores que practicasen una lectura colectiva y comentada en la clase, que me parece la única que puede

garantizar una mínima cuota de comprensión por parte del alumno; y desde luego, tales lecturas tienen que ser seleccionadas, preparadas y dosificadas por el profesor de manera que combinen la coherencia con la variedad, si es que no pretenden dejar al alumno en la ignorancia o el aburrimiento.

Se nos invita también a practicar con los alumnos la "Traducción e interpretación de textos latinos sencillos". No sé si ahí los programadores no se habrán pasado de optimistas. De todos modos, y por si -se considera viable la iniciativa, me permito proponer un muy útil instrumento de trabajo: el *Diccionario de Expresiones y Frases Latinas* de Víctor-José HERRERO (Madrid, Gredos, 3ª ed., 1992), que nos ofrece un amplio caudal de *latinajos lapidarios*, muchos de ellos más citados que entendidos en nuestros días por escritores y oradores, y no digamos ya por periodistas.

13. Conclusión

En fin, creo que ya es hora de terminar. Perdonen Vds. que haya venido aquí cual *maestrillo con su librillo*. Al menos, espero haberles demostrado mi mejor voluntad de ser útil a quienes ya están impartiendo esta nueva materia de "Cultura Clásica" o se aprestan a impartirla con motivo de la generalización de la E.S.O. Al término de mi charla, no puedo dejar de insistir en que hubiera deseado para ella una programación menos vaga en algunos puntos, menos redundante en otros y más ordenada en todas sus partes. Pero, como les decía también, nada podemos hacer ahora sino sacar el mejor partido de la que tenemos y del angosto marco en que hemos de desarrollarla. En todo caso, les deseo el mayor éxito a quienes de entre Vds. hayan de lidiar con esta tarea.

14. Referencias Bibliográficas

- Alvar, M. y Mariner, S.** (1959) Latinismos, en Alvar, M. *et al.*(eds.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, vol.II. Madrid: C.S.I.C.:3-49.
- Fernández Galiano, M.** (1959) Helenismos, en Alvar, M. *et al.* (eds.), *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, vol.II. Madrid: C.S.I.C.:51-77.
- Herman, J.** (1975) *Le Latin Vulgaire*. París, P.U.F. ("Que sais-je?"), 3ªed.
- Herrero Llorente, V.J.** (1992) *Diccionario de expresiones y frases latinas*. Madrid: Gredos, 3ª ed.
- García Otaola, A.M.** (1995) Enseñar lengua en el curso de Cultura Clásica, en Gómez Espelosín, 1995: 35-42.
- Gelb, I.J.** (1976) *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial.

- Gómez Espelosín, J.** (ed.) (1995) *Lecciones de Cultura Clásica*. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- González Castro, J.F.** (1994) *Palabras castellanas de origen griego*. Madrid: Ed. Clásicas.
- Iordan, I. y Manoliu, M.** (1972) *Manual de Lingüística Románica*. Madrid: Gredos.
- Lloyd, P.M.** (1993) *Del latín al español. I: Fonología y morfología históricas de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Mariner, S.** (1988) *Latín Vulgar*. Madrid: U.N.E.D., 2ª ed.
- Moralejo, J.L.** (1995) Las lenguas clásicas, origen de las lenguas románicas, en Gómez Espelosín, 1995:13-34.
- Norberg, D.** (1943) *Syntaktische Forschungen*. Uppsala-Leipzig: O.Harassowitz.
- Sanz Franco, F.** (1980) *Léxico helénico y helenismos castellanos de frecuencia*. Reus: Avesta.
- Serbat, G.** (1994) *Les structures du latin*. París: Picard, 4ª ed.
- Tagliavini, C.** (1973) *Orígenes de las lenguas neolatinas*. Méjico: F.C.E.
- Väänänen, V.** (1983) La problème de la diversification du latin, en *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt II* 29, 1: 480-506.
- Väänänen, V.** (1985) *Introducción al latín vulgar*. Madrid: Gredos, 2ª ed.
- Villar, F.** (1991) *Los indoeuropeos y los orígenes de Europa*. Madrid: Gredos.
- Wartburg, W.V.** (1971) *La fragmentación lingüística de la Romania*. Madrid: Gredos 2ª ed.
- Wright, R.** (1989) *Latín tardío y romance temprano*. Madrid: Gredos.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y SU APLICABILIDAD A LOS ÁMBITOS PROFESIONALES DE LA ANIMACIÓN COMUNITARIA

SINDO FROUFE QUINTAS*

Las Nuevas Tecnologías de la Información son instrumentos necesarios dentro del ámbito de la Animación Comunitaria. Intentamos reflejar su aplicabilidad a los proyectos comunitarios. Partimos de una definición operativa de Nuevas Tecnologías y Animación Comunitaria y profundizamos en sus funciones didácticas: sensibilizadora, educativa, crítica, facilitadora de la empatía grupal, atributiva y dirigida a la práctica. Concluimos con una serie de “mandamientos” que se deben desarrollar mediante las Nuevas Tecnologías en los ámbitos profesionales de la Animación Comunitaria.

The New Technologies of Information are necessary instruments in Community Animation area. We are trying to show their application of New Technologies and Community Animation and we are going deep into their didactic functions: sensitizing, educating, critique, making, easy the group emotional participation, atributive and appying to put into practice. We finish with groundwoch series wich must be developed by the New Technologies in professional area of Community Animation.

Vivimos rodeados de información por doquier. Los avances científicos actuales en todos los campos de la ciencia van acompañados de una rápida innovación tecnológica. Todos estos hallazgos técnicos deben estar a disposición de la Animación en sus diversos ámbitos de aplicación e intervención social. Nadie duda de la incidencia de la información/comunicación sobre la vida social, sobre los valores morales y los hábitos de convivencia, sobre los comportamientos de los ciudadanos y el

* SINDO FROUFE QUINTAS es Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales (Trabajo Social) de la Universidad de Salamanca.

desarrollo socioeconómico y cultural de las comunidades mundiales. Todos los acontecimientos importantes que suceden en cualquier punto del hemisferio se hacen presentes en escasos instantes. "El mundo ha sido "empaquetado" en una red de canales y de vías de comunicación cada vez más densa y, al mismo tiempo, cada vez más rica en mensajes y unidades de información" (Bettetini/Colombo, 1995: 16).

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación constituyen, en la actualidad, uno de los aspectos esenciales dentro de las sociedades industrializadas avanzadas. La difusión de todas las nuevas tecnologías (desde el ordenador hasta la realidad virtual) han facilitado el nacimiento de un nuevo contexto social distinto. La memoria de la ciencia y de todos sus hallazgos se encuentra ya en los ordenadores, donde se almacenan todo tipo de contenidos, mensajes y propuestas y, donde sus mecanismos de funcionamiento los convierten en un **metamedium**. El terminal en casa o en la oficina permite que el usuario dialogue y se comunique directamente con esos grandes almacenes de la información. Desde los terminales informáticos se diseñan nuevos programas como la realidad virtual o la telefonía móvil, se enseñan metodologías participativas y se trabaja en la creación de novedosas aplicaciones del "aprender a aprender" de Dewey. Y todo ello se realiza con más rapidez, con menos esfuerzo y con grandes dosis de creatividad e innovación. Las tecnologías se consideran como un mecanismo privilegiado para el crecimiento de las redes económicas y la transformación de las fuerzas básicas de la civilización moderna.

Las tecnologías actuales son un medio de extensión del conocimiento humano. Avanzan y se desarrollan a gran velocidad. El volumen de informaciones que se recibe por los diversos medios tecnológicos, requiere que los individuos se capaciten para ponderar, mediante análisis críticos, la validez axiológica de los mensajes como los más correctos y oportunos a la hora de actuar. "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 social.

La cuestión fundamental no consiste ya en plantearnos si las Nuevas Tecnologías son buenas o malas en sí mismas. Las Nuevas Tecnologías forman parte de nuestro acervo cultural y se han convertido en un extraordi-

nario auxilio para numerosas tareas del hombre en favor de sí mismo y de los demás. La revolución tecnológica tiene un papel protagonista en las transformaciones sociales, en la mejora de la calidad de vida de las personas, en la organización del mundo laboral y en la economía de mercado. El problema esencial, desde un enfoque práctico, no son las propias tecnologías sino cómo debemos gestionarlas, para qué y con qué fines. Su uso adecuado crea un proceso de autorreforzamiento interno de la comunidad, engrandece las actividades de la persona y atosiga la esclavitud laboral, pero su abuso puede restringir las libertades personales, reducir los niveles de conciencia y condenar al hombre a ser esclavo de su propia invención. "La llegada de la tecnología digital y con ella la informatización y el mundo de los ordenadores personales así como la aportación de las telecomunicaciones a la difusión y transporte de información han supuesto unos cambios sustanciales en el proceso comunicativo" (Tejedor y Valcárcel, 1996: 12).

La Animación Comunitaria se ha apoyado en su aplicación práctica en la **comunidad territorial**, entendida como sistema de comunicación interpersonal, donde se exponen las ideas, las experiencias y las actitudes con fines dinamizadores. Actualmente, el campo abierto por las nuevas conquistas tecnológicas en el horizonte comunicativo/informativo con sus diversos ámbitos (familiar, individual, social, grupal, territorial o sectorial), supone una revisión profunda de los canales comunicativos que ha utilizado con éxito la Animación. Las Nuevas Tecnologías de la Información han modificado ciertos aspectos de las relaciones comunicativas en la sociedad: aumento del tiempo libre/ocio, desaparición de miles de puestos de trabajo, jubilaciones anticipadas, creación de televisiones autonómicas y locales, potenciación del vídeo interactivo y del ordenador como herramientas didácticas y, pérdida gradual de la intimidad personal.

Ante este panorama informativo/comunicativo que ha revolucionado las mismas estructuras sociales, la Animación Comunitaria no puede quedar estática, defendiendo sus propios métodos de intervención como los más adecuados y olvidando que los colectivos, formados por ciudadanos concretos, conviven y hasta poseen en sus hogares (televisión, vídeo, ordenador, fax, teléfono portátil, etc.), tecnologías que han cambiado las relaciones comunicativas familiares y profesionales. Si la historia de la Animación desde sus comienzos en defensa de la **democracia cultural**, ha sido reivindicativa y liberadora, 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

utópicas de los ciudadanos y reducen la vivencia de los espacios participativos, próximos a sus necesidades reales y sentidas en su contexto sociocultural. Los movimientos sociales son hijos de los tiempos, pero han de negarse a ser sus esclavos. Como escribe Viché (1991: 34): "la animación 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 ha hecho históricamente, que el ciudadano tome su palabra y se convierta en sujeto activo de los procesos de comunicación".

1. Definición de las Nuevas Tecnologías de la Información

No es fácil encontrar una definición exacta y completa de las llamadas **Nuevas Tecnologías de la Información**. Colom y otros (1988: 101) entienden por Nuevas Tecnologías "todos aquellos medios electrónicos que crean, almacenan, recuperan y transmiten la información a grandes velocidades y en grandes cantidades". La denominación de "nuevas" es siempre un concepto relativo (Bartolomé, 1989: 11), en cuanto cualquier innovación tecnológica conserva la impronta de "novedad" durante escasos meses en el mercado de la cibernética. Lo que era "nuevo" en un momento puntual, rápidamente se vuelve anticuado y con escasas prestaciones. Existen muchos ejemplos en la vida doméstica, industrial y comercial. Vázquez (1991: 376) no aprecia con claridad una distinción **formal** entre Tecnologías y Nuevas Tecnologías de la Información. Cabero (1994: 14) nos habla de lo desafortunado e inapropiado de la denominación "Nuevas Tecnologías". Argumenta las siguientes razones: "porque su misma novedad no se mantiene con el tiempo, y ello no nos permite establecer taxonomías fijas donde se introduzcan los elementos y se distribuyan en las categorías previamente establecidas; porque tendemos a centrarnos demasiado en el vídeo y la informática, que si fueron Nuevas Tecnologías en su momento, en la actualidad son tecnologías tradicionales y usuales en nuestro contexto cultural. Dejando de esta manera fuera, lo que verdaderamente serían hoy Nuevas Tecnologías: multimedias, televisión por cable y satélite, CD-ROM, hipertextos, etc."

