

JUNIO 2000, N° 75

INDICE

Págs.

- 1 ESTUDIOS**
Incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.
- 3 TEXTOS E HIPERTEXTOS.**
Teófilo Rodríguez Neira
- 27 DEL HIPERTEXTO COMO GUÍA DE NAVEGACIÓN AL HIPERTEXTO COMO PROCESADOR DE INFORMACIÓN**
Luis Álvarez Pérez, Paloma González-Castro y Enrique Soler Vázquez
- 39 UN INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO CIENTÍFICO EN EDUCACIÓN: INTERNET Y LA COMUNICACIÓN MULTIMEDIA.**
Bienvenido Mena Merchán
- 65 EL HIPERTEXTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**
Luis Álvarez Pérez, Paloma González-Castro, Armando García-Mendoza, José Miguel Montequi Martín, Jesús Hernández García y Miguel Ángel Cadrecha Caparrós
- 83 UTILIZACIÓN DEL HIPERTEXTO PARA ENSEÑAR LA DIVISIBILIDAD EN EL CONJUNTO DE LOS NÚMEROS NATURALES.**
Miguel Ángel Luengo García

Págs.

- 93 **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.
- 95 **EL JUEGO LINGÜÍSTICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.**
Carmen Ruiz-Tilve Arias
- 113 **UNA APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA.**
Jesús Hernández García
- 135 **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CONTEXTOS DE APOYO.**
Anabel Morfiña Díez y David Puente Bautista
- 149 **UNA EXPERIENCIA DE PEQUEÑO GRUPO EN ESTIMULACIÓN PRECOZ.**
Vicente Quirós Pérez
- 161 **LA IMPLICACIÓN PROGRESIVA: ESTRATEGIA FORMATIVA, PROPUESTA INNOVADORA.**
Mara Macias Cabrera y Olga Lidia Castro Guevara
- 175 **ANÁLISIS REFLEXIVO DEL CLIMA DE CLASE COMO INDICADOR DE LA INCIDENCIA DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN UN CENTRO DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE.**
Jesús Domingo Segovia
- 195 **CONOCIMIENTO Y CONCEPCIONES SOBRE LAS TÉCNICAS DE GRUPO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ¿UN CAMBIO EN LAS NUEVAS GENERACIONES DOCENTES?**
María del Carmen Muñoz de Bustillo Díaz, Carmen Hernández Jorge y Luis Alberto García
- 217 **UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR.**
Elvira Consuelo López Martín

Págs.

239	DOCUMENTACIÓN <i>Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.</i>
241	RECENSIONES
243	OTROS LIBROS RECIBIDOS
245	INFORMACIÓN <i>Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.</i>
247	CURSO PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA (C.A.P.) .
247	CURSO PARA ALUMNOS MAYORES DE 25 AÑOS.
247	PROGRAMA SOBRE CALIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA.
248	LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.
250	COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE <i>AULA ABIERTA</i>.
252	NORMAS PARA PUBLICAR EN <i>AULA ABIERTA</i>.

TEXTOS E HIPERTEXTOS

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA *

Los hipertextos constituyen un signo de los cambios que las nuevas tecnologías han introducido. Su desarrollo afecta a la narración, a la escritura, a la lectura, al razonamiento y a la argumentación. Son una herramienta para procesar la información y representan una concepción del aprendizaje y de la enseñanza.

Hypertexts are a sign of changes brought in by new technologies. Its development concerns narrating, writing, reading, reasoning and arguing. They are an implement to process information and they represent a theory of learning and teaching.

“El ser del hombre reside en el habla”

(Heidegger: 1987, 217).

Uno de los problemas con los que ha tenido que enfrentarse el hombre desde su aparición sobre la superficie de la tierra está esencialmente ligado, como se ha dicho reiteradamente, con el almacenamiento de la información, con la recuperación de la misma y con su comunicación y transferencia. Los humanos se han distinguido de otros seres vivos, entre otras cosas, por su capacidad para acumular información, para recuperarla y para interpretarla. Los datos adquiridos, las experiencias alcanzadas, los pensamientos formulados, las representaciones logradas en un momento, han podido aumentarse, conservarse, reproducirse, han podido ser descifrados y comunicados mediante el ejercicio de las facultades superiores, mediante la memoria, la mente, el pensamiento y la capacidad discursiva de la razón. Desde siempre, también, el hombre se ha ayudado, con el fin de potenciar esta capacidad, mediante técnicas y recursos que han recorrido la serie inmensa de materiales que ha sido capaz de manejar. Piedras, maderas, barro, ceras, cortezas, pergaminos, etc., han servido para fijar en ellos dibujos, signos, señales, gráficos, palabras y términos gracias

* TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA es Catedrático de Universidad y Director del ICE de la Universidad de Oviedo.

a los cuales se ha podido registrar y perpetuar cada uno de los logros conquistados. Se rompen las limitaciones espacio-temporales de la vida. Se superan las lagunas de la memoria, se suprimen las confusiones del recuerdo, se elimina la precariedad de lo inmediato y las contaminaciones de la experiencia. Las posibilidades se agrandan. Cada individuo, al acceder a los registros efectuados por los otros, al grabar sus descubrimientos, se enriquece con los hallazgos y aportaciones de todos los demás y con el discurrir de sus propios conocimientos.

El lenguaje oral, el extraordinario instrumento de la palabra hablada, podía intercambiar el mundo personal con el mundo del resto de los humanos, podía transmitir la memoria de antepasados remotos y de coetáneos próximos a través de la comunicación directa e inmediata. Sobre todo, el lenguaje permitía romper la soledad, el aislamiento, la debilidad de los individuos singulares abandonados a sí mismos. Llegó un momento en que el lenguaje escrito se añadió como un nuevo milagro a las relaciones interpersonales directas. Y se descubrió la imprenta. Y las palabras comenzaron a fijarse e imprimirse en los libros. Y se crearon los textos. La civilización experimentó un salto y un cambio radical. Las experiencias se escribieron en cientos y miles de páginas. Se almacenaron en bibliotecas inmensas. Los hombres pudieron recorrer las vidas de todos los hombres sin necesidad de que nadie les hablase.

Los libros, los textos escritos, son los silos del pensamiento y el alimento de la mente. Son, además, un modelo de discurso y un sistema de organización. La información se deposita en ellos siguiendo un orden, respetando un proceso que hace posible el paso de un dato a otro hasta conseguir una conclusión.

Pues bien, las nuevas tecnologías se han instalado, se han desarrollado y crecido en el interior de ese potencial destinado a fijar, recuperar, procesar y transmitir la información, toda la información que somos capaces de alcanzar. Éste es, como se ha repetido insistentemente, su rasgo más característico y diferenciador. Han penetrado en las capacidades esencialmente humanas. Ésta es su primera y fundamental revolución. Constituyen un soporte nuevo, un medio de fijación totalmente distinto de los hasta ahora utilizados. Incorporan recursos que no habían sido diseñados, ni siquiera sospechados en épocas anteriores. El lenguaje discurre por sus circuitos reflejándose en el parpadeo de pantallas electrónicas, grabándose en procesadores diminutos, custodiándose en ordenadores cada vez más potentes y distribuyéndose mediante redes de alcance ilimitado. A los textos les están acompañando y les están

sucediendo los hipertextos. Los hipertextos, etimológicamente, son un “exceso” textual, un aumento y elevación del texto. Son los nuevos textos informáticos.

Lo más sorprendente del hipertexto, sin embargo, es el diferente tratamiento al que la información, el lenguaje y la escritura resultan sometidos. No sólo cambian los soportes técnicos, sino que se modifica el orden de la narración, las formas y modalidades de las que puede revestirse, los elementos de los que se acompaña y el tipo de discurso que se puede ejecutar.

No se modifica, únicamente, el acto narrativo. Se transforma la narración en sí misma. Las palabras se graban y esculpen en un soporte electrónico. Pero, sobre todo, las palabras se componen en un relato que sobrepasa todos los sistemas anteriores, que se configura bajo la forma de un proceso absolutamente nuevo.

Hipertextos

El vocablo “hipertexto”, técnicamente, es el término con el que se denomina un peculiar producto informático. Terceiro se refiere al hipertexto como a un “concepto consistente en vincular varios documentos a través de palabras o frases comunes”. El origen se atribuye a Vannevar Busch, quien, en 1945, puso en circulación un dispositivo denominado Memex, “capaz de llevar a cabo, de manera más eficiente y más parecida a la mente humana, la manipulación de hechos reales y de ficción”. Se trata de un accesorio íntimo y ampliado de la memoria. Pretendía que sirviese para guardar archivos y comunicaciones permitiendo la consulta de los mismos con gran rapidez y flexibilidad. En cuanto instrumento informático, el hipertexto se inicia con los esfuerzos de Douglas Englebart. Estaba preocupado, en los años sesenta, por desarrollar un sistema “basado en un computador que pudiera mejorar la capacidad intelectual del ser humano”. Se atribuye a Theodor H. Nelson (1967), no obstante, aunque la idea haya nacido con anterioridad, como se ha dicho, su uso originario y más explícito, su aplicación generalizada. Con este nombre significaba Nelson una forma de escritura y de lectura no secuencial, explícitamente vinculada a las nuevas tecnologías. Es decir, como se ha comentado, “este concepto se refiere a aquella tecnología que permite organizar una base de información en bloques directos de contenidos denominados nodos que, conectados a través de una serie de enlaces, acceden de manera inmediata a la información

destino, formando múltiples itinerarios posibles para el usuario” (León, 1998, 70). Hay distintos matices a la hora de precisar el sentido de la palabra “hipertexto”. En un primer momento, se insiste en el hipertexto como una serie de bloques de texto conectados entre sí mediante nexos que facilitan distintos caminos y rutas por los que recorrer diferentes campos narrativos. En segunda instancia, se hace especial hincapié en el hipertexto en cuanto forma de organizar la información. Landow hace la siguiente aclaración: “Con hipertexto me referiré a un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal. Los nexos electrónicos unen lexias (fragmentos de texto) tanto “externas” a una obra, por ejemplo un comentario de ésta por otro autor, o textos paralelos o comparativos, como internas y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multiseccional. Si bien los hábitos de lectura convencionales siguen válidos dentro de cada lexia, una vez que se dejan atrás los oscuros límites de cualquier unidad de texto, entran en vigor nuevas reglas y experiencias” (Landow, 1995, pp. 15-16).