Castells (1986: 13) afirma que las Nuevas Tecnologías "son una serie de descubrimientos científicos y desarrollos tecnológicos que afectan a los **procesos de producción y gestión** en mayor medida que a los **productos**". Desde siempre en la formación de las personas se han venido utilizando distintos instrumentos, recursos o medios didácticos que han ayudado a la adquisición de conocimientos y a la consecución de una personalidad definida. El término "Nuevas Tecnologías" ha sido aceptado dentro y fuera de los ámbitos educativos y formativos. En general, las Nuevas Tecnologías hacen referencia a "todos aquellos equipos o sistemas técnicos que sirven de soporte a la información, a través de canales visuales, auditivos o de ambos" (Medrano, 1993: 9). Actualmente, la mayoría de autores (Cabero, 1994; Cebrián, 1992) se inclinan por el uso del término "tecnologías avanzadas", englobando en él tanto las "nuevas" como las "avanzadas".

Cuando utilizamos las **Nuevas Tecnologías de la Información** en los distintos campos de la ciencia o de la educación, en realidad estamos usando Nuevas Tecnologías de la **Inteligencia**. Diseñar programas de Animación no significa tomar como base los conocimientos existentes anteriormente y traducirlos a un formato nuevo, utilizando cualquiera de las tecnologías disponibles, sino más bien **tratarlos** de forma diferente, produciendo una nueva modalidad de acceso al conocimiento de los ciudadanos que tenga en cuenta las peculiaridades de la tecnología elegida.

Los avances de las Nuevas Tecnologías están produciendo unos rápidos cambios en las formas de comunicarnos con los demás y en la integración de las personas discapacitadas en el mundo laboral. Como escriben Hunt/Berkowitz (1992: 15): "el milagro que suponen las nuevas tecnologías consiste en el hecho de que dan vista a los ciegos y oído a los sordos en el sentido totalmente real que corresponde a lo que entendemos como ver y oír".

El animador comunitario 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. Con anterioridad, la escuela debe formar a los alumnos en el conocimiento profundo de los medios de comunicación. La XVI reunión de ministros europeos (1990: 60) redactaba el siguiente principio: "La educación en las nuevas tecnologías y los medios de comunicación debe representar un papel liberador y tranquilizante, ayudando a los alumnos a actuar como ciudadanos de una democracia y a adquirir una conciencia política. Los alumnos deben ser iniciados en las estructuras, mecanismos y mensajes de los medios de comunicación; en particular deben adquirir una capacidad

independiente y dar prueba de un espíritu crítico frente al contenido de los medios de comunicación. Dado el importante papel de los medios de comunicación como la televisión, el cine, la radio y la prensa juegan en la experiencia cultural de los niños, la educación sobre los medios de comunicación debe comenzar lo antes que sea posible y continuar a lo largo de la escolaridad obligatoria".

Las Tecnologías avanzadas están creando una nueva cultura, una nueva forma de ser del hombre en los umbrales del siglo XXI. Sus efectos se dejan sentir no sólo en el terreno de la información y la comunicación, sino que llegan a provocar cambios sociales, económicos, laborales, jurídicos y políticos. No sólo se centran en la información sino que tienen capacidad para alterarla, manejarla, almacenarla y distribuirla. Castells y otros (1986: 13) escriben: "se debate el contenido de las Nuevas Tecnologías y se desconocen en buena medida sus efectos precisos, pero apenas nadie pone en duda su importancia histórica y el cambio cualitativo que introducen en nuestro modo de producir, de gestionar, de consumir y de morir".

2. Hacia una definición operativa de la Animación Comunitaria

En España se suelen usar indistintamente los conceptos **Desarrollo Comunitario** y **Animación Comunitaria**. Sin embargo, el Desarrollo Comunitario como prolongación del desarrollo individual es una metodología social de reciente implantación. En general, el Desarrollo Comunitario está referido a acciones básicamente económicas que se han realizado en países en vías de desarrollo y en zonas deprimidas. La Animación Comunitaria, por su parte, es la aplicación de técnicas propias de la Animación a ciertos sectores del Trabajo Comunitario.

2.1. Aproximación al concepto de comunidad

Posiblemente el concepto de **comunidad** sea uno de los más ricos y usados dentro del panorama científico de las Ciencias Sociales. Hoy más que nunca las actividades de intervención social deben centrarse más en los grupos (barrio, vecindad, pueblo, comarca, municipio, etc.) que están definidos por unos rasgos comunes, por un área geográfica determinada y por una estructura social estable, que en las personas como seres individuales y con destinos asumidos dentro de un panorama global de realización

personalizada. Kisnerman (1986: 33) habla de que se trata de "un sistema de relaciones sociales en un espacio definido, integrado en base a intereses y necesidades compartidas".

El concepto de comunidad hace su aparición en una gran variedad de discursos y con referencia explícita a situaciones muy diversas (cárceles, escuelas, monasterios, comunidades autónomas, etc.). De forma ilustrativa reflejemos algunas definiciones. Ander-Egg (1986: 45) define la comunidad como "una agrupación de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, objetivo o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interactúan más intensamente entre sí que en otro contexto". La conciencia de pertenencia es la que posibilita que la gente participe y se comprometa en aquellas acciones/actividades que le atañen de cerca. Marchioni (1989: 69) nos habla de la comunidad como "conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses en común".

Históricamente el sentido de la comunidad ha sido interpretado desde tres perspectivas diferentes: la teoría de la Unidad Orgánica, la teoría del Contrato Social y la teoría de la comunidad como Sistema Social Humano.

Como rasgos o factores determinantes que caracterizan o definen a la **comunidad**, proponemos los siguientes:

2.1.1. *El territorio como espacio educativo*

El territorio no es solamente el marco geográfico donde las personas se comunican y relacionan. Es mucho más. Es el lugar donde la gente y los grupos desarrollan sus funciones sociales más importantes y donde su dimensión cultural repercute en las percepciones, confrontaciones y avances orgánicos de las instituciones. El territorio (barrio/pueblo, municipio) es un espacio de relación más cercano, donde se personaliza lo impersonal, donde se establecen las interacciones de la persona con la colectividad. Es un **espacio educativo** (Requejo, 1991: 347), ya que exige que la comunidad se implique en la solución de todos los problemas reales. Multitud de subsistemas (sociales, políticos, culturales, económicos, etc.) se ponen en relación, con una influencia mutua.

Las interacciones que se producen en la vida de un territorio concreto se acumulan continuamente y se introyectan en la vida de cada persona. Como comenta Ware (1986: 7), "la comunidad es más que una localidad: es una agrupación de personas relacionadas entre sí que cuentan con

recursos físicos, personales, de conocimiento, de voluntad, de instituciones, de tradiciones, etc. Es como una totalidad orgánica que crece por vía interna". La identidad de un territorio se estructura a partir de múltiples interacciones que se suceden de un modo continuo y permanente. Todos se sienten de alguna manera comprometidos, aunque, a veces, los intereses sean contrapuestos.

2.1.2. *Identificación de lazos afectivos*

Los miembros de una comunidad buscan los elementos referenciales culturales y sociales, que les identifican como tales. Las relaciones de la comunidad son siempre relaciones afectivas, estrechas e íntimas, donde las personas se comunican directamente. Son, en el fondo, **relaciones primarias**. Los individuos se sienten unidos por lazos afectivos y de sentimiento, donde cualquier digresión causal influye en el conjunto de las funciones del grupo. Las relaciones de comunicación son casi siempre personales, comprometiendo al individuo en sus más íntimas aspiraciones. La identificación de los lazos afectivos hace que aumente los niveles de participación en las tareas grupales.

La participación de la comunidad no puede disminuir el compromiso político. La participación real y consciente de la comunidad como estrategia es el eje básico de los procesos sociales. Sin ella el trabajo de la comunidad no garantiza los cambios a niveles prácticos. La participación permite que las instituciones oficiales se pongan al servicio de las necesidades sociales. Al mismo tiempo dictamina el nivel de conocimiento de la realidad y determina las acciones para cambiarla. Sin participación no es posible la consecución de los objetivos que se proponen en los proyectos sociales, con vistas a las transformaciones de las comunidades locales, comarcales, regionales, etc. Como escribe Pérez Serrano (1995: 601), "la animación alcanza su pleno sentido cuando se aplica para promover la participación comunitaria de las capas sociales y de los sectores de la población que se encuentran en una anomia cultural, aislamiento social e indiferencia política".

2.1.3. *Solidaridad*

Los miembros del grupo se relacionan entre sí, bajo el prisma de la solidaridad ante cualquier toma de decisiones. Se potencia la cooperación como estrategia didáctica para resolver los problemas y tareas a través de

unas relaciones humanas basadas en la reciprocidad y en la ayuda mutua. La solidaridad produce serenidad dentro del grupo y todos los miembros se sienten con los mismos derechos y oportunidades para intervenir.

La comunidad es siempre un proceso en construcción. La recuperación de las comunidades no podemos hacerla sin tener en cuenta los valores dominantes en la sociedad global: económicos, políticos, culturales, etc. De ahí que Moncada (1989: 86) defienda la superación dialéctica de esas dos realidades, macro y microsociales, a partir de la cultura de la solidaridad.

2.1.4. *Compromiso ante los valores sociales*

Los miembros de la comunidad se encuentran unidos bajo el prisma de un compromiso ante los valores que consideran más importantes. La cohesión favorece el clima de mutua pertenencia.

La vida social comunitaria se basa en el intercambio de signos. "El hombre existe sólo a través del grupo social. Fuera del grupo no es posible un modo de existencia que merezca llamarse humana" (Giner, 1979: 44).

En toda relación humana subyace una especie de programa oculto que regula los comportamientos de las personas. Ese programa que todo el mundo usa indistintamente es algo no declarado, pero funciona. Según sean nuestras relaciones en el ámbito de la comunidad/grupo, así nos vamos realizando nosotros mismos. Las relaciones de dominio, igualdad o sumisión nos van construyendo como personas dominadoras, democráticas o sumisas.

En las comunidades locales actuales apreciamos vínculos de cooperación entre sus miembros y sentimientos de pertenencia, del mismo modo que se observaba en las comunidades tradicionales (Tönnies, 1887; Hawley, 1989). Sin embargo, también se percibe un aumento progresivo de la rivalidad, la competencia desleal, la intolerancia, la insolidaridad y el individualismo entre sus miembros; rasgos estos que se están desarrollando con fuerza en todos los rincones de nuestra sociedad.

Los procesos de desarrollo comunitario exigen una planificación que nos lleve a conocer en profundidad a la comunidad. Planificación sociocomunitaria que interpretamos como un análisis sistemático, objetivo y realista de todos los elementos que definen a la comunidad como realidad viva para ejecutar una posterior intervención, después de una exploración previa, científicamente validada, que nos ayudará a conocer en profundidad todos los aspectos (sociales, económicos, políticos, culturales, sanitarios, etc.) de ella, porque el desarrollo de la comunidad no puede limitarse

únicamente a los aspectos materiales de la vida social o económica. Pero esa planificación social ha de ser necesariamente participativa, reconociendo el derecho y el deber de la población para señalar las metas globales y los objetivos próximos. Este estilo de participación es el que facilita todas las fases de la intervención y genera dinámicas que convierten al espectador en actor participante en todas las actividades programadas. La Animación Comunitaria pretende la incorporación de los valores culturales de la población a una nueva cultura, como modelo alternativo de la cultura tradicional.

3. Funciones didácticas de las Nuevas Tecnologías aplicables a los ámbitos profesionales de la Animación Comunitaria

Después de la breve exposición de las características que definen a las Nuevas Tecnologías de la Información y de un acercamiento conceptual a la Animación Comunitaria, pasamos a analizar las funciones que deben desempeñar estos nuevos medios instrumentales en los ámbitos de la comunidad social (centros cívicos, animación de calle, asociaciones, cooperativismo, voluntariado, etc.).

El animador comunitario (profesional que debe llevar a cabo estas funciones) es un incitador de cambios sociales, un elemento crítico y reivindicativo de los derechos de los demás y un agente social que usa en su trabajo diario la metodología de la Animación. Una de sus misiones importantes, en la actualidad, es la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información al servicio de la comunidad. Es necesario que la comunidad se implique en la gestión de los servicios sociales y que participe en la planificación de todas las estrategias que le llevan hacia un mejor desarrollo social. Si esto sucede, podemos hablar ya de acción social con la comunidad o de acción social comunitaria que es una de las finalidades de este ámbito concreto de Animación. El uso de las Nuevas Tecnologías, hasta ahora, ha estado ausente en los programas y proyectos de la Animación, a pesar de que las tecnologías no han sido diseñadas expresamente para los ámbitos profesionales de la Animación Comunitaria.

Las funciones que nos pueden ofrecer las Nuevas Tecnologías (vídeo, ordenador, videotexto interactivo, CD-ROM, telefax, etc.) en relación a la Animación Comunitaria, las concretamos en los siguientes perfiles explicativos:

3.1. Función sensibilizadora versus motivadora

Consiste en despertar el interés de las personas por algo que tenga significado para ellas. Esta labor es importante para que se produzca la participación. Es necesario crear en los colectivos sociales la necesidad de recibir información para que cada persona asuma su patrimonio personal y su historia. Al mismo tiempo, el animador debe conseguir que cada individuo conquiste su propia identidad dentro de la realidad en la que vive y ser capaz de comprender las demás estructuras de su comunidad.

El modo y manera de presentar los acontecimientos, los hechos y los sucesos influye en las personas. El uso de la imagen genera una apropiación de todos sus significados y mensajes. La conjunción de sus elementos visuales y sonoros permite una mutua interacción entre la imagen y la persona. En concreto, el vídeo es una de las mejores herramientas didácticas para conseguir la uniformidad de criterios y de actuaciones en los proyectos de Animación. Sin embargo su uso, como comenta Ferrés (1993: 72), "se hace más por presión social, que para dar respuesta a unas necesidades contrastadas". Sin motivación es difícil conseguir la participación de las gentes en las empresas comunes.

3.2. Función instructiva versus educativa

Tarea importante de los animadores comunitarios es completar la formación básica de los ciudadanos. Deben luchar por la defensa de la cultura popular y de toda su historia; suscitar el interés de la gente para que la comunidad se reactive y ponga en marcha proyectos socioculturales que satisfagan sus necesidades básicas. Asimismo fomentar la disponibilidad a cooperar conjuntamente, participando en actividades concretas.

Las funciones didácticas de las Nuevas Tecnologías son las de ser una herramienta catalizadora apropiada para la formación de los ciudadanos en el conocimiento de los nuevos hallazgos profesionales. El animador comunitario puede trabajar con distintos modelos para formar a los colectivos o realizar una revisión de su propia conducta personal (autoevaluación). Para que esta función instructiva/educativa se produzca es obligado presentar a las colectivos situaciones que sean significativas, que tengan algo o mucho que ver con su realidad social más cercana.

La imagen va sustituyendo casi todo tipo de lectura abstracta. La gente prefiere para su aprendizaje toda una serie de imágenes, que además de entretenerles, les faciliten los niveles representativos de la realidad. Como

ejemplo tenemos que las posibilidades del vídeo como medio de comunicación son inmensas. Lo mismo podemos decir del videotexto interactivo, aunque su uso resulte sumamente dificultoso por la falta de infraestructura tecnológica en muchas comunidades. No podemos olvidar que la Animación Comunitaria se inscribe dentro de los llamados espacios abiertos, espacios que permiten la concurrencia voluntaria y libre de las personas y donde la asistencia no implica ningún tipo de compromiso añadido.

3.3. Función crítica versus decodificadora

Esta función consiste en animar a las personas al cambio social. Para ello es necesario ofertar oportunidades de todo tipo para que los individuos y los grupos analicen con espíritu crítico su realidad vital y, sean capaces de comprometerse mediante acciones transformadoras de esa realidad. Animación que implica un cambio estructural, sin obviar la reflexión reivindicativa, que intenta modificar las estructuras para un cambio social global e integrado, con una pedagogía del compromiso. Función decisiva de los animadores comunitarios es corregir las disfunciones sociales y culturales y, al mismo tiempo, promocionar nuevos modelos de vida personal y comunitaria. La Animación Comunitaria se debe convertir en un elemento transformador de las distintas situaciones sociales, quizás de la misma sociedad.

Las Nuevas Tecnologías nos permiten decodificar los mensajes, hacerlos más atractivos y sugerir nuevos modelos para la intervención social. No suponen una ruptura con las anteriores, sino que se trata de un proceso evolutivo, donde todos los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, cine, etc.) se han rejuvenecido y se han actualizado.

3.4. Función facilitadora de la empatía grupal

El animador comunitario, planificada la necesidad de implementar proyectos de Animación, desde los diversos ámbitos para beneficio de los colectivos sociales, debe organizarlos y poner en funcionamiento todas aquellas actividades que generen la participación de todos y cada uno los miembros de la comunidad. "Debe dinamizar un grupo o una comunidad de modo que pasen de una situación de marginalidad más o menos acusada a un estado de participación en el proceso social" (Quintana, 1993: 35). Deben asumir y facilitar el protagonismo compartido para la ejecución de todo tipo de proyectos. La acción social de cambio o de transformación de

la comunidad debe ser una acción colectiva asumida por todos. Función de los equipos sociocomunitarios y de los animadores es "mejorar el ambiente social, evitar las desviaciones, orientar las energías hacia la participación y favorecer el advenimiento de una sociedad pluricultural" (Besnard, 1991: 39).

Todas las Nuevas Tecnologías nos ayudan a potenciar el trabajo comunitario, ya que "habrá desarrollo de la comunidad sólo en la medida en que haya desarrollo de los individuos, y viceversa" (Marchioni, 1989: 64).

3.5. Función profesional dirigida a la práctica

El animador comunitario debe ser un **profesional** competente por sus actitudes humanas, por su formación y preparación científica. Todo ello le posibilita coordinar a las personas y a los grupos, dinamizar las iniciativas comunitarias que vayan surgiendo, descubrir los valores y los recursos, identificar las necesidades de la comunidad, imponer el ritmo del desarrollo, estimular las iniciativas sociales y planificar, con los demás, aquellos proyectos que sirvan para la transformación de la vida comunitaria, haciendo un seguimiento continuo y una revisión posterior de todos los objetivos propuestos.

La formación profesional del animador comunitario exige que posea unos conocimientos básicos de las Nuevas Tecnologías de la Información para que, poco a poco, las vaya introduciendo en los ámbitos de la Animación Comunitaria. Además del ordenador que facilita muchas tareas rutinarias (hacer listas, confeccionar pruebas escritas, etc.), el uso del vídeo se ofrece como un instrumento válido para el desarrollo de muchas tareas profesionales: información, análisis de la realidad social, intercambio comunicativo, etc. Lo mismo podemos comentar de otras tecnologías que facilitan la ejecución de los proyectos de Animación Comunitaria. El animador comunitario debe saber organizar todo tipo de experiencias previas que tiene la persona en su ambiente más próximo y, a partir de ahí, elaborar o proponer determinadas actividades que les sean familiares y didácticamente valiosas. "La catalización de experiencias por presentación simple, no supone más que la exposición en imágenes de un determinado entorno convencional para efectuar a partir del mismo una serie de actividades de observación" (Rodríguez Diéguez, 1996: 31).

3.6. Función atributiva

Esta función supone en los ámbitos profesionales de la Animación Comunitaria "la presentación de una información específica de modo adjetivo mediante imágenes" (Rodríguez Diéguez, 1996: 28). En general, es una calificación orientada y sabiendo lo que se busca. Sus posibilidades son múltiples en el campo de la AC: nos permite adjetivar la dimensión de intensidad de cualquier fenómeno social, como sucede con las curvas de frecuencia y los pictogramas; nos ayuda a localizar geográficamente un suceso (**atribución espacial**) y, por último, acercanos a todos sus componentes temporales (**atribución temporal**). Todos estos datos de índole cuantitativo, espacial o temporal, además de otros, nos posibilitan un acercamiento puntual y flexible a la realidad social a la hora de confeccionar y elegir las estrategias necesarias para el diseño de programas de intervención comunitaria.

4. Conclusiones

Exponemos, a modo de conclusiones finales, aquellos aspectos más importantes que deben desarrollarse y potenciarse, mediante las Nuevas Tecnologías como recursos didácticos, aplicados a los ámbitos profesionales de la Animación Comunitaria y también del Desarrollo Comunitario.

1. Las Nuevas Tecnologías deben entrar a formar parte de los proyectos de Animación Comunitaria como un instrumento de ayuda para la intervención social. Sus campos de aplicación son múltiples: uso de la información que podrá guardarse y transmitirse por los diferentes soportes técnicos, mejorar los niveles de retroalimentación, propiciar y almacenar más cantidad de información, potenciar los aspectos investigativos, etc.

2. Las Nuevas Tecnologías incrementan otros lenguajes que no sean los exclusivamente verbales: manipulativos, icónicos, visuales, auditivos, kinésicos, etc.

3. Aunque las Nuevas Tecnologías facilitan la acción del animador comunitario, no todo se puede reducir a la pasión del "hacer". Es necesario tener presente que las técnicas son siempre medios y nunca fines en sí mismas.

4. Las Nuevas Tecnologías son, en la actualidad, instrumentos para el estudio del contexto sociocultural (diagnóstico previo) en cualquier proyecto de Animación Comunitaria.

5. La inclusión de las Nuevas Tecnologías en la confección, elaboración y ejecución de los proyectos de Animación Comunitaria es una necesidad por parte de los agentes comunitarios, dadas las funciones motivadoras, investigativas, de cohesión de los colectivos, facilitadoras del aprendizaje, informativas, etc., que potencian.

6. Es necesario integrar las Nuevas Tecnologías de la Información, como recursos didácticos válidos, en los programas y proyectos de Animación Comunitaria, en cuanto las diferentes fases de los diseños de planificación (objetivos, metodología, recursos, contenidos, etc.) le permiten adquirir sentido educativo.

7. Las Nuevas Tecnologías deben estar al servicio de los colectivos sociales, convirtiéndolos en sujetos activos de los procesos de comunicación y en potenciadores de todas sus capacidades creativas. Las tecnologías usadas en las sesiones de Animación Comunitaria facilitarán los encuentros entre las personas y los espacios vecinales.

8. Las sesiones grupales donde se usen las Nuevas Tecnologías (vídeo, ordenador, etc.) ayudan a confeccionar un tejido social amplio y comunicativo entre los participantes. Asimismo permiten formar a las personas en distintos conocimientos y vivenciar múltiples experiencias conjuntas. El animador comunitario debe poner en práctica todos aquellos instrumentos que puedan facilitar las tareas metodológicas: análisis de la realidad, almacenamiento de la información, creación de medios de comunicación local o comarcal, participación de los colectivos, etc.

9. Las Nuevas Tecnologías de la Información deben formar parte activa de los currícula de los formadores sociocomunitarios como elementos dinamizadores y como recursos propiciadores de la nueva cultura de la imagen.

10. Las Nuevas Tecnologías de la Información son los mejores instrumentos didácticos para dinamizar a los individuos y los grupos y unas herramientas valiosas para que la gente recupere sus propias prácticas sociales.

11. La Animación Comunitaria y las Nuevas Tecnologías de la Información implican un mismo **proceso** que incluye la organización, la realización de acciones que transformen las condiciones de vida y la formulación de finalidades para el desarrollo y la promoción de la realidad asociativa.