Se han diferenciado y acentuado, como decimos, muy distintos aspectos y rasgos en el mundo de los hipertextos. Por ejemplo, se ha destacado, sobre el resto de sus características, el hecho de que el hipertexto implique “un estilo no lineal de escribir y de leer”, que cambia la escritura y la lectura tradicionalmente asociada a la secuencialidad del libro. Se ha hecho ver también la dimensión flexible de la hipertextualidad, su capacidad de comunicación al margen del control ejercido por el escritor, su compromiso con el lector como parte activa de la escritura, etc. (Ess, 1997, 260 y s.). Su mera presencia nos obliga a saltar más allá del tratamiento puramente textual. Nos hace ver otras formas de escritura y otras posibilidades que desbordan, para bien o para mal, todas las modalidades conocidas hasta el presente. En realidad, se trata de un elemento complejo esencialmente ligado a las nuevas tecnologías que implica varias dimensiones susceptibles de ser consideradas en sí mismas.

Se han distinguido, entre los muchos componentes que integran los hipertextos y que los constituyen, los siguientes núcleos y propiedades:

- Los hipertextos están contruidos mediante un soporte técnico directamente ligado a los procesadores. Además de la correspondiente estructura y energía física, requieren programas informáticos aptos para su presentación y desarrollo. El hipertexto se apoya en un lenguaje máquina que actúa como metalenguaje de la propia realidad hipertextual.

Esta característica del hipertexto, que lo liga con los ordenadores y con las nuevas tecnologías, que lo hace depender de medios perfectamente

diseñados, reclama un grado de especialización que dominan, frente al potencial inmenso de sus usuarios, un grupo relativamente reducido de técnicos y expertos. Naturalmente, esta parte no es contemplada, ni siquiera considerada, en las observaciones que aquí se harán. Tampoco se tendrá en cuenta el crecimiento y el previsible desarrollo de orden técnico que acompaña, según todas las indicaciones, a los nuevos medios.

– El uso del hipertexto, por otro lado, exige un conjunto de competencias semióticas que, en este caso, deben ser conocidas y dominadas por cuantos se acerquen a su manipulación directa. Estas competencias se refieren básicamente a las destrezas necesarias, muchas de ellas sencillas, otras más complejas, para utilizar programas, procesadores, redes de enlace, conexiones de distinto tipo, rutas de exploración multimedia y, en último término, organizadores capaces de establecer algún orden en el fárrago de la información.

– Uno de los campos de observación que nos corresponde practicar está encaminado a señalar las funciones específicas del hipertexto y lo que modifican en relación con los textos clásicos. Incluso, en este terreno, nos limitaremos sólo a alguna de sus connotaciones. Es decir, prescindimos de la relación que el hipertexto pueda tener con los “conceptos difusos”, o con las creencias comunicativas, para señalar, antes de nada, la dimensión narrativa y lo que de esta característica se derive de un modo más directo.

Conviene indicar, desde esta perspectiva, que los hipertextos han sido considerados, entre otras cosas, como narraciones y discursos escritos. Son relatos y modelos de escritura. *Afternoon, a story*, novela hipertextual de Michael Joyce, es un buen ejemplo de esta propiedad de los hipertextos. Naturalmente, también son un prototipo de lectura. Éste es uno de sus rasgos más novedosos. Han sido considerados, al mismo tiempo, como formas de razonamiento y estilos de argumentación separados de los antiguos esquemas y procesos. Pueden constituir, por otra parte, modelos para organizar la información y herramientas para ampliarla y completarla. Finalmente, pueden implicar teorías concretas de aprendizaje y técnicas de enseñanza. Cada uno de estos aspectos es susceptible de multitud de precisiones.

Los hipertextos, dicho de una manera breve y para resumir las orientaciones que se acaban de presentar, al margen de la pluralidad de aspectos que en torno a ellos han sido estudiados (vid. Charles Ess, Martin E. Rosenberg, Stuart Moulthrop, etc), cubren los siguientes dominios: 1) Narración y escritura. 2) Lectura. 3) Razonamientos y tipos de

argumentación. 4) Procesamiento y aplicación de la información. 5) Teorías del aprendizaje. 6) Modelos de enseñanza.

La mera enumeración de estos aspectos nos permite mostrar el enorme potencial de los hipertextos y la amplitud de sus implicaciones educativas. Están enlazados con propiedades que intervienen directamente en la naturaleza y en el desarrollo de los hombres. Cada una de las características mencionadas repercute sobre las prácticas de enseñanza y, en consecuencia, será necesario prestarles cierta atención. No sólo intervienen directamente en los procesos haciéndolos posibles, sino que incorporan modificaciones y novedades que los abren hacia experiencias cuya validación está siendo sometida a verificaciones rigurosas.

Escritura y narración

Prescindimos, por ahora, de toda la problemática que gira sobre las relaciones entre lenguaje y pensamiento, sobre la conexión entre el lenguaje y las máquinas en orden a promover una inteligencia artificial. Este tema pasará a ser objeto de una polémica que todavía no ha cesado. Ha sido motivo de abundantes tratados y sus dominios se extienden desde los primeros pasos de Alan Turing hasta los últimos análisis de Ludwig Wittgenstein, o de John Searle, por ejemplo, y de “gramatólogos” y psicólogos estrechamente vinculados con la escritura y el desarrollo de la mente.

Lo que en primer lugar nos interesa destacar y que, al mismo tiempo, constituye una de las observaciones más elementales es que los hipertextos son un tipo de escritura informática y una forma de narración. Las palabras ruedan, se digitalizan y se unen formando frases en el interior del hardware crepitante de los ordenadores mediante las órdenes del software correspondiente. Asoman después en las pantallas y se conservan en las memorias ocultas de los ordenadores. Esta escritura técnica se parece muy poco al viejo sistema caligráfico de los antiguos códices, o a la composición de las también antiguas linotipias con todo su estruendo reproductor.

El trasfondo sobre el que ahora aparece la escritura es absolutamente novedoso. No se puede comparar con nada de lo que se hizo hasta el presente. Sus resonancias son también totalmente distintas de los anteriores sistemas.

Siempre aparece Internet, la red de redes, como un camino plagado de nudos que permite enlazar toda la tierra y que puede lanzar cada línea, sin ninguna otra mediación, a cientos y miles de habitantes dispersos por el mundo. Los correos electrónicos transmiten sin demora, en un instante, de ordenador a ordenador, cuanto pueda ser escrito. Las impresoras trasladarán al papel lo que acaba de redactarse. No hay composición reproductora, no hay interlocutores que corrijan, modifiquen e intercalen sus gustos tipográficos, sus descuidos o sus apreciaciones personales. Las palabras serán enviadas con las huellas de lo recién hecho, con las perfecciones e imperfecciones de lo acabado de crear, con las heridas y las cicatrices de lo que está naciendo. El espacio, el tiempo y la mensajería humana, con todos sus impedimentos y todas sus facilidades, caerán en el vacío de las cosas innecesarias. Los textos digitales pertenecen a otro mundo. Esta desaparición de las viejas condiciones imprescindibles de la vida están lanzando la existencia hacia una dimensión imprevista. Nuevos intermediarios ocultos y silenciosos hacen de la inmediatez su razón de ser. Saltamos de un lado a otro sin verlos, sin prestarles atención. Cambian el escenario y los mecanismos de todas nuestras relaciones.

Los distintos lenguajes y los diferentes idiomas pueden dejar de ser un obstáculo para la comunicación escrita. Si se llega a la creación de un software lo suficientemente poderoso, lo suficientemente avanzado, cada lengua podrá ser transcrita inmediatamente a cualquier otra lengua. Los textos se repetirían en las pantallas de los ordenadores en el idioma propio de los usuarios correspondientes. No se trata de ciencia ficción, o de hipótesis caprichosas. La dinámica interna de las nuevas tecnologías hace que estas posibilidades hayan comenzado a dejar de ser puras suposiciones. Al digitalizar el lenguaje, al trasladarlo al lenguaje máquina, éstas pueden devolverlo bajo las formas que previamente les hayan sido propuestas. Desaparecen las distancias y desaparecen los impedimentos lingüísticos.

Hay en los recursos hipertextuales, de todos modos, posibilidades que todavía no han sido mencionadas. El discurso se construye mediante bloques discretos y la narración aparece elaborada en fragmentos claramente delimitados. Los enlaces hacen posibles series de conexiones que permiten presenciar referencias insospechadas y prácticas que hasta el presente aparecían aisladas. “Los vínculos (links) entre unas palabras y otras son signos metalingüísticos que enlazan unos conceptos con otros. Supongamos que yo quiero leer a Aristóteles a través de Internet, supuesto que sus obras forman un hipertexto, y no solamente un texto. Si me interesa lo que dice Aristóteles sobre las afecciones mentales, las palabras que

versan sobre ellas y los signos que las designan, el buscador hipertextual barrerá todos los textos de Aristóteles, y, pongamos por caso, también los textos de los comentaristas de Aristóteles. Este tipo de recurso es muy frecuente en los libros electrónicos, y está posibilitado por la estructura del hipertexto. Para moverse con soltura por las obras de los grandes clásicos del pensamiento, hay que dejarse guiar por los vínculos, no por el dedo ni por la línea. Esto permite otra forma de lectura, más fragmentaria, menos lineal, menos discursiva. Pero el hipertexto, además de localizar una palabra o concepto en todo un conjunto de textos, puede hacer otro tanto con imágenes, iconos, sonidos o datos. Aquí radica su auténtica potencia tecnológica, más allá del mero tratamiento de textos.

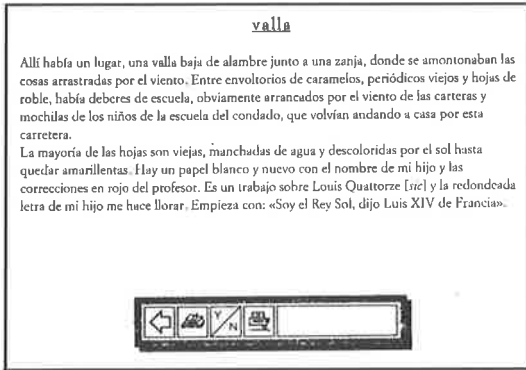
Pongamos un ejemplo de orden militar. Supongamos que un ejército dispone de artefactos de observación a distancia que digitalizan el campo de batalla como tal y transmiten esos datos a través de redes telemáticas. Las técnicas hipertextuales pueden servir entonces para situar e interconectar todas las instalaciones de una misma forma, por ejemplo, un bombardero en movimiento o una mina antipersona sepultada bajo tierra. El campo de batalla ya no sólo se ve, sino que se escribe"... (Echeverría: 1999, 301). La técnica hipertextual, como se puede observar, cubre un campo inmenso de posibilidades y, aunque alguno de sus enlaces ha formado parte de la práctica habitual de los humanos, su extensión, su capacidad de presencialización, su rapidez, su incorporación de otros elementos (sonidos e imágenes) hacen de la técnica hipertextual algo llamativo y de enorme aplicación.