12. En los años próximos asistiremos a la implantación formal de la **Ecología de la Comunicación**, que pretende la limpieza comunicativa de los fenómenos sociales. Los espacios educativos serán los escenarios que fundamentarán científicamente las propuestas de acción social que la gente necesita para comunicarse válidamente y reformular la información preventiva.

5. Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1986)** *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*. México: El Ateneo.
- Bartolomé, A. (1989)** *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona: Graó/ICE.
- Bauza, S. y otros (1991)** *Aplicaciones didácticas del vídeo*. Barcelona: Alta Fulla.
- Besnard, P. (1991)** *La animación sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Bettetini, G. y Colombo, F. (1995)** *Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (1989)** *Tecnología Educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU.
- Colom, A. y otros (1988)** *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Cincel.
- Dormido, S. y otros (1992)** *Sociedad y nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.
- Faura, F. (1990)** *El vídeo en el aula*. Madrid: Seco Olea.
- Ferrés, J. (1992)** *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Froufe, S. y Sánchez, M.A. (1990)** *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Froufe, S. y González, M. (1995)** *Para Comprender la Animación Sociocultural*. Pamplona: EVD.
- Froufe, S. (1995)** Desarrollo comunitario y animación sociocultural. Perspectivas relacionales; en Conde, J. y Isidro, A.I. (ed.), *Psicología Comunitaria, Salud y Calidad de Vida*. Madrid: Eudema.
- Giner, S. (1979)** *Sociología*. Barcelona: Península.
- Kisnerman, N. (1986)** *Comunidad*. Buenos Aires: Humánitas.
- Hunt, H.A. y Berkowitz, M. (1992)** *Las Nuevas Tecnologías y el acceso al Mercado del Trabajo de las Personas Discapacitadas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Marchioni, M. (1989)** *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.
- Medrano, G. (1993)** *Nuevas tecnologías en la formación*. Madrid: Eudema.
- Ortega, P. y Martínez, F. (1994)** *Educación y Nuevas Tecnologías*. Murcia: Cajamurcia.

- Quintana, J.M. (Coord.) (1991)** *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- Quintana, J.M. (1993)** *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea.
- Rezsohazy R. (1988)** *El Desarrollo Comunitario*. Madrid: Narcea.
- Tönnies, F. (1979)** *Comunidad y Asociación*. Barcelona: Península.
- Sancho, J. (Coord.) (1994)** *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Sevillano, M.L. (1993)** *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Reforma*. Madrid: UNED.
- Tejedor, F.J. y Valcárcel, A. (1996)** *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*. Madrid: Narcea.
- Ware, F.W. (1986)** *Estudio de la Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- Zaragoza, J.M. y Casado, A. (1992)** *Aspectos técnicos y pedagógicos del ordenador en la escuela*. Madrid: Bruño.

EL PERIÓDICO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DEL ÁREA DE LENGUAJE. PROYECTO CURRICULAR

PEDRO MÉNDEZ CASTEDO y
LUIS MÉNDEZ CASTEDO*

A partir de un análisis de los problemas que el uso de los Medios de Comunicación plantean a los alumnos y de la propuesta que sobre estos medios realiza el Diseño Curricular Base, este trabajo presenta un diseño curricular para la utilización del periódico como medio didáctico en el tercer ciclo de la Educación Primaria, dentro del área de Lengua Española y Literatura. Se desarrollan los principios metodológicos, los objetivos de ciclo, los contenidos desglosados por bloques, los criterios de evaluación, los procedimientos de evaluación, los agrupamientos y los materiales y recursos didácticos.

Using de mass-media can represent a problem for children. This is a curriculum for the third period of the Primary Education about how to use de newspaper as a resource at school, working the subjects of "Spanish Language" and "Literature". This document includes methodology, objectives, contents, procedures, evaluation, types of groups, materials and other resources.

I. INTRODUCCIÓN

Es evidente para todos la importancia de los Medios de Comunicación tanto escritos como audiovisuales en la actualidad y que los problemas planteados alrededor del uso de la comunicación han alcanzado niveles de difícil solución para nuestros alumnos. Una buena educación en el dominio de estos medios podría remediar muchas situaciones conflictivas y mejorar el nivel de información y la actitud crítica ante la misma.

* PEDRO MÉNDEZ CASTEDO es Maestro del C.P. "Benjamín Mateo" y LUIS MÉNDEZ CASTEDO es Director del C.P. "Asturamérica".

Por otro lado nuestros alumnos y alumnas están inmersos en una sociedad que posee unos rasgos relacionados directamente con las instituciones educativas y con los medios de comunicación, y en los que podrían fundamentarse diseños curriculares. Siguiendo a Sevillano, M.L. (1992) estos rasgos son:

- El entramado social cambia rápidamente y el sector de la información tiene más auge cada día, afectando este proceso a sistemas fundamentales como el mercado de trabajo, la escuela y los valores socioculturales.
- Los medios de información dan acceso a los bienes culturales a través de los medios de comunicación social, dando paso a nuevas formas de relaciones sociales y de actuación sobre la realidad.
- La influencia de los medios de comunicación crea un nuevo tipo de alumnado, que se ve influido de forma consciente e inconsciente y en el que se provocan cambios en su potencial intelectual, actitudes y valores.
- Existe una concepción nueva de la escuela y de los papeles docentes y discentes; siendo los principales fines de la educación formal: posibilitar que el alumnado comprenda el mundo exterior a la escuela, fomentar ciudadanos críticos y participativos, que nuestros alumnos consigan hábitos de lectura comprensiva de medios escritos y formar alumnos/as actualizados e informados.

El diseño curricular que presentamos emerge directamente de las características sociales reseñadas y del espíritu que, sobre los medios de comunicación, encontramos ya en el Diseño Curricular Base, donde se establece:

- Los medios de comunicación ofrecen muchas posibilidades para el trabajo lingüístico. El reconocimiento del lenguaje propio de estos medios, la interpretación crítica de los mensajes emitidos, el análisis sobre cómo otros elementos no lingüísticos apoyan y contribuyen a dotar de sentido al mensaje (DCB, p. 301).
- Deben aprovecharse diferentes fuentes de información que sean accesibles por los alumnos, tanto procedentes del entorno como vinculadas a las diversas tecnologías de la información y el uso de una bibliografía variada que no tenga por recurso primordial el uso de un único libro de texto (DCB, p. 133).
- Conocimiento de los medios de comunicación de masas, prensa, radio, TV, cine, vídeo, satélites, publicidad, etc.

- Utilización de los medios de comunicación como fuentes de información útiles para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares.
- Análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios (DCB p. 126).
- Recogida y archivo de diversos materiales publicitarios que hagan como referencia al pasado, como fotografías, postales, cromos, recortes de prensa, etc. (DCB p 130).
- Utilizar las fuentes habituales de información científica, como revistas, artículos de divulgación, enciclopedias, etc., para recabar informaciones, contrastarlas y evaluarlas, para elaborar criterios personales y razonados. (DCB p. 120).

Teniendo las bases para nuestro trabajo, elaboramos un diseño para la utilización del periódico como medio didáctico en el tercer ciclo de la E. Primaria, dentro del área de Lengua Castellana y Literatura partiendo de un mapa conceptual (ver Ilustración 1).

En el Proyecto desarrollamos los principios metodológicos, los objetivos de ciclo, los contenidos desglosados por bloques en conceptos, procedimientos y actitudes, los criterios de evaluación, los procedimientos de evaluación, los agrupamientos y los materiales y recursos didácticos.



Ilustración 1: Mapa conceptual relacionando el periódico con los contenidos.

II. ASPECTOS DIDÁCTICOS, METODOLÓGICOS Y DE EVALUACIÓN

A. Principios Metodológicos

Los principios metodológicos a tener en cuenta a la hora de desarrollar este Proyecto Curricular de utilización de los medios de comunicación escritos (periódicos), se fundamentaran en una metodología activa que tenga en cuenta la globalidad y todas las características singulares del individuo y del contexto en el que está inmerso. Las grandes líneas metodológicas serán las siguientes:

- Usar un enfoque globalizado, abordando problemas, situaciones y acontecimientos dentro de su contexto.
- Favorecer la relación entre lo que se sabe en medios de comunicación y los nuevos contenidos, diseñando actividades de enseñanza y aprendizaje que potencien la construcción de aprendizajes significativos.
- Garantizar que los aprendizajes sean funcionales, asegurando que puedan ser utilizados en circunstancias de la vida cotidiana del alumno.
- Utilizar métodos y estrategias de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender por sí mismos; se trataría de "aprender a aprender".
- Realizar actividades suficientemente motivadoras para el alumnado.
- Proporcionar pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista y la toma de decisiones colectiva, impulsando las relaciones entre iguales.
- Individualización de la enseñanza, adaptándose a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, partiendo siempre de su experiencia cotidiana.
- Potenciar el interés espontáneo de los alumnos en el conocimiento de los códigos convencionales y normas utilizadas en una correcta utilización de los periódicos y prensa escrita.
- Proporcionar continuamente información al alumnado sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra.

B. Aprendizaje Significativo

Para desarrollar la motivación de los alumnos, facilitar todo el proceso de asimilación y la capacidad de análisis de cualquier situación que se plantee a nuestro alumnado en su vida cotidiana, en relación con los medios

de comunicación escritos, es necesario que los procesos de aprendizaje sean altamente significativos.

En este tipo de aprendizaje atribuimos significado permanente al material aprendido lo que facilita todo el proceso de asimilación, partimos de lo conocido para actualizar los esquemas mentales de conocimientos previos y aseguramos la funcionalidad al actuar la memoria comprensiva, lo que conlleva la formación integrada de una auténtica red de significados. Nos oponemos así al Aprendizaje Repetitivo en el que lo único importante es la consolidación a través de la repetición de contenidos o esquemas de conocimiento.

El aprendizaje significativo necesita tres condiciones previas:

- Que los contenidos y materiales potencialmente significativos estén dotados de estructura lógica y coherencia.
- Conocimientos previos pertinentes. El alumno debe disponer del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados.
- Una actitud favorable o motivación suficiente para que el alumno esté en condiciones de cambiar sus esquemas mentales.

En la escuela supone una auténtica revalorización de la actividad mental en contraposición a la importancia de los esquemas conductistas manejados hasta ahora, la adopción de las condiciones materiales y de estimulación adecuadas para que el aprendizaje significativo se consolide y la ampliación de la noción de contenido tradicional, ya que ahora tenemos que hablar de conceptos, procedimientos y actitudes.

La enseñanza impartida con este modelo de aprendizaje supone:

- La revalorización de la figura del Maestro, que deja de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en una ayuda al alumno dentro de la construcción de significados.
- Que la interacción educativa del maestro se basará principalmente en la observación y en la plasticidad de sus intervenciones.
- La Importancia y necesidad de la motivación en dos facetas. La primera en cuanto al sentido de las situaciones educativas, bien presentadas, atractivas y globalizadoras. La segunda en cuanto a la distancia óptima al planificar adecuadamente objetivos, contenidos, competencias de alumnos y metodología.

C. Evaluación

Se concibe la evaluación en un sentido secuencial a través de los distintos momentos o fases del proceso educativo refiriéndose a la adquisición de conocimientos y al dominio de capacidades en

1. Al comenzar el proceso didáctico, al iniciar el ciclo, se debe plantear la evaluación con una función diagnóstica.
2. Durante el propio proceso didáctico debe tener una función formativa utilizando la evaluación continua.
3. En la evaluación final, los aspectos mencionados antes tendrán ya carácter acumulativo y ayudarán en la toma de decisiones sobre el alumnado.

III. OBJETIVOS GENERALES PARA EL TERCER CICLO

1. Comprender discursos orales y escritos, en los medios de comunicación, interpretándolos con una actitud crítica, y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
3. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.
4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.
7. Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
8. Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones

comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.

9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehiculo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, ... con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.
10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

IV. CONTENIDOS DEL TERCER CICLO

B.1. Lecto-escritura en relación con el uso del periódico.