Nos interesa, sin embargo y sobre todo, volver al tipo de escritura y narración que pertenece al hipertexto. Nos encontramos aquí, como se ha dicho, con un producto característico de las nuevas tecnologías, con una clase de narración y de escritura que ha irrumpido en el escenario de las composiciones gracias a los procesos informáticos y telemáticos.

Desaparecen los criterios de principio y fin textuales. Los lectores pueden empezar en diferentes puntos y pueden elegir distintas partes en las que terminar. Ellos mismos tienen la posibilidad de ampliar el texto, alargarlo y dotarlo de una extensión superior a la que tenía cuando comenzaron a leer. No aparece en la estructura hipertextual la idea de una palabra última, ni la de un último pensamiento, ni la de una versión única.

Un ejemplo sencillo lo podemos encontrar en *Afternoon*, narración ya mencionada, directamente escrita bajo el formato hipertextual. El relato se publicó en Readingspace. Consta de 539 lexias y está dotada con más de

950 enlaces. Las lexias, los bloques de narración de estos hipertextos, sólo se muestran en pantalla de una en una y aparecen en una única ventana fija.



[Ref. Harpold, 1997, 223]

La lexia «valla» (*Jeneline* en el orig.) de *Afternoon*, una historia de Michael Joyce

Los lectores y usuarios pueden pasar de una lexia a otra, de un bloque a otro, pulsando la barra de herramientas que aparece en la ventana, o mediante otras prácticas habituales, como hacer clic en una palabra de la lexia, o tecleando dicha palabra en algún campo de entrada, etc. Cada uno de los iconos de la barra permite una serie de pasos. La flecha de la izquierda recupera las lexias previamente visionadas. El botón en forma de libro, el “hojeador”, abre el camino a un listado de los accesos disponibles. Las letras Y (Sí) y N (No) responden a preguntas sobre si se quiere “saber algo al respecto” dentro de la primera lexia del texto, o para cambiar de lexia... Los enlaces suelen ser poco indicativos del destino al que nos pueden conducir y no anticipan gran cosa sobre el contenido de la lexia a la que nos dirigimos. Las palabras que permiten pasar a otros bloques son denominadas por Joyce “palabras productivas” y carecen de cualquier señal que las identifique. Lo característico de esta técnica, y particularmente de la novela de Joyce, que hace gala de la misma frente a otras modalidades de hipertextos, es “su astuta resistencia a los esfuerzos de los lectores en sacar inferencias a partir de lo que han leído antes” (Harpold: 1997, 223-224). Una “palabra productiva”, como también se recoge en las páginas antes mencionadas, podría llevar, en distintos momentos de uso, a lugares también distintos. El texto parece dotado de autonomía y capacidad de decisión propia. Rompe constantemente con cualquier elemento

determinista y está compuesto para reemprender rutas nuevas aunque se empleen los mismos antecedentes.

Se muestra, bajo estos recursos, que son posibles múltiples vías y que las metas son también múltiples. Ninguna conclusión está previamente establecida, ni se alcanza de una forma inevitable a partir de lo anteriormente escrito. Siempre son posibles nuevas respuestas a las preguntas y ninguna pregunta es definitiva. Los enlaces hipertextuales y las lexías se engarzan en un mundo cambiante, en unas estructuras que se disipan y se suceden alternativamente sin ningún fin último. Su propia naturaleza consiste en hacer patente el carácter inacabado de la vida y del universo sobre el que ha hecho su aparición y sobre el que inevitablemente está condenada a discurrir.

Conviene repetir que los hipertextos no tienen un límite que se derive de su esencia, o de sus mecanismos organizativos. Siempre están abiertos a posibles ampliaciones y modificaciones. Incluso los que se puedan prescribir dentro de unos términos muy precisos, bajo un modelo de estructura constante, quedarán siempre disponibles para integrar en ellos nuevas informaciones, o nuevos datos, a medida que los datos o las informaciones se vayan conquistando. Sobrepasan todos los esquemas de la escritura clásica. Los relatos antiguos, pese a las reimpressiones y a todas las correcciones posibles, disfrutaban de una rigidez que depende de los límites insuperables del material sobre el que se imprimían y de la finalidad que con la narración quería lograrse. Pertenece a un tiempo y a un espacio que forma parte de su propia realidad. El hipertexto, por el contrario, no sólo deja abierta la posibilidad de un aumento jerárquico, sino que su figura admite, en sí misma, conexiones nuevas y nuevos complementos e intervenciones.

Los analistas de las técnicas hipertextuales han unido la naturaleza narrativa de sus representaciones con los modernos teóricos de la crítica literaria y los desarrollos de todos los movimientos desestructuralistas, contraestructuralistas y posestructuralistas. De este modo, han comenzado a escribirse unidos nombres de estudiosos que hasta el presente a nadie se le había ocurrido relacionar: Roland Barthes, Theodor Nelson, Jacques Derrida, Andries van Dam, Michel Foucault, J. David Bolter, Mikhail Bakhtin, Edward Barret, etc:

Esta confluencia entre el hipertexto, fruto de la escritura informática, y la crítica literaria representada por los pensadores más radicales e innovadores sobre la función de la escritura y de la gramatología, ha proporcionado una dimensión peculiar a los temas que

aquí se debaten. Añaden a las anteriores consideraciones rasgos todavía poco destacados. Las técnicas hipertextuales se enlazan con una forma peculiar de entender la escritura. No se trata únicamente de relatos, de fragmentos susceptibles de ser leídos siguiendo rutas distintas, practicando lo que Barthes denominaba la no linealidad del texto, la complementariedad permanente. Lo que se pone al descubierto, propiamente, es que las palabras escritas, el lenguaje disfruta de posibilidades que desbordan permanentemente las formas concretas que cada frase escrita representa en una narración concreta. Cada enlace hipertextual, cada nexo electrónico enriquece de forma inmediata los significados y usos que cada nodo y cada lexia contiene. De alguna manera, significa romper la univocidad que el Círculo de Viena y el neopositivismo lógico pugnaron por alcanzar como meta suprema del lenguaje científico.

Los siguientes párrafos, pertenecientes a Derrida y a Foucault, dejan claramente formuladas las alternativas lingüísticas y filosóficas que con estos planteamientos y estos medios se aportan:

“La escritura universal de la ciencia sería la alienación absoluta. La autonomía del representante se vuelve absurda: ha alcanzado su límite y roto con todo representado, con todo origen viviente, con todo presente viviente. En ella se cumple –es decir se vacía– la suplementariedad. El suplemento, que no es simplemente ni el significante ni el representante, no ocupa el sitio de un significado o de un representado, como está prescrito por los conceptos de significación y de representación o por la sintaxis de las palabras “significante” o “representante”. El suplemento viene en lugar de un desfallecimiento, de un no-significado o de un no-representado, de una no-presencia. No hay ningún presente antes de él, por lo tanto no está precedido más que por sí mismo, es decir por otro suplemento. El suplemento siempre es el suplemento de suplemento. Uno quiere remontarse del suplemento a la fuente: debe reconocerse que hay suplemento en la fuente” (Derrida:1978, 382-383).

“En todo su espesor y hasta los sonidos más arcaicos que por primera vez lo arrancaron del grito, el lenguaje conserva su función representativa; en cada una de sus articulaciones, desde el principio de los tiempos, ha **nombrado**. En sí mismo no es más que un inmenso rumor de denominaciones que se cubren, se encierran, se ocultan y, sin embargo, se mantienen para permitir analizar o comprender las representaciones más complejas. En el interior de las frases, justo allí donde la significación parece tomar un apoyo mudo sobre sílabas insignificantes, hay siempre una denominación dormida, una forma que tiene encerrada entre sus paredes

sonoras el reflejo de una representación invisible y, por ello, imborrable” (Foucault: 1974, 108).

¿Qué relación guardan estos textos con el hipertexto informático? ¿Por qué se ha buscado apoyo en estos autores y en cuantos han protagonizado la crítica literaria de los últimos tiempos para describir las posibilidades del hipertexto? ¿Acaso defienden la hipertextualidad como una forma necesaria de escritura y de relato?

Lo que aparece claramente en la postura de Derrida es la defensa y la constante llamada a la incorporación de una apertura textual. Una pretendida escritura universal, la que se produce con el lenguaje matemático y algebraico genera una especie de vacío en el interior del significado. La identificación entre el representante y el representado rompe toda relación con la vida, con la historia, con la complejidad del mundo y de las cosas, con la realidad trepidante del cosmos, de lo físico y de lo biológico, sobre todo, destruye la conexión con el habla y el mundo de los hablantes. Por eso, la escritura es fundamentalmente un producto abierto e intertextual, dotado de un fuerte carácter suplemental. Los nexos, las tramas y redes se tornan una forma de la textualidad en la que la multiplicidad, la ambigüedad de los significados, las infinitas incógnitas de la existencia se conservan despiertas como expresión de la inabarcable perplejidad y confusión humana.

No se pretende únicamente que lo escrito remita a lo que se habla y a aquello de lo que se habla como mundo vivo y en permanente proceso histórico, ni tampoco se reduce la demanda a la posibilidad interna del hipertexto en cuanto susceptible de ser acompañado por imágenes y sonidos múltiples, sino que se propugna un texto cuya naturaleza interna implica una complementariedad constante. De este modo, Derrida opta por una escritura siempre abierta a la potencialidad inmensa de las experiencias pasadas, presentes y futuras. Textos acompañados por la libertad de corrección, ampliación y enriquecimiento en todos los órdenes de la expresión. Por eso se reclama la presencia de unidades discretas de lectura que hagan posible una recontextualidad permanente con el fin de quebrar el cierre espacio-temporal que se cierne sobre otros tipos de relato. La discontinuidad es un signo del potencial representativo ya que facilita las entremezclas y las tramas entretejidas con múltiples hilos de sentido.

La postura de Foucault entraña una visión del lenguaje tomado en su máxima amplitud. En el hecho de nombrar se alude a un conjunto de situaciones mediante las que las palabras, conjuntos de sonidos articulados o de signos escritos, significan cosas, objetos, hechos, fantasías y

representaciones en general. En el interior de cada frase, hay siempre “denominaciones dormidas”, significaciones ocultas, escondidas, no aclaradas, que la acompañan como un caudal lleno de resonancias que siempre será posible despertar, clarificar y devolver a la luz del mundo. Este inmenso poder hace del lenguaje un instrumento necesitado de permanentes reconstrucciones, una disposición que siempre podrá sacar de su interior nuevas denominaciones, un factor de naturaleza esencialmente hipertextual.