Conceptos

1. Lectura comprensiva, con cierta velocidad lectora y entonación adecuada respetando las pausas y signos de puntuación. Lectura silenciosa sin articulación labial.
2. Distribución del trabajo escrito, realizado con claridad y limpieza.
3. Ortografía y conocimiento de las reglas básicas de la lengua. Conocer palabras homófonas.
4. Uso de los principales signos de puntuación: punto y seguido, punto y aparte, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, comillas, guión, paréntesis, interrogación y admiración.
5. Distinción de las diversas grafías correspondientes a un mismo sonido.
6. Acentuación de palabras: reglas de acentuación (agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas), tilde en pronombres y palabras compuestas.

Procedimientos

1. Comprensión de los elementos del mensaje escrito a lo largo del proceso lector, interrelacionando el código oral y el escrito.
2. Lectura de diferentes textos (poesía, prosa,...) con pronunciación, entonación y ritmo.
3. Diferenciar personajes y protagonistas en un texto. Buscar el tema del texto tratado. Resumir las ideas fundamentales de un texto, distinguiendo lo esencial de lo secundario.
4. Producción de textos escritos con claridad, orden y limpieza. Respetar márgenes, epígrafes...
5. Manejo de las reglas ortográficas básicas. Escritura correcta de palabras homófonas.
6. Uso habitual del diccionario.

Actitudes

1. Valoración del lenguaje escrito como fuente de información, aprendizaje y placer.
2. Sensibilidad y respeto ante las producciones escritas propias y ajenas; apreciando la corrección, la coherencia y la calidad. Desarrollar una actitud crítica ante las ideas expresadas.

3. Cuidado y respeto por los libros propios o de uso común (biblioteca), respetando las normas de utilización establecidas.
4. Aprecio por la utilidad del diccionario y enciclopedia como fuente de información y conocimiento. Utilizar medios de comunicación (periódicos, revistas, folletos,...)
5. Valoración de la importancia de los signos de puntuación, tildes y reglas ortográficas en la producción de textos.

B.2. La lengua oral como medio de comunicación

Conceptos

A. Expresión

1. Producción de textos orales más complejos en la organización del discurso, empleando el vocabulario indicado.
2. Elección de formas adecuadas a las características de la comunicación: número de interlocutores, lugar y momento de la comunicación, intenciones comunicativas y formas adecuadas.
3. Interpretación y dramatización de historias y situaciones de producciones propias o extraídas de algún periódico
4. Expresión de conocimientos, opiniones, ideas, sentimientos,... de forma ordenada y clara.
5. Descripción de personajes, objetos y situaciones comunes y ajenas al medio del alumno extraídas de revistas, periódicos, etc.
6. El diálogo como vehículo de expresión oral y de comunicación con los demás.

B. Comprensión

1. Mantenimiento de la atención en la escucha de textos orales procedentes de la lectura de noticias.
2. Comprensión de textos orales más extensos que impliquen mayor dificultad en su comprensión (medios de comunicación).
3. Diferenciación de ideas principales y accesorias del texto. Datos objetivos y opiniones. Intención del hablante, doble sentido y sentido humorístico.
4. Análisis más complejo del texto: estructura, discurso, vocabulario (científico, coloquial, periodístico, etc...).
5. Deducción del significado de las palabras por el contexto.

Procedimientos

1. Comprensión de los elementos más importantes de un texto oral y de la relación que existe entre ellos.
2. Utilización de producciones orales como instrumento para recoger información y organizarla.
3. Producción de textos orales referidos a distintas intenciones comunicativas extraídas de los medios escritos, de forma coherente y estructurada.
4. Lectura dramatizada y representación de textos de creación propia y textos literarios.
5. Análisis y comentario de textos orales teniendo en cuenta: idea principal y secundarias, personajes, vocabulario, tema, argumento,... así como expresando su juicio personal.
6. Adecuar las expresiones orales según las diferentes situaciones comunicativas (familiar, coloquial, técnica, científica,...)

Actitudes

1. Valoración del lenguaje oral como medio de comunicación y planificación de tareas.
2. Interés por la participación en situaciones comunicativas orales (diálogos, coloquios,) respetando las normas y variantes del lenguaje oral.
3. Interés y respeto por la lengua de la localidad y por la lengua vernácula de la comunidad autónoma.
4. Sensibilidad hacia el aspecto lúdico y creativo del lenguaje oral, para dar mayor expresividad al mismo.
5. Actitud crítica ante mensajes orales que conlleven una discriminación social, racial, sexual y que puedan encontrar paralelismos en los medios escritos,...
6. Aprecio por la calidad de los mensajes propios y ajenos (coherencia, estructuración,..)
7. Valoración e interés por los textos literarios de tradición oral relacionadas con la lengua materna y la vernácula que se encuentren en los periódicos.
8. Aprecio y gusto por utilizar otros recursos de comunicación (gestos, movimiento corporal,...) que realcen el lenguaje oral.

B.3.La lengua escrita en el periódico como medio de comunicación.**Conceptos****A. Expresión**

1. Construcción de textos en los que aparezcan palabras compuestas y con prefijos y sufijos.
2. Relación entre las palabras: sinónimas, antónimas, homónimas y polisémicas; arcaísmos, neologismos y extranjerismos.
3. Composición de poemas, resúmenes, textos libres, cartas, impresos, telegramas, noticias, ...
4. Confección de ficheros, esquemas, subrayados, cuadros sinópticos...
5. Composición de narraciones, diálogos y descripciones sobre temas dados o escritos; bien estructurados, ordenados y escritos de forma clara y legible.

B. Comprensión

1. Lectura silenciosa y comprensiva de textos literarios y no literarios que impliquen dificultad, y que se extraen de medios escritos.
2. Comprensión de un vocabulario adecuado al nivel.
3. Localización de este vocabulario nuevo en el diccionario.
4. Comprensión de textos y libros de diferentes estilos y épocas literarias.
5. Comprensión del significado de modismos, refranes, doble sentido, ironía,...
6. Comprensión de textos escritos en lengua vernácula o materna que puedan aparecer en la prensa.

Procedimientos

1. Producción de textos escritos aplicados a distintas situaciones comunicativas: expresa vivencias, sentimientos e ideas; transmitir información; exponer la propia opinión; argumentación; descripción real e imaginaria, descripción de ambientes, retrato de personajes,...
2. Comentario de textos analizando las ideas principales y secundarias; ideas explícitas y mensajes implícitos y formación de la opinión personal sobre lo leído.

3. Uso de diccionario tanto para la producción de textos como para su comprensión.
4. Uso de la biblioteca del centro para la producción, revisión y mejora de textos escritos.

Actitudes

1. Valorar el texto escrito, tanto propio como ajeno como medio de comunicarse y de expresar ideas, opiniones,...
2. Sensibilidad y actitud crítica ante temas que denotan una discriminación racial, sexual, social,...
3. Sensibilidad hacia el aspecto lúdico y creativo del lenguaje escrito.
4. Aprecio por la corrección (caligrafía, orden y limpieza), coherencia y calidad de los textos propios y ajenos.
5. Aprecio y gusto por buscar una presentación estética de los propios textos: subrayados, esquemas, resúmenes, organigramas,...

B.4. La lengua como objeto de conocimiento

Conceptos

1. Reconocimiento y construcción de oraciones simples según la intención del hablante (enunciativas, interrogativas, exhortativas, exclamativas, dubitativas, desiderativas) en textos orales y escritos.
2. La oración y sus partes. Diferenciación entre oración simple y oración compuesta. Rasgos y partes de las oraciones simples.
3. La palabra y sus clases. Sinonimia, antonimia, polisemia. Familias de palabras y campos semánticos. Arcaísmo, neologismo y extranjerismo.
4. El sustantivo: género, número y concordancia. Clases de sustantivos. Función del sustantivo en la oración.
5. El adjetivo: género, número y concordancia. Clases de adjetivos. Grados del adjetivo.
6. Los verbos: conjugación, tiempos, modos, persona, número. Tiempos simples y compuestos en los verbos regulares y el verbo haber. Verbo ser. Verbos irregulares. Verbos defectivos.
7. Los determinantes. Sus clases.
8. Los pronombres. Sus clases.
9. Palabras invariables: adverbios, preposición y conjunción.
10. Reglas de acentuación (sílabas tónicas). Tilde diacrítica. Tilde de diptongos, triptongos e hiatos.
11. Ortografía: uso de b/v; g/j; br/bl; ll/y; r/r; h.
12. Signos de puntuación: guión en los diálogos, punto y coma, comillas, coma, dos puntos. Ortografía del discurso: ordenación en párrafos.

Procedimientos

1. Manipulación de las estructuras básicas de la lengua (texto, oración, palabra) analizando los cambios en la estructura del lenguaje.
2. Identificar y producir textos orales y escritos siguiendo las normas sintácticas, morfológicas y ortográficas.
3. Utilización del diccionario para la producción y comprensión de textos orales y escritos.
4. Ampliación del vocabulario atendiendo a necesidades comunicativas de precisión, propiedad y elegancia.
5. Identificación de la oración simple y oración compuesta.

6. Análisis de oraciones simples: grupo del sujeto y grupo del predicado. Complementos del nombre y complementos verbales.

Actitudes

1. Valoración del lenguaje como medio para comunicarse, aceptando y respetando las normas básicas de la lengua.
2. Interés y gusto por la búsqueda de cauces comunicativos originales y creativos en el uso de la lengua.
3. Interés por las reflexiones gramaticales para conseguir una mejor comunicación.
4. Actitud crítica ante usos no adecuados de la lengua y que denotan discriminación social, sexual, racial,...
5. Valoración y respeto por las variantes dialectales (bable).

B.5. Iniciación a la literatura

Conceptos

1. La literatura como instrumento de transmisión de creación cultural y como expresión histórica y social.
2. La literatura en cuanto plasmación estética. Verso y prosa. Textos realistas y textos fantásticos.
3. Características de la literatura de interés infantil y juvenil (temas, personajes, lenguajes,....)
4. La biblioteca: organización, funcionamiento y uso. La ficha bibliográfica.

Procedimientos

1. Análisis y comentario de textos literarios y no literarios de la prensa diaria, para su mejor comprensión.
2. Resumen de las ideas fundamentales de textos literarios, de noticias periodísticas, estableciendo las relaciones entre ellas.
3. Análisis de los aspectos propios de diferentes textos literarios: argumentos, elementos básicos (personajes, acción, escenario,...); aspectos formales básicos (formas de organización y elaboración estética, vocabulario, ortografía,...); otros aspectos del texto (edición, cubierta, portada, ilustraciones,...).
4. Comentario y juicio personal sobre los textos leídos, literarios y no literarios.
5. Producción de textos literarios a partir de producciones modélicas, utilizando técnicas de imitación y reproducción y explorando las posibilidades creativas del lenguaje escrito (recursos literarios: metáforas, personificaciones,...).
6. Realización de textos literarios, demostrando originalidad, gusto y conocimiento básico de la lengua (poemas, greguerías,...).
7. Utilización del diccionario como instrumento de consulta para resolver dudas sobre el significado y la forma de las palabras.
8. Utilización de la biblioteca (secciones, fichero, reglas de préstamo,...) para satisfacer necesidades de información, interés o disfrute estético. Realización de fichas bibliográficas.

Actitudes

1. Valoración del lenguaje y los recursos literarios como fuente de información, placer, discusión, juego,...

2. Valoración del texto literario como transmisión cultural y plasmación histórico social.
3. Actitud crítica ante los textos literarios, mostrando especial sensibilidad hacia los que denotan discriminación social, sexual, racial,...
4. Aprecio por la calidad de los mensajes literarios propios y ajenos.
5. Interés por el uso de las bibliotecas y respeto por las normas que rigen su utilización.
6. Interés por participar en los comentarios colectivos sobre las lecturas literarias y por compartir la experiencia lectora.

B.6. Sistemas de comunicación verbal y no verbal dentro de la prensa escrita.

Conceptos

1. Mensajes que utilizan sistemas de comunicación no verbal para realizar las posibilidades comunicativas del lenguaje verbal. Tipos y características de los distintos mensajes (publicitarios, gráficos, informáticos,...). Formas en que se manifiestan (carteles, historietas, programas de radio y televisión,...).
2. Sistemas y elementos de la comunicación no verbal.
3. Los elementos verbales e icónicos de la historieta.
4. Los elementos verbales y musicales de la canción.
5. La imagen y el sonido en los medios de comunicación de la sociedad actual.

Procedimientos

1. Comprensión de mensajes que utilizan simultánea y articuladamente el lenguaje verbal y otros sistemas de comunicación no verbal.
2. Análisis de algunos elementos formales (tipografía, colores, melodías, gestos,...).
3. Producción de estos tipos de mensajes con finalidades comunicativas: anuncios, guiones radiofónicos, comics,...
4. Análisis crítico de la intencionalidad subyacente en los mensajes publicitarios.
5. Análisis de algunos elementos lingüísticos usados en publicidad (formas verbales, recursos lingüísticos, doble sentido,...).
6. Producción de mensajes con diferentes intenciones comunicativas utilizando sistema verbal y no verbal: comic, programa de radio, anuncios publicitarios,...

Actitudes

1. Interés por la comprensión y producción (orden, claridad, equilibrio, ritmo) de estos tipos de mensajes.
2. Sensibilidad estética ante la forma de coordinar el lenguaje verbal con otros sistemas de comunicación no verbal en función de la intención comunicativa perseguida.
3. Interés por las funciones que cumplen estos tipos de mensajes en los medios de comunicación social (publicidad, información, distracción,...)
4. Actitud crítica ante los mensajes que transmiten estos textos.

V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL TERCER CICLO DEL ÁREA DE LENGUAJE Y SU RELACIÓN CON EL USO DE LOS MEDIOS ESCRITOS

Para el objetivo 1°

Lee en voz alta y silenciosa textos de los medios escritos, (con adecuada entonación, pronunciación y velocidad) comprendiendo las ideas principales y secundarias y responde a preguntas orales y escritas sobre el texto. (P).

Para el objetivo 2°

Escribe correctamente textos teniendo en cuenta la utilización correcta de las normas ortográficas, reglas de acentuación y signos básicos de puntuación. (P).

Para el objetivo 3°

Reconoce, aprecia y utiliza la lengua materna local así como la lengua de la comunidad autónoma.

Para el objetivo 4°

Se expresa oralmente de forma desenvuelta en situaciones de comunicación con los demás teniendo en cuenta las normas básicas de respeto.

Para el objetivo 5°

Comprende y utiliza diferentes códigos lingüísticos (oral y escrito) y no lingüísticos (gestual, icónico, musical,...) para interpretar y transmitir mensajes con diferentes intenciones comunicativas (textos publicitarios, dramáticos, canciones, historietas,...).

Para el objetivo 6°

Utilizar de forma habitual la lectura con diferentes fines: diversión, aventura, ocio, disfrute, información, aprendizaje, resolución de problemas, enriquecimiento cultural,... Incorpora a los gustos lectores como seña de identidad y expresa opiniones sobre los textos leídos.

Para el objetivo 7°

Expone oralmente y por escrito, de manera correcta, narraciones, descripciones, informes sencillos, ...empleando la estructura textual correspondiente y los procedimientos adecuados para dar unidad al texto.

Utiliza de forma consciente diferentes recursos de la lengua, orales y escritos, como expresión de la propia sensibilidad estética y como uso personal y creativo del lenguaje(metáfora, hipérbole, rima,...).

Para el objetivo 8°

Identifica y relaciona los usos de la lengua con las estructuras gramaticales en los diferentes textos.

Conoce los elementos básicos de la oración simple, las principales clases de palabras y su formación (grupo nominal y grupo verbal).

Modalidades de la oración según la actitud del hablante, n° de predicados, clases de predicados,...Diferencia la oración simple de la compuesta.

Aplica el conocimiento gramatical en la producción de mensajes propios, respetando las reglas y estructuras gramaticales.

Para el objetivo 9°

Identifica y critica expresiones que denotan prejuicios sexistas, racistas, clasistas,... en diferentes tipos de mensajes. Autocorrige sus expresiones con el fin de evitar usos que denoten prejuicios.

Para el objetivo 10°

Utiliza diferentes estrategias para la comprensión de textos, la resolución de dudas y como instrumento de aprendizaje (relectura, subrayado, esquema, uso del diccionario,...).

VI. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación de los alumnos de este ciclo en relación con el uso de los medios escritos, el/la profesor/a puede ayudarse de estos medios:

1. Observación diaria y sistemática del trabajo personal del alumno de forma individual, así como en equipo (libretas, fichas,...).
2. Intercambios orales de los alumnos (diálogos, debates, puestas en común, entrevistas,...).
3. Lista de control de objetivos.
4. Pruebas específicas individuales.

5. Cuestionarios.
6. Grabación en magnetófono y análisis posterior.

VII. AGRUPAMIENTO, TIEMPO Y ESPACIO

Se trabajará básicamente con el grupo de aula. Se utilizará el agrupamiento en pequeños grupos para la elaboración de trabajos en común (confección de periódicos, revistas ,folletos, etc...). Después de trabajar se harán puestas en común con todos los alumnos.

Por otra parte se intentará reunir a todos los alumnos del ciclo cuando se quiera llevar a cabo una actividad de tipo audiovisual: visualización de películas documentales sobre elaboración de periódicos de tirada nacional o local, diapositivas, teatro,...siempre que los profesores lo consideren de interés para ambos niveles y en especial cuando los alumnos participan en su realización.

VIII. RECURSOS MATERIALES

1. Periódicos y revistas atrasadas
2. Secuencias temporales relacionadas con los medios de comunicación.
3. Cajas de fotografías y dibujos. Tarjetas con palabras y dibujos
4. Marionetas
5. Láminas y carteles
6. Puzzles sobre temas relacionados con la comunicación escrita.
7. Loterías de palabras. Dominó de palabras
8. Imprenta escolar.
9. Franelograma. Pizarra magnética. Encerado
10. Magnetófono y cintas vírgenes par grabar creaciones de los alumnos.
11. Juego Arco. Juegos de sinónimos y antónimos

Biblioteca

Se organizará una biblioteca de aula sobre medios de comunicación, con material que vayan aportando los alumnos y adquirido por el Centro.

Vídeo

Visualización de películas relacionadas con el uso de los medios escritos, para desarrollar el vocabulario básico y las estructuras lingüísticas. Proyección de películas comerciales seleccionadas en función del nivel y el tema sobre el que se realizará un breve coloquio.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Greenfield, M.P. (1985)** *El niño y los medios de comunicación social*. Madrid: Ed. Morata.
- Inose, P. (1985)** *Tecnología de la información y civilización*. Barcelona: Ed. Labor.
- Marín Ibañez, (1982)** R. *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Ed. Rialp
- Fontcuberta, M. (1983)** *Alternativas en comunicación*. Barcelona: Ed. Mitre.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989)** *Diseño Curricular Base*. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993)** *Cajas Rojas*. Madrid.
- Sevillano García, M.L. (1991)** *Enseñanza y aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma*. Madrid: Ed. Sanz y Torres
- Sevillano García, M.L. (1992)** La función del profesor y la inserción de los medios en un currículo innovado; en *Profesionalización docente y reforma educativa*. Gijón: UNED.

LA RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO PREVIO DEL CONTENIDO DEL TEXTO Y LOS CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DEL MISMO DURANTE SU REPRODUCCIÓN

ANA CRISTINA LAHUERTA MARTÍNEZ*

Como la teoría de los esquemas ha intentado mostrar, una lectura eficaz y efectiva, tanto en lengua nativa como en lengua segunda, precisa de la interacción del conocimiento previo del lector y de la información presente en el texto. El presente artículo relaciona esta teoría con el concepto de cohesión, e investiga los cambios que suceden en la estructura del texto cuando un lector reproduce un texto en lengua extranjera.

As schema theory research has attempted to make clear efficient and effective reading, be it in a first or second language, requires the reader's background knowledge and the information in the text operating interactively. This paper relates this theory to the concept of cohesion, and is directed to the question of what changes occur in text structure when a reader recalls a foreign text.

El presente artículo expone los resultados de un estudio empírico que relaciona el conocimiento previo del contenido del texto durante la lectura y el reconocimiento y uso de los nexos cohesivos presentes en el mismo. Según la teoría de los esquemas comprender un texto es un proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector o sus esquemas y la información que se encuentra en el texto. Este artículo relaciona esta teoría con el concepto de cohesión, y tiene como objeto estudiar los cambios que suceden en la estructura del texto cuando un lector no nativo reproduce un texto en inglés como lengua extranjera.

* ANA CRISTINA LAHUERTA MARTÍNEZ es Profesora Doctora del Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa de la Universidad de Oviedo.

La investigación llevada a cabo en el marco de la teoría de los esquemas señala hacia una evidencia considerable de que los lectores entenderán y recuperarán más información si los textos que leen incluyen un tópico familiar para el que poseen el conocimiento previo relevante (Anderson et al, 1977; Carrell et al. 1988; Rumelhart 1977,1980; Steffensen, Joag-dev y Anderson 1979). Según la teoría de los esquemas, cualquier texto, hablado o escrito, no contiene en sí mismo significado. Un texto, según esta teoría, sólo proporciona direcciones para los oyentes o lectores respecto a cómo deben construir el significado a partir de su propio conocimiento adquirido previamente. Comprender un texto es un proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector o sus *esquemas* y la información que se encuentra en el texto. La comprensión resulta de la interacción entre información nueva y conocimiento ya poseído.

Si relacionamos esta teoría con el concepto de cohesión, parece posible argumentar que si los lectores poseen el marco general del texto que están leyendo, la mayoría de los nexos cohesivos presentes en el original deben ocurrir en la reproducción del texto porque serán anticipados, entendidos y recuperados bajo la dirección del esquema relevante. Esta es la hipótesis que pretendo comprobar en este artículo mediante un estudio empírico que relaciona el conocimiento previo del contenido del texto que se lee y el reconocimiento y uso de los nexos cohesivos presentes en el mismo.

El concepto de cohesión

Según Halliday y Hasan (1976) la cohesión se refiere a las relaciones semánticas en un texto. Pero aunque la cohesión se refiere a las relaciones semánticas, estos autores (1976:26) señalan que no se refiere al contenido o significado textual: "*Cohesion does not concern what a text means; it concerns how the text is constructed as a semantic edifice*".

El concepto de cohesión da cuenta de las relaciones semánticas esenciales por las que un pasaje hablado o escrito funciona como un texto. La cohesión es, por tanto, una relación semántica que algunas veces se materializa a través de la gramática (sustitución, referencia y elipsis) y otras a través del vocabulario (cohesión léxica). La conjunción está en la frontera entre ambos: es principalmente gramatical pero con un componente léxico.

Halliday y Hasan (1976) clasifican el concepto de cohesión en un pequeño número de categorías. Cada una de estas categorías está representada en el texto por medio de una serie de rasgos particulares

(repetición, omisiones, ciertas palabras y construcciones) que comparten la propiedad de señalar que la interpretación del pasaje en cuestión depende de algo más. Cuando ese "algo más" es verbalmente explícito, hay cohesión. La clasificación de Halliday y Hasan (1976) de la cohesión en referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica está basada en la forma lingüística, estas son las categorías de cohesión que pueden reconocerse en el sistema lexicogramatical:

La referencia se refiere a un proceso en el que una palabra está en lugar de otra: "*Reference is the relation between an element of the text and something else by reference to which it is interpreted in the given instance*" (Halliday and Hasan 1976:308).