Lectura

El hecho de leer cambia de ritmo y de modelo. Cada lexia es susceptible de ser recorrida como cualquier texto impreso. Pero todas las palabras que la forman pueden ser pulsadas para desviarse por rutas que conducen a otras lexias, a otros textos, a imágenes y sonidos complementarios, a significados y explicaciones más o menos lejanas. Se pasa del lector que vive el relato presente con sus ensoñaciones personales al lector que activa materialmente nuevos relatos y transita por ellos transformándose en una especie de lector-autor. “El hipertexto, ha indicado Landow, implica un lector más activo, uno que no sólo selecciona su recorrido de lectura, sino que tiene la oportunidad de leer como un escritor; es decir, en cualquier momento, la persona que lee puede asumir la función de autor y añadir nexos u otros textos al que está leyendo. Así, el uso del término lector, como hacen algunos sistemas informáticos en sus mensajes al usuario, tampoco parece apropiado...

El “objeto con que se lee” debe concebirse como una entrada, una puerta mágica, al hiperdocumento ya que es el medio que tiene el lector y el escritor individuales para conectarse y participar en el mundo de los nexos y documentos hipertextuales” (Ladow: 1995, 59-60).

Las prácticas de la lectura textual, plagadas de un ritual que ha alimentado a cientos de generaciones precedentes, llenas de comentarios silenciosos tejidos por el propio pensamiento y por la imaginación personal, cambian todo su aparato gestual, sus pausas, sus recursos y el proceso mismo de realización. Es cierto que el hecho de leer y el sentido de los lectores ha sufrido profundas modificaciones a lo largo de la historia. Así nos lo han permitido saber los minuciosos estudios de Jesper Svenbro, o de Guglielmo Cavallo, por ejemplo. Ahora asistimos a una verdadera revolución, una revolución distinta de las que hasta el presente se han producido en el ámbito de la lectura. Cambian los soportes y, en

consecuencia, se modifican todos los actos que se requieren para leer. Pero sufre una profunda alteración la disponibilidad de los textos. Pasamos de una limitación impuesta por el espacio físico a la posibilidad de acceder mediante los textos electrónicos a la totalidad del patrimonio escrito de la humanidad. Se transforma también el orden en que los documentos están dispuestos. Tampoco tiene sentido, una vez que los hipertextos han irrumpido en las pantallas de todos los ordenadores del mundo, los viejos sistemas de paginación. La página siguiente puede estar a muchas páginas de distancia. El lector elige los nexos, elige hacia dónde quiere caminar, elige las rutas que quiere explorar. No sólo la página de un texto determinado, la página de cualquier texto puede ser incorporada si se dispone del enlace correspondiente. El viejo sistema puede ser añorado, pero un nuevo mundo ha saltado ante los ojos sorprendidos de los actuales lectores.

Argumentos y razonamientos

“El exceso de posibles trayectos, se ha escrito, significa que usted no puede estar seguro de adonde va, como tampoco podrá estar seguro nunca de dónde ha estado. Las lecturas de hipertextos siempre están sujetas a contratiempos: la posibilidad de que uno pueda acabar en un destino distinto del que tenía previsto determina excesivamente cada giro que tome. El supuesto carácter dirigido del enlace –instrumento, poste indicador y demás filacterias del modelo de la lectura como navegación, que ha dominado el diseño y el estudio del hipertexto– se ve siempre incrementado por su potencial para ir en dirección errónea; unos encuentros casuales durante la lectura siempre pueden redefinir la ruta que uno pensaba estar siguiendo” (Harpold: 1997, 225-226).

Estas consideraciones implican una rotura con la forma tradicional de la argumentación y del razonamiento. Antes se suponía que de unas premisas y de unos enunciados se podían deducir o inferir necesariamente algunas conclusiones. También se pensaba, al amparo de los recursos lógicos más avanzados, que los enlaces entre enunciados estaban sometidos a restricciones que facilitaban la construcción de tablas de verdad y, en consecuencia, garantizaban el acierto o el error de los asertos.

El hipertexto nos hace ver que es posible seguir una pluralidad de caminos, que ninguno de ellos aparece impuesto por ninguna regla de inferencia y que los resultados a los que se llega no siempre son los mismos.

Incluso, al repetir un enlace determinado, la conexión que se consigue puede sufrir alteraciones y cambios. La escritura y la lectura son un riesgo, una incitación. De lo que se trata no es de llegar a conclusiones válidas, sino de sacar provecho de los accidentes, de obtener rendimiento de la multiplicidad tomada en sí misma. Los pasos no tiene sentido por la meta a la que conducen, sino por la sonoridad momentánea que despiertan, por la situación concreta en la que se encuentran, o por la diversidad de órdenes a los que se pueden dirigir. No hay un fin de la lectura. La lectura no termina nunca. El pensamiento no se alcanza por deducciones, sino por las sugerencias de cada instante. El conocimiento se logra a fuerza de patear la información en distintas direcciones y de seguir los senderos interminables del mundo. Los finales de la lectura hipertextual, como se ha señalado, no son concéntricos, sino excéntricos.

Aprendizajes y enseñanzas

Todas las cuestiones referidas a los hipertextos pueden ser formuladas desde distintos puntos de vista. De hecho, han estado sometidas a planteamientos que han modificado totalmente los usos que han promovido los críticos del estructuralismo y el denominado deconstructivismo.

Los hipertextos contienen un cúmulo de posibilidades. Pueden ser utilizados como herramientas valiosas para visualizar la información y para construir el conocimiento. Los bloques y las lexias son susceptibles de ser enlazados secuencialmente de manera que alcancen un orden y un sistema de relaciones y disfrutan, al mismo tiempo, de la capacidad de mantener abiertas las relaciones de forma que la innovación y el crecimiento se mantengan siempre al alcance de la mano, o como alternativas a disposición de los sujetos. Cuando salimos de un lugar y pretendemos llegar a otro determinado necesitamos concretar una ruta que haga posible el recorrido del modo más fácil y fructífero posible. También necesitamos disfrutar de una cierta seguridad de que siguiendo ese camino llegaremos a la meta deseada. Limitamos el riesgo con el fin de lograr la eficacia en el desplazamiento. Cada una de estas opciones conserva intacta la técnica hipertextual y los recursos multimedia. El hipertexto permite, además, merodear por el campo de la información, vagar de un lado para otro sin rumbo fijo recogiendo lo que salga al encuentro, alimentándose con los hallazgos del momento y conservando el espíritu alertado y en actitud

constantemente receptiva. El conocimiento pasa, con esta última propuesta, a ser entendido bajo el criterio de la creación, de la innovación permanente y de la adaptabilidad a los cambios procedan de donde procedan. En realidad se trata de una nueva cultura, una nueva actitud mental perfectamente descrita por Alvin Toffler: “En vez de recibir largas “ristras” relacionadas de ideas, organizadas o sintetizadas para nosotros, nos hallamos crecientemente expuestos a breves destellos modulares de información, anuncios, órdenes, teorías, jirones de noticias, pedazos truncados y burbujas que se resisten a encajar en nuestros preexistentes archivos mentales. La nueva imaginería se resiste a la clasificación, en parte porque con frecuencia cae fuera de nuestras viejas categorías conceptuales, pero también porque llega presentada en envases de forma demasiado extraña, transitorios e inconexos”... (Toffler: 1984, 197).

Estas peculiaridades han transformado los hipertextos en verdaderos modelos del aprendizaje, de la comunicación, de la didáctica escolar y de la enseñanza. De hecho, se han ido formulando teorías potentes del aprendizaje y, en consecuencia, teorías consistentes de la enseñanza que han conservado, en unos casos, y transformado, en otros, los criterios de los hipertextos como paradigma de los procesos del conocimiento.

Los ensayos hechos por Piet Kommers y Jan Lanzing con los mapas conceptuales tienen ese sentido que acabamos de mencionar y pretenden utilizar las facilidades hipertextuales e hipermedia. “El mapa conceptual, escriben, es una actividad derivada de la investigación psicológica como intento de representar el propio conocimiento, las ideas, convicciones y creencias. Puede utilizarse para hacer las propias ideas más explícitas y encontrar otras relacionadas que podrían permanecer ocultas si sólo se piensa sobre ellas. Es una técnica para representar visualmente el conocimiento en forma de redes, en un espacio bi o tridimensional. El mapa conceptual se aprovecha de las extraordinarias capacidades de nuestro sistema de percepción visual y de las ventajas de la representación visual de la información, entre las que se incluye: la facilidad de reconocimiento, la posibilidad de explorar de forma rápida una figura y encontrar diferencias o palabras clave, la concisión de la representación y la facilidad de mantener una visión de conjunto. Las redes conceptuales constan de nodos y vínculos, donde los nodos representan los conceptos y los vínculos representan las relaciones entre esos conceptos” (Kommers y Lanzing: 1998, 105).

El conocimiento, las ideas y conceptos tienen aquí un carácter expansivo. Se está alterando de alguna manera la pura multiplicidad de los nexos. El planteamiento, sin embargo, que se hace del conocimiento es

rigurosamente hipertextual. Las redes conceptuales son elaboraciones para las que los elementos esenciales están constituidos por los nodos y los nexos que entre ellos se establecen.

Las ideas y el conocimiento no son entendidos como unidades cerradas capaces de ser mentalmente representadas en sí mismas, como si cada una remitiese a una esencia inalterable de la que se erige en representación exclusiva. Las ideas y conceptos manifiestan su riqueza significativa a través de los enlaces con otros conceptos o ideas. El valor de la representación resulta de las conexiones y de los matices que son capaces de sacar a luz y que consiguen hacer visibles. Los mapas conceptuales conservan, de este modo, el signo constructivista del hipertexto. Hacen explícitos, sin embargo, los itinerarios y los conserva como focos de nuevas rutas susceptibles, a su vez, de ser puntualmente representadas.

En última instancia, este planteamiento supone que la memoria permanente, el conocimiento reconocido y recuperado, el hecho mismo del pensamiento se realiza por asociación de imágenes e ideas. Esto rompe la estructura meramente lineal de los textos tradicionales. El aprendizaje, de idéntico modo, no se realiza por simple acumulación de conocimientos, sino a través de un proceso dinámico de interacción mediante el que se producen verdaderas redes conceptuales en lugar de meros listados de información (Jonassen: 1991).