Hay ciertos elementos en todas las lenguas que tienen la propiedad de referencia; es decir, en lugar de ser interpretados semánticamente por sí mismos, hacen referencia a otro elemento para su interpretación. En inglés estos elementos son los pronombres personales, los demostrativos, el artículo determinado y los comparativos. La referencia puede ser anafórica, si señala hacia atrás o catafórica si señala hacia adelante.

Por ejemplo, en el siguiente texto:

In 1969 work began on the construction of a vast dam across the Zambesi river near the border with Zambia. When complete, the Caborra Bassa dam (named after the rapids at which it is sited) will irrigate 1.6 million ha of land and produce 2200 nW of electric power. But since then, and particularly since its independence, Mozambique has become increasingly worried about the cost of completing and operating the project.

It y *then* son referencias anafóricas que se relacionan respectivamente con lo mencionado anteriormente, esto es, *Caborra Bassa dam* y *1969*. *Its* es una referencia catafórica que se relaciona con lo que se va a mencionar después, más explícitamente *Mozambique*.

La sustitución y la elipsis son unas relaciones formales en las que se especifica un elemento formal de la lengua (una palabra o grupo de palabras) mediante el uso de un signo gramatical que nos indica que dicho elemento formal tiene que ser recuperado de lo que antecede en el texto.

Dado que la sustitución es una relación lexicogramatical, los distintos tipos de sustitución se definen gramaticalmente y no semánticamente, como sucede con la referencia. El criterio es la función gramatical del elemento sustituido. En inglés, hay tres tipos de sustitución (nominal, verbal y clausal), según que el elemento sustitutivo funcione como nombre, verbo o como cláusula u oración.

Por ejemplo, en el siguiente texto, *so* es una sustitución clausal por *pumping water*, y *ones* una sustitución nominal por *wind-mills*.

The use of wind power for sailing is of course well-known. But for centuries the wind has also been harnessed for other mechanical tasks, in particular for pumping water. Simple windmills were in fact so used in ancient Persia and China. In recent times, more powerful ones have been used in Holland to make vast areas of land suitable for agriculture, by pumping away the sea-water.

Entre sustitución y elipsis la diferencia en significado es mínima. Elipsis es definida como sustitución por cero. En el siguiente texto, los elementos sustituidos son *of people in developing countries*, que no aparece tras *millions*:

Large numbers of people in developing countries are suffering and often dying from diseases which modern medical knowledge has the power to prevent or cure. Millions Δ still suffer from leprosy, bilharzia, trachoma and yaws.

La conjunción está basada en la asunción de que en el sistema lingüístico existen formas de relaciones sistemáticas entre oraciones. Las relaciones conjuntivas son codificadas, no en forma de estructuras gramaticales, sino en la forma de nexos entre los componentes de un texto. Las relaciones conjuntivas específicas son las relaciones aditiva: "and" y adversativa: "yet"; causal: "so" y temporal: "then".

En el texto siguiente *because* señala una relación de causa y *moreover* indica una relación aditiva:

Fluorecent lamps are better than filament lamps because the light is closer to daylight. Moreover the heat from fluorescent lamps is much less than from filament lamps.

La cohesión léxica incluye dos aspectos que, aunque distintos, están relacionados:

1. Reiteración. Incluye la repetición de una palabra; el uso de una palabra general que se refiere a otra anterior; la ocurrencia de un sinónimo, un "casi-sinónimo" o un "superordinado" en el contexto de referencia. En todos estos casos, una palabra se refiere a otras anterior con la que está relacionada gracias a que ambas tienen un referente común. En la mayoría de los casos la palabra reiterada lleva un referente (the) aunque no es necesario que las palabras tengan el mismo referente para ser cohesivas.

2. Colocación. Hablamos de colocación cuando una palabra está de alguna manera asociada con otra palabra en el texto precedente porque es

una repetición o un sinónimo de la misma, o tiende a suceder en el mismo contexto léxico.

En el siguiente texto podemos distinguir:

colocación: industrialized/developing

repetición: built/built

sinónimo: objective/purpose

superordinado: waterworks/dam

nombre general: when a large dam was built/the matter

*Until fairly recently, nearly all **waterworks** in both **industrialized and developed countries** were originally **built** with one particular **objective** in mind. It might have been hydroelectric power, irrigation, swamp drainage or some other **purpose**. A secondary benefit, such as flood control in the case of a river in the Moonsoon area, might have accrued **when a large dam was built** but would not have been a primary consideration in **the matter**.*

Las relaciones cohesivas son relaciones de significado y la continuidad que crean es una continuidad semántica. Esto es lo que hace posible que las estructuras cohesivas jueguen el papel que juegan en el procesamiento de un texto por parte de un oyente o lector, no sólo señalando el texto, sino también permitiéndole interpretarlo.

Como señalaba al comenzar este artículo, comprender un texto, resulta de la interacción entre información nueva y conocimiento ya poseído. Si relacionamos esta teoría de la comprensión con el concepto de cohesión, consideramos que si los lectores poseen el marco general del texto que están leyendo, la mayoría de los nexos cohesivos presentes en el original deben ocurrir en la reproducción del texto porque serán recuperados bajo la dirección del esquema relevante. Si se percibe una relación lógica entre ideas, acciones y conceptos, o si las actividades y secuencias son familiares, se espera que un lector se concentre en las principales secuencias, actores y acciones. La recuperación reflejará esta estructuración con un alto número de nexos cohesivos. Esto se debe a que el episodio posee más coherencia para este lector. El lector con conocimiento sobre el contenido del texto realizará reproducciones más coherentes mientras que el lector que no posee ese conocimiento realizará una recuperación fragmentaria y episódica, con un bajo nivel de nexos cohesivos, lo que refleja una percepción del suceso que carece de enfoque y estructuración.

En este sentido, Steffensen (1988) compara la presencia de nexos cohesivos en las reproducciones de textos por parte de lectores nativos y no

nativos. Se predecía en este estudio que un análisis de los nexos cohesivos en las reproducciones o resúmenes que realizan los sujetos que leen un texto en su propia lengua y aquellos que leen textos en una lengua que no es la propia mostrará una mayor presencia de los mismos en las reproducciones de los sujetos que leen en su propia lengua puesto que al comprender más sobre un texto basado en la propia cultura este entendimiento se reflejará en un mayor uso de ciertas categorías de cohesión.

Los resultados obtenidos por Steffensen fueron que la premisa de que una recuperación más coherente, que refleje un mayor entendimiento de los sucesos presentes en el texto tendría un mayor número de nexos cohesivos no se cumplió. La proporción de nexos en los materiales no nativos y nativos no resultó significativamente diferente.

Estudio empírico

Siguiendo en la misma línea que el estudio experimental de Steffensen, desarrollaré un estudio empírico con el que pretendo averiguar cómo se reflejan cinco categorías de cohesión (referencia, repetición, sustitución, elipsis y conjunción) en las reproducciones de sujetos hablantes no nativos de inglés, pero adoptando una aproximación más específica respecto al conocimiento previo, que si en Steffensen se equiparaba con el conocimiento del lector de temas relacionados con su propia cultura, en el presente estudio se subdivide en dos factores: familiaridad y transparencia. Se considera la medida en que estos factores pueden afectar la reproducción de nexos cohesivos por parte de los sujetos.

Tras una serie de estudios empíricos con hablantes nativos de inglés Bransford y Johnson (1972, 1973) señalan que el grado en que las señales léxicas en el texto revelan el contenido del mismo durante su procesamiento es un componente del conocimiento previo que afecta a la comprensión. Este componente es denominado la concreción o abstracción del texto si bien Carrell (1982) lo denomina *transparencia*, nombre que usaré también aquí. En otro estudio empírico, también con hablantes nativos de inglés, Anderson et al. (1977) descubrieron otro componente del conocimiento previo que afecta a la comprensión de la lectura: la familiaridad del lector con el área de contenido del texto. La variable *familiaridad* se refiere a la presencia (familiaridad) o ausencia (novedad) de experiencia previa del lector con el área de contenido del texto. La variable *transparencia* se controla mediante la presencia (transparencia) o ausencia (opacidad) de

elementos léxicos concretos en el texto que proporcionan claves textuales respecto al área de contenido del mismo durante su procesamiento. De acuerdo con estos dos elementos, hablaré de un texto familiar o no familiar, en versión transparente u opaca.

Método

Sujetos: Un grupo de cuarenta estudiantes de Inglés Técnico II de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Gijón participaron en este experimento. Su nivel de conocimiento de la lengua inglesa era intermedio bajo.

Materiales: Para este estudio, tomé dos textos. Los textos son una adaptación de *Whashing Clothes* y *Balloon Serenade* de Bransford y Johnson (1973), el primero definido como un texto familiar y el segundo como un texto no familiar (los textos aparecen al final de este artículo en la sección denominada APÉNDICE). Así, utilicé el texto familiar en su versión transparente y en su versión opaca, y el texto no familiar en su versión transparente y en su versión opaca. La versión transparente del primer texto contenía formas léxicas como "clothes" y "washing machines" mientras la versión opaca contenía formas léxicas como "things" y "facilities". La versión transparente del segundo texto contenía formas léxicas como "guitar" y "music" mientras la versión opaca contenía formas léxicas como "instrument" y "sound".

Pretendo averiguar cómo se reflejan las señales en las reproducciones de los sujetos así como la relación entre su utilización y el conocimiento previo del lector del contenido del texto, distinguiendo dentro de éste los componentes familiaridad y transparencia del texto como factores que pueden afectar la reproducción de nexos cohesivos por parte de los sujetos.

Procedimiento: Se reparte cada texto, el texto familiar *Whashing clothes* y el texto no familiar, *Balloon serenade* en una versión transparente y en su versión opaca. En total se repartían cuatro textos en este orden:

1. Opaco-Familiar.
2. Opaco-No familiar.
3. Transparente-Familiar.
4. Transparente-No Familiar.

Las hojas entregadas iban precedidas de instrucciones que informaban a los sujetos de que se trataba de un estudio acerca de la manera en que los hablantes de español entienden y reproducen pasajes en inglés de diferentes tipos en diferentes contextos. Se indicaba que debían leer los pasajes y tratar de entenderlos y reproducirlos.

Los sujetos tenían que leer el pasaje una sola vez para después, tras entregar el texto, reproducir lo que pudiesen recordar del pasaje. Se les pedía escribir todo lo que recordasen pero no se esperaba que recordasen el pasaje completo.

Una vez que los sujetos han realizado y entregado sus resúmenes, analizo las reproducciones o resúmenes en inglés de los textos realizados por los sujetos con el objetivo de averiguar el porcentaje de nexos en esas reproducciones. En segundo lugar, analizo la relación entre el porcentaje de los mismos y el conocimiento previo del lector del tópico del texto, comparando en este sentido, los resultados (el porcentaje de nexos) en (a) los resúmenes del texto familiar y el texto no familiar, (b) en el texto familiar en su versión opaca y en su versión transparente, y (c) en el texto no familiar en su versión opaca y en su versión transparente.

Resultados: Comparando los porcentajes de señales presentes en las reproducciones podemos decir que en las reproducciones del texto no familiar se encuentra un mayor porcentaje de señales cohesivas que en las reproducciones del texto familiar. Sometí los datos a un test estadístico denominado Test for Related Measures, que mostró que esta diferencia no era significativa: $F= 0.40$, $p=0.5233$.

En segundo lugar, vemos que se encuentran en el texto familiar más nexos cohesivos en las reproducciones de la versión transparente. La diferencia es significativa: $F= 42.02$, $p= 0.0000$. Respecto al texto no familiar, el número de nexos cohesivos en las reproducciones es, también, como en el caso anterior, mayor en la reproducción de la versión transparente, y la diferencia es también significativa: $F=36.15$, $p=0.0000$.

Se dan, como vemos, más casos de cohesión en las reproducciones del texto no familiar y de los textos transparentes, siendo en este último caso la diferencia significativa.