Algunos planteamientos hipertextuales, dentro de una línea de la concepción del conocimiento y del aprendizaje, se fundamentan en la teoría de la flexibilidad cognitiva de Spiro y de sus colaboradores. La mejor manera de comprender una información, piensan, se realiza explorándola en varias direcciones, “pateándola” a lo largo de sus diferentes partes que son susceptibles de entrecruzarse en múltiples dimensiones.

La dinámica del hipertexto, como se puede constatar en sus funciones puramente narrativas, sugiere “la imagen de un tejido multidimensional del conocimiento”. No se trata de una representación lineal de los conceptos, de una mera secuencialidad jerárquica, sino de relacionarlos hasta formar un entramado rico en enlaces y cruzamientos.

Se pueden distinguir, según las tesis de Stotts y Furuta, entre otras, dos clases de aplicaciones del hipertexto:

1) La primera se establece mediante las bases de datos almacenados con enlaces alternativos. Con frecuencia son enlaces precarios, en forma de redes, dentro del más puro hipertextualismo narrativo. Se puede “navegar” libremente entre ellos y, gracias a este recurso, es posible explorar nubes inmensas de información e ir acumulando conocimientos a lo largo del

camino, o de los caminos. Estos recorridos exigen actividades cognitivas complejas. Los sujetos acostumbran encontrar dificultades para descubrir y utilizar el orden óptimo de lectura; es decir, se topan con dificultades para localizar un orden en la red, para conservar las indicaciones de las páginas vistas y para decidir a dónde dirigirse a continuación, como indica Wright. Esta manera de actuar, no obstante, responde a una peculiar forma de entender el hipertexto y a una interpretación del conocimiento y del papel de la información.

2) La segunda clase de aplicación es, propiamente, una especial estrategia de enseñanza-aprendizaje. Los “hiperdocumentos” se construyen con enlaces explícitos, disfrutan de alternativas que guían de forma intencional a los estudiantes, establecen un determinado espacio de información y controlan la exploración mediante una estructura previamente definida. Spiro y sus colaboradores piensan, aunque sus planteamientos están pendientes de una verificación empírica completa, que los hipertextos son técnicas de enseñanza-aprendizaje mucho más eficaces que las correspondientes a los textos lineales clásicos para transmitir contenidos informativos complejos. La razón se encuentra en la analogía que parece existir “entre la estructura de un hipertexto y la estructura de los conocimientos almacenados en la memoria permanente”. En los dos casos, el conocimiento tiene la forma de una red compleja formada por unidades de información densamente interconectadas. Puesto que el hipertexto representa la estructura del conocimiento integrado y significativamente aprendido, deberá ser también el medio más eficaz para enseñarlo y aprenderlo.

Cada una de estas alternativas pone el acento en los distintos aspectos del hipertexto. Una de ellas insiste en el carácter circunstancial y momentáneo del enlace. La otra destaca la interconexión y la posibilidad de interconexión como fundamento de la red y de los enlaces. Desde esta perspectiva, el hipertexto es una forma de organizar la información llevada a cabo de tal manera que los distintos “nodos” están conectados, como se ha escrito, siguiendo una estrategia de construcción progresiva. Esto significa que unos conceptos o documentos están incluidos en otros. Cada parte, no obstante, debe conservar su identidad. De esta forma, no sólo se puede adquirir información mediante el hipertexto, sino que los usuarios podrán enriquecerlo personalmente dotándolo de una nueva organización, ampliándolo o actualizándolo (Jonassen: 1991).

Existen, en estos momentos, distintos equipos explorando las posibilidades del hipertexto como modelo de escritura y de lectura, como

recurso para presentar la información y como estrategia de enseñanza aprendizaje. Uno de los objetivos consiste en lograr que los profesores puedan utilizarlo en las explicaciones presenciales dirigidas a un grupo de alumnos, o mediante una enseñanza individualizada a través de un programa interactivo. El propósito último consistiría en que, al mismo tiempo, se pudiese proporcionar a los alumnos recursos y pautas que les permitan realizar sus aprendizajes de forma autónoma.

Estos planteamientos tienen en cuenta las distintas circunstancias de la enseñanza y permiten atender las situaciones en las que se encuentran y por las que pueden pasar los aprendices.

El Hipertexto como modelo para organizar la información

Cuando los nexos quedan excesivamente “suelos”, cuando mantienen relaciones que exageran la precariedad, cuando se multiplican sin necesidad y producen una sobreabundancia de enlaces, los usuarios pueden sufrir desorientación, incertidumbre y ansiedad. La carencia absoluta de normas, la eliminación de indicadores y referencias generará dificultades para seguir las secuencias y para elegir las.

Los autores que producen los hipertextos prescinden, con frecuencia, de las características de los usuarios. Si van dirigidos a los alumnos con el fin de facilitar el aprendizaje, ignoran las peculiaridades de los aprendices, o desprecian la índole de los contenidos que van a ser manejados.

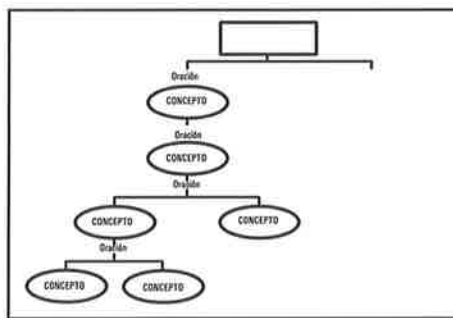
Para superar estas dificultades, diversos autores como: Hendry, Carey y Tewinkel (1990), Bloomfield y Johnson (1993), empezaron a investigar las causas de las deficiencias que se detectan en los hipertextos e intentaron poner en claro las normas que facilitan un uso de mayor eficacia. Buscaron el desarrollo de la capacidad hipertextual para promover un aprendizaje más significativo en comparación con el proporcionado por los textos lineales.

Un grupo de profesores de la Universidad de Oviedo está a punto de publicar los resultados de una investigación en la que se desarrolla una estrategia hipertextual encaminada a lograr un aprendizaje realmente significativo. La denominan “hipertexto”, con el fin de diferenciarla del hipertexto más general y ordinario. Se trata de un “procesador que selecciona, de cualquier información, los contenidos importantes, los relaciona a través de oraciones enlace y los concreta en ejemplos. De esta

forma, consideran, se va a ir configurando una red, cuya tendencia es ramificar la información y, así, integrarla en la memoria permanente, o memoria a largo plazo, de manera más significativa”.

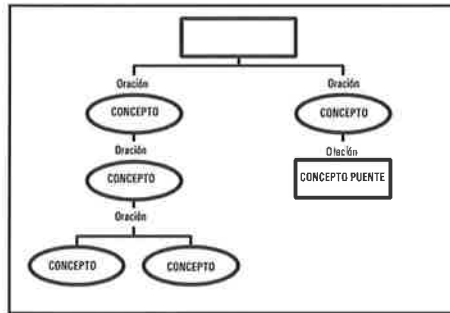
La naturaleza de los contenidos informativos y la situación de los alumnos hace que sea necesario dividir y secuenciar previamente la información para poder trasladarla al hipertexto. A las partes, bloques o “cuantos” informativos de cada una de estas secuencias le dan estos autores el nombre técnico de “Organizadores”. No son estructuras cerradas, al modo de los mapas conceptuales de Novak, sobrecargados, en ocasiones, con cantidades excesivas de información. Son, más bien, “estructuras secuenciadas, dinámicas y expansivas, en las que la información está también internamente secuenciada y organizada jerárquicamente, según la lógica del contenido y el desarrollo cognitivo del alumno”. Estas diferentes variables son de enorme peso en todo el proceso de enseñanza. De este modo, los datos informativos se van abriendo permanentemente y “avanzando en cascada a través de enlaces entre las informaciones previas y las nuevas. La secuencia en la que fueron descubiertos los conceptos, principios y teorías de ciertas disciplinas facilita su organización” (Álvarez, L. y Soler, E. 1999, págs. 194 y s.).

Cada uno de los “Organizadores” o “cuantos” de información está representado por un conjunto de conceptos relacionados entre sí a través de oraciones. De este modo, se van configurando estructuras jerárquicas organizadas verticalmente. La tendencia es lograr que la información se vaya abriendo permanentemente. Modelo gráfico: (Id. p. 195).



Cuando en el desarrollo de un “Organizador” se llega a “algún contenido nuevo que por su entidad y peso informativo necesita ser tratado por separado, se convierte en un “concepto puente” que adelanta lo que, una

vez estructurado y elaborado, da lugar a un nuevo organizador”. Ejemplo: (id. p. 196).



De acuerdo con el planteamiento que se viene haciendo, el hipertexto adquiere una estructura claramente definida: “cada Organizador recoge los conocimientos, previos y nuevos, necesarios para acceder al siguiente. Así, el primer Organizador Secuencial explica el “concepto puente” del Organizador previo; el segundo Organizador explica el “concepto puente” del primer Organizador, y así sucesivamente. Un Organizador es, de hecho, un Organizador Previo del Organizador siguiente. El conjunto de Organizadores constituye la secuencia de una determinada línea informativa. En último término, un Organizador relaciona sus propios elementos internos y, a su vez, queda relacionado con el siguiente Organizador, en un proceso flexible susceptible de modificar y de enriquecer permanentemente la información” (id. 196).

El objetivo de este proceso es conseguir una herramienta para procesar la información. Naturalmente, esta herramienta implica un modelo de aprendizaje y representa, al mismo tiempo, una estrategia de enseñanza expositiva. Cada uno de los pasos mencionados cubre una necesidad profunda de la cultura de nuestro tiempo.

El ser humano dispone, por primera vez en la historia de la humanidad, de más información de la que puede asimilar. La información, que es la nueva materia con la que se trabaja, amenaza con anegar las mentes de las personas ocasionando, como ocurre con todas las inundaciones, destrozos irreparables. Todos los profesionales que están luchando por diseñar instrumentos que faciliten su organización y su asimilación están trabajando por la supervivencia de la especie, están

esforzándose para que los productos del hombre no acaben dominando a su propio productor.

Lo especialmente significativo del momento presente, de toda la revolución planteada por las nuevas tecnologías, consiste en que la superación de las dificultades que estas tecnologías están planteando no se podrá conseguir nunca sin esas tecnologías cuyo control se ha convertido en el reto más señalado de la actual situación.

Hace unos años que Toffler hizo esta amonestación: “Un analfabeto será aquel que no sepa dónde ir a buscar la información que requiere en un momento dado para solventar una problemática concreta. La persona formada no lo será a base de conocimientos inamovibles que posea en su mente, sino en función de sus capacidades para conocer lo que precise en cada momento”. Hoy ya nos encontramos en un nuevo mundo cultural. El analfabeto del presente y del futuro será aquel que, disponiendo de abundante información, sea incapaz de seleccionarla, de interpretarla y de encontrar el sentido tanto personal como colectivo que le corresponde.