Podemos, por lo tanto, hablar de un efecto del conocimiento previo en la reproducción de nexos cohesivos. Respecto al primer componente, la familiaridad o experiencia previa del lector con el área de contenido del texto, el mayor número de nexos cohesivos en el texto no familiar se puede interpretar como resultado del conocimiento previo del lector pero en el

sentido de que es la novedad del texto lo que facilita su reproducción. Parece que la información nueva resulta más saliente y recordable que la información familiar, lo que se traduce en un mayor número de señales reproducidas.

Respecto al segundo elemento, la transparencia del texto, la presencia de elementos léxicos concretos en el texto que proporcionan claves textuales respecto al área de contenido del mismo tiene un influencia directa en la presencia de elementos cohesivos en el texto.

Así, podemos decir que los problemas que tienen que ver con la cohesión en la comprensión de una lengua no nativa pueden deberse a esquemas no desarrollados (incapacidad del lector para activar conocimiento que le permita leer el texto) y no sólo a conocimiento lingüístico no desarrollado de la cohesión.

La cohesión es una parte importante del componente formante del texto. Se puede decir, a la vista de los resultados, que el docente ha de tener en cuenta los nexos cohesivos. Mi propuesta, para terminar, es tratar las categorías constituyentes separadamente, para familiarizar al que aprende con los procesos que tienen lugar durante la lectura, introduciendo y enseñando progresivamente nuevas categorías de nexos cohesivos.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, R.C. Reynolds, R.E. Schallert, D.L. and E. Goetz (1977)** Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14, 367-381.
- Bransford, J.D. and M.K. Johnson (1972)** Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 717-726.
- Bransford, J.D. and M.K. Johnson (1973)** Considerations of some problems of comprehension; en Chase, W.G. (Ed.) *Visual information processing*. New York: Academic Press.
- Carrell, P.L. (1982)** Cohesion is not coherence. *TESOL Quaterly*, 16, 479-488.
- Carrell, P.L., Devine, J. and K. Eskey (Ed.) (1988)** *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K and R. Hasan (1976)** *Cohesion in English*. London: Longman.
- Rumelhart, D.E. (1977)** Toward an interactive model of reading; en Dornic, S. (Ed.) *Attention and performance*. New York: Academic Press.

- Rumelhart, D.E. (1980)** Schemata: The Building Blocks of Cognition; en Spiro, R. Bruce, B. and W. Brewer (Ed.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Steffensen, M.S. (1988)** Changes in Cohesion in the Recall of Native and Foreign Texts; en Carrell, P.L., Devine, J. and K. Eskey (Ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steffensen, M.S., Joag-dev, C. and R.C. Anderson (1979)** A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quaterly*, 15, 10-29.

APÉNDICE

TEXTO FAMILIAR OPACO

The procedure is quite simple. First you arrange things into different groups. Of course, one pile may be enough depending on how much there is to do. If you have to do it somewhere else due to lack of facilities that is the next step, otherwise you are ready to begin. It is important not to overdo things. That is, it is better to do too few things at once than to do too many. This may not seem important, but problems can easily arise. A mistake can be expensive as well- you could ruin your things. At first the whole procedure will seem complicated. Soon, however, the procedure will become just another part of every day life. It is difficult to foresee any end to the need of this task in the immediate future, but then you can never tell. After the procedure is completed, you arrange the materials into different groups again and put them into their appropriate places. Eventually the materials will be used again and the whole cycle will have to be repeated. However this is part of life.

TEXTO FAMILIAR TRANSPARENTE

The procedure is actually quite simple. First you arrange the clothes into different groups. Of course, one pile may be enough depending on how much wash there is to do. If you have to do it somewhere else due to lack of washing machines, that is the next step, otherwise you are ready to begin. It is important not to overdo things. That is, it is better to do too few clothes at once than to do too many. This may not seem important, but problems can easily arise. A mistake can be expensive as well- you could ruin your clothes. At first the whole procedure will seem complicated. Soon, however, washing clothes will become just another part of every day life. It is difficult to foresee any end to the need for washing clothes in the immediate future, but then you can never tell. After the wash is completed, you arrange the clothes into different groups again and put them into their appropriate places. Eventually, the clothes will be worn again and the whole cycle will have to be repeated. However, this is part of life.

TEXTO NO FAMILIAR OPACO

If the balloons popped, the sound wouldn't be able to carry since everything would be too far away from the correct floor. A closed window would also prevent the sound from carrying, since most buildings are well insulated. Since the whole operation depends on a steady flow of electricity, a break in the middle of the wire would also cause problems. Of course, the fellow could shout, but the human voice is not loud enough to carry that far. Another problem is that a string on the instrument could break. Then there would be no accompaniment to the message. It is clear that the best situation would involve less distance. Then there would be fewer potential problems. With face to face contact, the least number of things could go wrong.

TEXTO NO FAMILIAR TRANSPARENTE

If the balloons holding up the loudspeaker popped, the music wouldn't be able to carry since the music would be too far away from the girl's floor of the apartment building. A closed window would also prevent the music from carrying to the girl, since most buildings are well insulated. Since the whole serenade depends on a steady flow of electricity, a break in the wire from the microphone to the loudspeaker would also cause problems. Of course, the fellow could sing louder, but the human voice is not loud enough to carry that far. Another problem is that a string on his guitar could break. Then there would be no music to accompany his song. It is clear that the best situation would involve less distance. Then there would be fewer potential problems. With face to face contact, the least number of things could go wrong.

RECENSIONES

AA.VV. (1996) *La Formación Continuada del Profesorado de Ciencias en Iberoamérica*. Madrid, España: OEI, 176 páginas.

Desde 1991 la OEI y el Ministerio de Educación y Cultura de España llevan a cabo el Programa Iberoamericano de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática en el Nivel Medio (IBERCIMA).

Este libro presenta un estudio, realizado en el marco del citado Proyecto, en el que se incluyen los documentos elaborados por los participantes en las reuniones celebradas en Ciudad de Panamá y en Sao Paulo en octubre y noviembre de 1995, respectivamente, donde se exponen las posibles orientaciones para diseñar programas de formación continuada, se reflexiona acerca de las implicaciones de orden temático asociadas a estos diseños y se describen experiencias, desarrolladas en ámbitos diversos y con distintas metodologías, puestas en marcha en algunos países de la región.

La gran variedad de situaciones educativas que coexisten en los países de Iberoamérica exige un importante esfuerzo y una gran creatividad para imaginar soluciones que intenten hacer frente a las dificultades, distinguiendo los factores teóricos en los distintos proyectos educativos. De ahí

que también sea necesario conocer, con la mayor profundidad posible, la actual problemática de la educación en ciencias en nuestros países y en el mundo, para analizar qué estrategias se están utilizando a fin de estructurar la formación inicial de los docentes en ciencias. Esta formación debe ser flexible hasta el punto de considerarse como una primera etapa de un proceso permanente de formación continuada, donde se considere a los docentes como agentes reflexivos de cambio, y el aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos. La formación continuada y permanente es una necesidad prioritaria para el desarrollo de los sistemas educativos de los países de la región, y debe ser parte integrante de la tarea de los educadores.

La mejor preparación de los docentes es decisiva para desarrollar una enseñanza de calidad, pero también es necesario que éstos dispongan de la infraestructura adecuada y del tiempo preciso para la preparación de sus clases y para la atención a cada alumno.

M.A. Cadrecha Caparrós

Nieda, J. y Macedo, B. (1997) *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Santiago (Chile)/Madrid (España): OEI-UNESCO. 197 páginas.

Este libro es consecuencia de la colaboración establecida entre la OEI y la UNESCO/Santiago (Chile), instituciones que desarrollan conjuntamente algunos programas tendentes a renovar los currículos y la formación de profesores en la enseñanza de las ciencias en los países de habla española y portuguesa.

El objetivo fundamental de este estudio es proponer algunas sugerencias para el diseño de un currículo científico fundamentado y adecuado para los estudiantes de 11 a 14 años, en un tramo educativo considerado de fundamental importancia en el desarrollo. Actualmente la tendencia existente en los currículos científicos de esta edad es la de incluir, simplificadas, las mismas propuestas de los cursos superiores, y parece necesario establecer alternativas específicas que contemplen las características especiales de estos alumnos, ya que la enseñanza de las ciencias juega a estas edades un importante papel en el desarrollo del pensamiento lógico, en la adquisición de contenidos relevantes para la vida, en la práctica de actitudes flexibles y críticas, y, en definitiva, colabora a que los estudiantes estén mejor preparados para afrontar los desafíos de una sociedad en continuo cambio, que les exige tomar decisiones fundamentales.

El trabajo está organizado en cuatro partes:

a) La primera comprende los aspectos que tienen que ver con la importancia de la enseñanza de las ciencias entre los 11 y los 14 años y las razones por las cuales se ha seleccionado especialmente este tramo educativo.

b) La segunda analiza las aportaciones de las fuentes psicopedagógica, epistemológica y social, que van a servir para fundamentar las decisiones sobre el diseño de los diferentes segmentos curriculares.

c) La tercera sugiere criterios y orientaciones para el diseño de objetivos, la selección, organización y secuenciación de los contenidos y la toma de decisiones sobre cómo enseñar y cómo evaluar.

d) La cuarta presenta, a modo de resumen, aquellas conclusiones básicas que se derivan del documento, que pueden ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar un currículo científico para el tramo 11-14 años.

Este estudio va dirigido a técnicos que tengan responsabilidades en los diseños curriculares de los países o que estén vinculados a la formación de profesores. También puede suministrar ayuda a los docentes a la hora de planificar y llevar a cabo su acción didáctica.

M.A. Cadrecha Caparrós

Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.)

Con una duración de cinco meses —21 de octubre de 1996 a 21 de marzo de 1997— se realizó el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), en el que se matricularon 806 alumnos. El curso se estructuró en tres partes: Módulos Teóricos, Didácticas Específicas y Prácticas en los Centros de E. Secundaria. Los Módulos Teóricos, con una duración de 56 horas, giraron en torno a las siguientes materias: Psicología de la Educación, Orientación y Acción Tutorial, Organización Escolar, Sociología de la Educación y Atención a la Diversidad, módulo introducido por vez primera en este curso. Las Didácticas Específicas tuvieron una duración de 38 horas y fueron seguidas por Prácticas en los Centros durante siete semanas.

La valoración del curso por parte de los alumnos se realizó mediante encuestas al finalizar los Módulos Teóricos y las Didácticas Específicas. De las mismas, se desprenden dos conclusiones fundamentalmente: valoración Buena/Excelente en la mayor parte de los casos y deseo expreso por parte de muchos alumnos de una mayor duración.

Curso de Español para Profesores Extranjeros

Con una duración de 30 horas, del 2 al 11 de abril de 1967 se celebró en Oviedo, organizado por el ICE, el curso de "*Español para Profesores Extranjeros. Asturias en la Práctica. Lengua y Cultura Españolas*", dirigido por Jesús Hernández García y M^a Teresa Rodríguez Suárez. Las clases, aparte de los directores, corrieron también a cargo de Gloria López Téllez y Marta Santamarta Santos. Asistieron profesores de Secundaria de Leeds y Bradford (Inglaterra), que evaluaron muy positivamente el curso y las actividades complementarias y culturales que se desarrollaron.

Cursos de Formación Permanente del Profesorado de ESO

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, en colaboración con la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, ha realizado, desde el 1 de abril al 22 de mayo, dentro del programa de Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundaria, un curso sobre Didáctica General, concretada en el estudio del Proyecto educativo en el marco de la atención a la diversidad, la Evaluación de aprendizajes y la Metodología de la enseñanza, con una duración de 50 horas. Un segundo curso sobre Didáctica específica de las Matemáticas con una duración de 10 horas. Y un tercer curso sobre Estrategias de organización de la información con una duración de 15 horas.

Colección monográfica de AULA ABIERTA

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**
Mario de Miguel Dfáz
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 Dfáz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando Albuerne 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 Rfo
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 Mollredo 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 Ruíz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**
(AA.VV.,)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**
(AA.VV.,)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.,)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, 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 Albuérne, 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