Referencias Bibliográficas

- Adel, J. (1998). *Redes y Educación*, en De Pablos y Pons, J. y Jiménez Segura, J.: *Nuevas Tecnologías. Comunicación audiovisual y Educación*, Barcelona: Cedecs
- Álvarez, L. y Soler, E. (Coord.) (1999). *Enseñar para aprender. Procesos estratégicos*. Madrid: CCS.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barret, E. (Ed.) (1988). *Text, ConText, and Hypertext: Writing with and for the Computer*. Cambridge: MIT Press.
- Barthes, R. (1981, 5ª ed.). *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*. México: Siglo veintiuno.
- Bloomfield, H. y Johnson, P. (1993). Toward cognitively salient relations for hypertext navigation, pp.462-477. *British Computer Society Conference, Series 7*. Cambridge University Press.
- Bolter, J. David (1990). *Writing Space: The Computer in the History of Literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bush, V. (1967). Memex Revisited, pp.75-101, en *Science Is Not Enough*. Nueva York: William Morrow.
- Casti J.L. (1998). *El Quinteto de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (Dir.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana-Taurus.

- Cebrián, J. L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Cebrián de la Serna, M., Monedero Moya, J.J. y otros (Coords.) (1998). *El ordenador en el aula. Proyecto Grimm*. Universidad de Málaga / ICE.
- Colom, J. A. y Mélich, J.C. (1994). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- De Pablos Pons, J. y Jiménez Segura, J. (Eds.) (1998). *Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs.
- Derrida, J. (1978, 2ª ed.). *De la gramatología*. México: Siglo veintiuno.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Ess, Ch. (1997). El ordenador político. Hipertexto, democracia y Habermas (págs. 259-303), en Landow, G. P.: *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1974, 5ª ed.). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo veintiuno.
- Harpold, T. (1997). Conclusiones (págs. 221-256), en Landow G.P.: *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Hendry, D. G., Carey, T.T. y Tewinkel, S.T. (1990). A study of Measures for Desearch in Hipertext Navigation (pp. 101-106). *Human-Computer Interaction (INTERACT) '90*. Ontario, Canadá: University of Guelph.
- Jonassen, D. (1991). Hypertext Principles for Text and Courseware, *Design. Educational Psychologist*, 21 (4), 269-292.
- Kernan, A. (1990). *The Death of Literature*. New Haven: Yale University Press.
- Kommers, P. y Lanzing, J. (1998). Mapas conceptuales para el diseño de sistemas hipermedia. Navegación por la Web y autoevaluación (págs.103-127). En Vizcarro, C. y León, J.A.: *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Landow, G.P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G.P. (Comp.)(1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Moulthrop, S. (1997). Rizoma y resistencia. El hipertexto y el soñar con una nueva cultura (págs. 339-361). En Landow, G.P.: *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Nelson, Theodor H. (1987). *Computer Lib/Dream Machines*. Seattle, Wash: Microsoft Press.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Rosenberg, M.E. (1997). Física e Hipertexto. Liberación y complicidad en arte y pedagogía (págs.305-337). En Landow, G.P.: *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Stotts, P.D. y Furuta, R. (1991). Hypertext 2000: Databases or documents? *Electronic Publishing*, 4, 2, 119-121.

- Svendro, J. (1998). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa, en Cavallo, G. y Chartier, R. (dir.): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana-Taurus.
- Toffler, A. (1984). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Trejo Delarbre, R. (1996). *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*. Madrid: Fundesco.
- Vizcarro, C. y León, J.A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Wright, P. (1991). Cognitive overheads and prothese: Some issues in evaluating hypertexts (pp.1-12). En Furuta, R. y Stotts, D. (Eds.): *Proceedings of the third ACM Conference on Hypertext*. New York: ACM Press.

DEL HIPERTEXTO COMO GUÍA DE NAVEGACIÓN AL HIPERTEXTO COMO PROCESADOR DE INFORMACIÓN

LUIS ÁLVAREZ PÉREZ, PALOMA GONZÁLEZ-CASTRO y
ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ*

Se estudian las características del hipertexto y las deficiencias de sus aplicaciones a la educación para proponer el Hipertexto como versión que se adapta a la exigencias de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

This paper studies hypertext quality and its shortcomings when it is used in education to put forward «Hypertexto» as a version which better suits the demands of teaching and learning.

El hipertexto, como forma alternativa al texto clásico, se caracteriza por organizar los elementos informativos de forma no lineal. Francis Pisani (1994) lo define como: “*Un texto concebido en fragmentos y vínculos que le permiten al lector una navegación no lineal y, por lo tanto, interactiva*”.

Se atribuye el origen del hipertexto a Vannevar Bush (citado por Iglesias y Ruiz, 1992) quien, hacia 1945, propuso un dispositivo, *Memorex* (memory extender), fundamentado en cómo piensa el ser humano que, aunque nunca llegó a desarrollarse, sentó las bases para posteriores sistemas de administración de información que entonces empezaba a estallar.

El hipertexto, como dispositivo informático que hace posible la navegación instantánea entre fragmentos de un texto, tiene su origen en los esfuerzos que Douglas Englebart hizo, en los años sesenta, para desarrollar el proyecto *Augment*, basado en un ordenador que pudiera mejorar la capacidad intelectual del ser humano (Fidero, 1988).

Sin embargo, Theodor H. Nelson (1988) fue quien acuñó la palabra hipertexto para referirse a la escritura no lineal. Nelson, desde 1960, lideró el proyecto *Xanadu*, con el fin de desarrollar un sistema universal de edición para tener acceso a diversas formas de información, tales como grabaciones visuales o de sonido.

* LUIS ÁLVAREZ PÉREZ es Prof. Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, PALOMA GONZÁLEZ-CASTRO es Licenciada en psicología y, ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ es Profesor del ICE de la Universidad de Oviedo.

Desde entonces hasta nuestros días, la oferta de programas que permiten construir hipertextos es muy variada y sigue aumentando.

El hipertexto y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Actualmente, se concibe el hipertexto como un modelo análogo a la memoria humana y que, por tanto, facilita el procesamiento de la información y su posterior memorización, dentro de un enfoque de aprendizaje significativo.

En general, las teorías cognitivas y, más en concreto, la Teoría del Procesamiento de la Información, en sus esfuerzos por entender la forma cómo se organiza la *memoria permanente o a largo plazo*, la plantean como un modelo de conexiones semánticas entre las unidades de información en ella almacenadas, de manera que cualquier unidad de información puede recordarse si se encuentran las relaciones, principalmente de significado, apropiadas para hacerlo. Estas relaciones hacen que la memoria se asemeje a una gran red semántica.

En cuando al aprendizaje, las mismas teorías defienden que no se aprende a través de procesos secuenciales lineales, a la manera de cómo están contruidos los textos tradicionales, que van sumando y acumulando ideas y conceptos, sino que las personas pensamos por asociación de imágenes e ideas y aprendemos a través de procesos dinámicos de construcción y reestructuración de saberes en los que interactúan conocimientos adquiridos y experiencias nuevas (Jonassen, 1991). En consecuencia, el aprendizaje implica la integración de los conocimientos dentro de una estructura cognoscitiva en forma de red con «nodos», y está condicionado por la formación de nuevos «nodos», por su interrelación con los ya existentes y, en definitiva, por la construcción de nuevas estructuras, de manera que, cuando se van estableciendo mayores y más potentes relaciones, se va comprendiendo mejor la información y es más fácil adquirir nuevos conocimientos.

Así, se llega a la conclusión de que comprender depende del modo en que el aprendiz interprete la información (cada persona genera la suya), y esto, a su vez, depende no sólo de cómo esté objetivamente organizada, sino también, y sobre todo, de lo que el sujeto ya conoce, de cómo es capaz de acceder subjetivamente a ella y de cómo es capaz de relacionarla con lo ya conocido. Dicho de otra manera, el aprendizaje se basa en la experiencia, las capacidades y el estilo personal de cada uno, por lo que constituye un proceso personal y único de cada sujeto que cada vez va siendo más

consciente de sus propios procesos de apropiación y construcción de los conocimientos.

Paralelamente, todo proceso de enseñanza deberá acomodarse al proceso de aprendizaje del alumno y no viceversa. Por tanto, los profesores han de revisar sus prácticas docentes para que dejen de girar en torno a programas rígidos que intentan transmitir saberes acabados, y han de optar por programaciones flexibles que se adapten a los posibles cambios e innovaciones y que permitan desarrollar la creatividad. En este sentido, Tofler (1984), en *La tercera ola*, plantea que *"un analfabeto será aquél que no sepa dónde ir a buscar la información que requiere en un momento dado para solventar una problemática concreta. La persona formada no lo será a base de conocimientos inamovibles que posea en su mente, sino en función de sus capacidades para conocer lo que precise en cada momento"*.

El hipertexto da respuesta a muchas de estas exigencias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como subrayamos anteriormente, el hipertexto organiza la información con una estructura de «nodos» relacionados en red que interactúan de forma dinámica, de manera que los diferentes «nodos» de información, conceptos o documentos, estén incluidos unos en otros, conservando, no obstante, cada uno su identidad, y que presentan varios caminos alternativos, lo que permite que cada sujeto no tenga que seguir estrictamente la estructura o la lógica del discurso planteado por un autor, sino que cada aprendiz puede seguir de manera personal y significativa vías y secuencias alternativas diferentes, según sean sus intereses, necesidades, inquietudes, capacidades, estilo y tiempos de aprendizaje. Así, el hipertexto facilita individualizar los procesos de adquisición de conocimiento, como algo idiosincrásico, en el que el aprendiz tiene capacidad de construcción y de control *tanto de los contenidos como de los procesos* (Jonassen, 1991), como defiende el viejo propósito del aprendizaje autónomo y autorregulado. En consecuencia, no sólo se puede obtener información en el hipertexto, sino que cada usuario puede ampliarla organizándolo personalmente y actualizarla ampliándolo con nuevas ideas.

En este sentido, Bolter (citado por Rueda, 1996) subraya que, al contrario de la índole retórica y reiterativa con múltiples subordinaciones de los textos clásicos, los hipertextos suelen tener un estilo más aforístico y privilegian un formato breve y condensado, susceptible de abordarse desde perspectivas distintas en cada lectura.

En resumen, el hipertexto no sólo se sustenta en planteamientos de las ciencias cognitivas, la informática, la inteligencia artificial y la lingüística, sino que también incorpora los multimedia y demás avances

tecnológicos, que lo convierten en una herramienta favorable al aprendizaje autónomo, es decir, al desarrollo de habilidades de pensamiento, a las estrategias metacognitivas de cómo se aprende y, en definitiva, a aprender a aprender.

Estos *principios de aprendizaje en red* condicionan, a su vez, *los principios de enseñanza en red*. Así, para ayudar a que el alumno relacione y, por tanto, aprenda la nueva información, se propone construir y presentarle, al menos, las ideas principales estructuradas en redes hipertextuales, que siempre se pueden enriquecer sumando información complementaria.

También hay que tener en cuenta que, si se propone una única representación, los estudiantes aprenderán los conceptos de un modo muy limitado y rígido; por lo que es imprescindible la presencia de formas alternativas de aproximarse al conocimiento; por ejemplo, la observación directa, las experiencias con hechos o fenómenos naturales, físicos, sociales, etc. A este propósito también ayuda la incorporación de dispositivos hipertextuales que, tejiendo múltiples experiencias cognitivas, abren una diversidad de ventanas diferentes al mismo concepto, para que cada alumno lo aborde desde su propio estilo de aprendizaje.

Sin embargo, el lenguaje informático no sustituye, más bien supone, la organización profunda de las múltiples relaciones no lineales del hipertexto plasmadas en un formato tradicional oral (clase o conferencia) o escrito (libro de texto o artículo), aunque es verdad que el soporte electrónico o virtual posibilita y enriquece su uso a través de diversos tipos de representación enactiva, icónica y simbólica en forma de gráficos, videos, sonidos, etc.

Al mismo tiempo, el hipertexto se puede convertir en una estructura de «metaprendizaje», en tanto permite estudiar las rutas que utiliza cada sujeto en su propio aprendizaje, así como lo que le interesa conocer. Para ello, el profesor debe enseñar a los alumnos con el fin de que cada vez sean más conscientes y responsables de sus propios procesos de aprendizaje y de sus propias estructuras de organización del conocimiento.

Simultáneamente, esta aproximación a las nuevas tecnologías potenciará, por una parte, la adquisición, dominio y utilización de nuevos lenguajes de la comunicación y, por otra, de habilidades para el uso efectivo de los dispositivos tecnológicos mismos que desembocará en una mayor familiaridad con una nueva pedagogía informática, sin endiosarse con el mito de las nuevas tecnologías, como vehículos absolutos de conocimiento.

Aún no se sabe con certeza qué tipo de sujetos y qué tipo de sociedad configurará el hipertexto, junto a las nuevas tecnologías; sin embargo, el reto educativo actual está en abandonar viejas concepciones y prácticas fracasadas, y dar paso a nuevos escenarios que posibiliten la construcción de mundos múltiples, reales o imaginarios, en donde sea posible el pensamiento libre, creativo, y la realización personal.

Clases de hipertexto

Al referirse a hipertexto, se suelen encontrar los tipos siguientes:

1. *Hipertexto-glosario*: Funciona como un diccionario en el que, desde una lista o índice de términos relacionados, se tiene acceso a una información.

2. *Hipertexto estructurado*: Es una base de datos estructurados con «nodos», en el que cada uno corresponde a una información archivada en un texto. La estructura de cada conjunto de «nodos» debe poseer varias opciones disponibles para que, desde cada uno, se pueda acceder a cualquier otro.

3. *Hipertexto jerárquico*: En este tipo de hipertexto, consistente con la teoría cognitiva de Ausubel (1982), los conceptos generales se subdividen en conceptos más detallados formando redes semánticas construidas jerárquicamente en estructura de árbol.

Deficiencias del Hipertexto

A pesar de todas éstas y otras muchas bondades que se atribuyen al hipertexto, también se señalan ciertas carencias como, por ejemplo, la falta de estudios experimentales que avalen que, a través del hipertexto, se logra un aprendizaje más significativo (están a punto de publicarse los resultados de una investigación de la Universidad de Oviedo validando esta estrategia). Se le acusa, también, de ambigüedad, incertidumbre y desorientación con la consiguiente ansiedad a la hora de seguir las secuencias, lo que se puede atribuir a la ignorancia, por parte de los usuarios, de las normas que el autor ha usado para diseñarlo y estructurarlo. O más bien, a la falta de normas. A veces, a la hora de diseñar el hipertexto, no se tienen en cuenta las características de los alumnos a los que va dirigido, ignorando las exigencias del aprendizaje significativo, para el que los contenidos han de acomodarse a los conocimientos y experiencias previas del sujeto que aprende.

Como consecuencia de éstas, y otras críticas y deficiencias, autores tales como: Hendry, Carey y Tewinkel (1990) y Bloomfield y Johnson (1993) empezaron a investigar en los años 90 las causas de la desorientación para concretar y aclarar las normas de una navegación más fácil y eficaz, así como su potencial para lograr un aprendizaje más significativo y las consecuencias en la comprensión del contenido de una información, en comparación con los textos lineales.

El Hypertexto: Una versión de hipertexto como procesador de información

Como conclusiones generales de éstas y otras investigaciones, se va consolidando la necesidad de dejar para otros menesteres la versión del hipertexto como base de datos almacenados con enlaces alternativos, y con frecuencia precarios, que permiten la «navegación» libre entre ellos para explorar inmensas nubes de información e ir acumulando conocimientos a lo largo del camino. La «navegación» por un hipertexto de estas características exige una actividad cognitiva compleja, en la que los sujetos suelen encontrar dificultades para seleccionar el orden de lectura óptimo; es decir, para identificar su localización en la red, mantener la pista de páginas vistas con anterioridad y tomar decisiones sobre dónde ir a continuación.

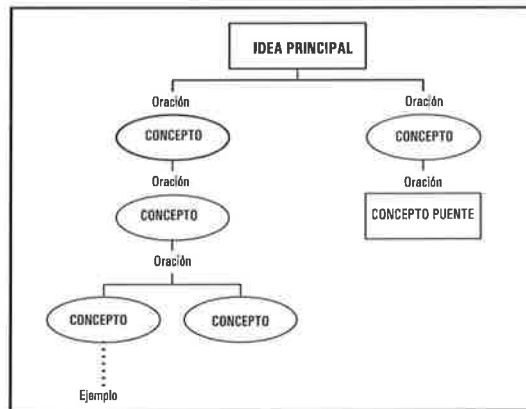
Se trata, por tanto, de concentrar los esfuerzos en diseñar, dentro del ámbito docente, un procesador dentro de la clase de hipertexto jerárquico, con conexiones entre «nodos» más explícitas que guíen de forma intencional a los estudiantes a través de un determinado espacio de información controlando la exploración a través de una estructura predefinida y, en definitiva, proporcionar una mejor comprensión de la información. A esta variedad la llamamos «Hypertexto», con «y», para diferenciarlo del concepto más general de «hipertexto» con «i», que hemos estudiado en los párrafos precedentes (Álvarez y Soler, 1999, págs. 193-211).

1. Descripción

El Hypertexto es una herramienta de procesamiento que selecciona, de cualquier información, los contenidos importantes, los relaciona a través de oraciones enlace y los concreta en ejemplos; dichas relaciones pueden ser de igualdad, semejanza y analogía, contraste y antítesis, subordinación,

inclusión, parte/todo, exclusión, contigüidad, causa/efecto, etc. De esta forma, se va a ir configurando una especie de red, cuya tendencia es ramificar la información y, así, integrarla en la *memoria permanente* o *memoria a largo plazo* de manera más funcional y significativa.

Ahora bien, cuando un Hipertexto se ramifica, aborda alguno o algunos contenidos nuevos que, por su entidad y peso informativo, necesitan ser tratados como una unidad en sí mismos. Estos conceptos se convierten en «conceptos puente», los cuales nos anuncian próximos Hipertextos; veámoslo gráficamente:



En este sentido, abordamos el tratamiento de la información como un proceso, en el que el Hipertexto va a ser el elemento central del mismo.

2. Reglas básicas para confeccionar el Hipertexto

El Hipertexto define y amplía una información. Por este motivo, el Hipertexto tiene dos ramas, una a la izquierda y otra a la derecha. Las normas para confeccionar cada una de ellas son las siguientes:

2.1. Los conceptos de la rama de la izquierda delimitan conceptualmente la idea principal y se escriben con letras mayúsculas dentro de un «bolo» o elipse.

2.2. Los de la rama de la derecha, zona de ampliación informativa, se escriben también con letras mayúsculas, pero unas veces irán dentro de un «bolo» o elipse y otras dentro de un rectángulo. El rectángulo nos indica que ese concepto, dado su peso específico, se va a desarrollar a

continuación, en un nuevo Hypertexto; así, se convierte en un «concepto-puente» o eslabón con el Hypertexto siguiente.

2.3. Las oraciones enlace se escriben con letras minúsculas en renglones horizontales cortando las líneas de unión entre los diferentes niveles de conceptos. Las oraciones enlace se han de redactar mediante un sujeto correspondiente al concepto que le precede, un verbo y un complemento, correspondiente al concepto o conceptos del siguiente nivel.








2.4. La jerarquía de conceptos no debe convertirse en una sucesión indefinida. Si resultasen más de dos conceptos seguidos en vertical, se ha de realizar una ramificación que sitúe los que vayan apareciendo a continuación, dos o más, en horizontal. Es importante que se escriban, primero todos en horizontal y, a continuación, si es preciso, se explique cada uno de ellos jerárquicamente.

2.5. Siempre que se pueda, conviene introducir ejemplos que se colocan unidos al concepto de referencia por medio de una línea de trazos.

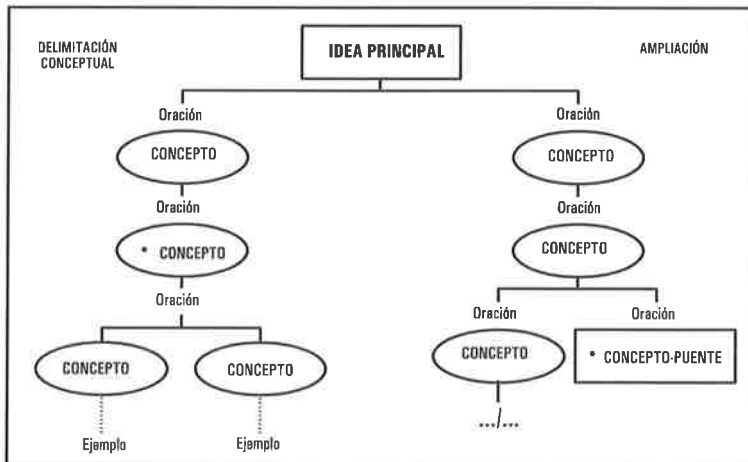
2.6. También se puede ampliar la información de ciertos «bolos» a través de algún anexo en un momento determinado del proceso. Ello se simboliza con un código, por ejemplo un color subrayado o un asterisco (*). Del mismo modo, cuando en el desarrollo de la secuencia haya que introducir actividades para que los alumnos alcancen algún objetivo procedimental, éstas se pueden enlazar a «conceptos puente» o a todo el Hypertexto, señalándolas también mediante el mismo código.

3. Simbología del Hypertexto

El Hypertexto se presenta mediante los siguientes siete elementos gráficos:

1.		BOLO HIJO: Concepto a destacar <i>derivado</i> del seleccionado como origen.
2.		BOLO HERMANO: Concepto a destacar de un <i>nivel semejante</i> al anterior.
3.		PUENTE HIJO: Concepto <i>puente</i> para pasar de un Hypertexto a otro.
4.		PUENTE HERMANO: Concepto <i>puente</i> de un <i>nivel semejante</i> al anterior.
5.		EJEMPLO: Concreción de lo conceptual a través de <i>ejemplos</i> .
6.		SIGUE: Seguir a otra página <i>por falta de espacio</i> .
7.		ENLACE: Ampliación de la Información en un Bolo o Actividad en un Puente.

Dicha simbología se configura en una estructura que podría quedar como sigue:



4. Aplicación del Hipertexto a la práctica educativa

El Hipertexto se introduce teniendo en cuenta cuatro pasos y cinco niveles de información. Los cuatro pasos son los siguientes:

1°. Presentar el texto (con los conceptos destacados en mayúsculas) para que el alumno lo lea.

2°. Representarle la estructura del Hipertexto para que el sujeto rellene los espacios en blanco.

3°. A partir de la estructura ya completada, redactar su contenido siguiendo las normas de composición escrita que se vayan proporcionando.

4°. Con el texto redactado, volver a realizar la estructuración sin ayuda. Si existen dificultades volver al Paso n° 2.

Estos cuatro pasos se pueden concretar en la práctica a través del ejemplo que se propone a continuación:

Paso n° 1: Presentar el texto (con los conceptos destacados en mayúsculas) para que el alumno lo lea:

LOS ANIMALES.

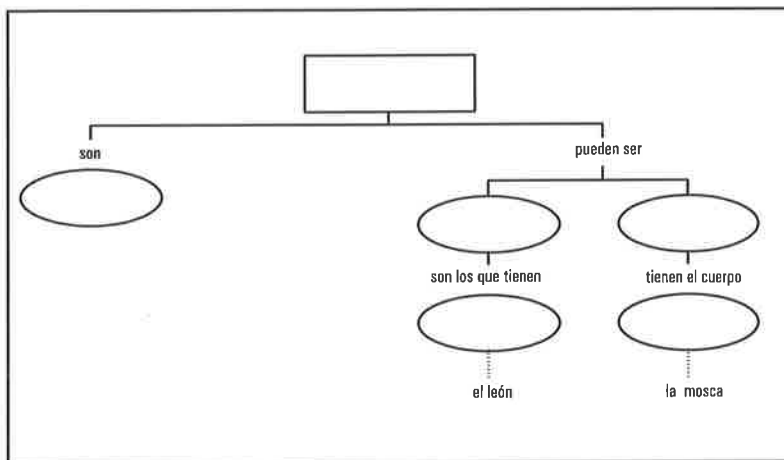
Los animales son SERES VIVOS.

Los animales pueden ser VERTEBRADOS e INVERTEBRADOS.

Los vertebrados son los que tienen HUESOS, como por ejemplo el león.

Los invertebrados tienen el cuerpo BLANDO, como por ejemplo la mosca.

Paso n° 2: Representarle la estructura del Hypertexto para que el sujeto rellene los espacios en blanco:



Paso n° 3: A partir de la estructura ya completada, redactar su contenido siguiendo las normas de composición escrita que se vayan proporcionando:

LOS ANIMALES

Los animales son seres vivos.

Los animales pueden ser vertebrados e invertebrados.

Los vertebrados son los que tienen huesos, como por ejemplo el león.

Los invertebrados tienen el cuerpo blando, como por ejemplo la mosca.

Paso n° 4: Con el texto redactado, volver a realizar la estructuración sin ayuda. Si existen dificultades volver al Paso n° 2.

El proceso avanza «paso a paso» a través de niveles que se refieren a la cantidad y tipo de información a estructurar. Pretenden hacer consciente al sujeto de la necesidad de seleccionar, relacionar y ejemplificar los contenidos de una información sencilla, hasta llegar a generalizar la herramienta con contenidos e informaciones propias de su curso. Lo concretamos en los 5 niveles siguientes:

Nivel 1: Se presentan informaciones sencillas en forma de textos lineales con los conceptos importantes destacados en mayúscula para que el alumno los estructure escribiendo los conceptos importantes en «bolos» y relacionándolos con oraciones enlace. Los textos no contienen ejemplos.

Nivel 2: Continúan presentándose informaciones sencillas con los conceptos importantes destacados en mayúscula; pero, además, se incorporan ejemplos.

Nivel 3: Además de mantener las aportaciones de los niveles 1 y 2, se incorpora como novedad el que algunos conceptos, dentro del Hipertexto, también se definen y se amplían. De ahí, que introduzcamos la regla de oro del Hipertexto: no se pueden colocar más de dos «bolos» en vertical. Cuando esto sucede se ramifica la información, lo que favorece la *memoria permanente*.

Nivel 4: Los textos ya no llevan los conceptos importantes destacados. El alumno, en este momento, empieza a tener libertad para hacer la selección de los conceptos clave con cierta autonomía.

Nivel 5: Es la generalización de la estrategia. Se trata de estructurar desde textos largos, pero con la información internamente organizada, hasta textos con informaciones totalmente desestructuradas.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L. y Soler, E. (Coords.) (1999). *Enseñar para Aprender*. Madrid: CCS.
- Ausubel, D.P. (1982). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas; original: *Educational Psychology: A Cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Bloomfield, H. & Johnson, P. (1993). Toward cognitively salient relations for hipertext navigation, pp. 462-477. *British Computer Society Conference, Series 7*. Cambridge University Press.
- Fidero, J. (1988). A gran vision: hypertext mimics the brains ability to access information quickly and intuitivily by reference. *Byte*, 31(10), 238.
- Hendry, D.G., Carey, T.T. & Tewinkel, S.T. (1990). A study of Measures for Research in Hipertext Navigation, pp. 101-106. *Human-Computer Interaction (INTERACT)'90*. Ontario, Canada: University of Guelph.
- Iglesias, E. y Ruiz, G. (1992). Aplicaciones de los hipertextos en educación. *Anales de Pedagogía*, 10, 127-150.
- Jonassen, D. (1991). Hypertext Principles for Text and Courseware Design. *Educational Psychologist*, 21(4) 269-292.
- Nelson, H.T. (1988). Managing Inmense Storage: Project Xanadu provides a model for the possible future of mass storage. *Byte*, 13(1), 225-238.
- Pisani, F. (1994). *Hipertexto y escritura electrónica*. Santafé de Bogotá: Alianza Colombo-Francesa.
- Rueda, R. (1996). Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje. *Educación y Pedagogía*, 14-15, 178-196.
- Toffler, A. (1984). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.

Páginas 38 a la 64 inclusive.

Artículo eliminado

EL HIPERTEXTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

LUIS ÁLVAREZ PÉREZ, PALOMA GONZÁLEZ-CASTRO, ARMANDO GARCÍA-MENDOZA, JOSÉ MIGUEL MONTEQUI MARTÍN, JESÚS HERNÁNDEZ y MIGUEL ÁNGEL CADRECHA CAPARRÓS*

El «Hypertexto» es una herramienta para procesar la información que, desde el punto de vista educativo, permite al profesor transmitirla con mayor facilidad y al alumno aprenderla de manera más significativa. En este artículo, se pretende ayudar a poner en marcha la herramienta como estrategia metodológica a través de ejemplos de Física, Lengua y Ciencias Sociales..

«Hypertexto» is an implemment to handle information which, from educational point of view, helps teachers to convey it more easily and students to learn it in a more significatively way. This paper tries helping to set this implemment as a methological strategy through examples of Physics, Spanish and Social Sciencies.

Ha pasado mucho tiempo desde que, en los años sesenta, T.H. Nelson (1988) empezó a hablar de hipertexto; pero, en la actualidad, diferentes investigaciones, como las llevadas a cabo en la Universidad de Brown y, más recientemente, en nuestra propia Universidad de Oviedo, nos permiten afirmar que esta herramienta facilita un procesamiento de la información más profundo.

Por este motivo, planteamos una forma de incorporar al ámbito educativo la herramienta, que llamamos Hypertexto con «y» para diferenciarlo del hipertexto de Nelson, y que consideramos útil tanto para el profesor, como estrategia de enseñanza a la hora de presentar una información nueva, como para el alumno, como estrategia de aprendizaje a la hora de procesarla y aplicarla (Álvarez y Soler, 1999).

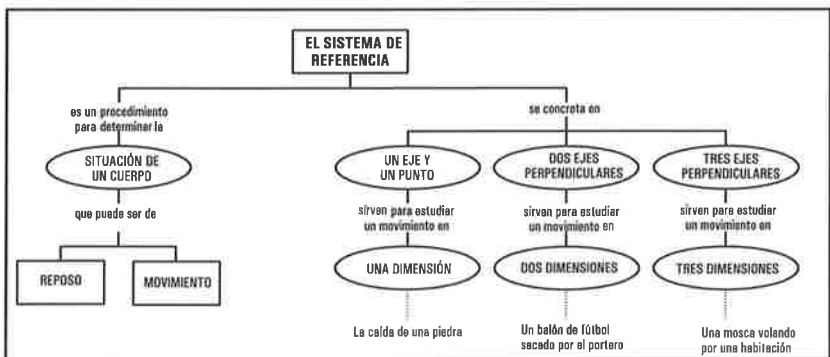
* LUIS ÁLVAREZ PÉREZ es Profesor T. del Departamento de Psicología y del ICE; PALOMA GONZÁLEZ-CASTRO es Licenciada en Psicología, ARMANDO GARCÍA-MENDOZA es Catedrático del IES "Alfonso II" de Oviedo; JOSÉ MIGUEL MONTEQUI MARTÍN es Profesor del IES "Universidad Laboral" de Gijón; JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA es Doctor en Pedagogía, Subdirector del ICE y MIGUEL ÁNGEL CADRECHA CAPARROS es Profesor A. del Departamento de Ciencias de la Educación en el ICE de la Universidad de Oviedo.

Centrándonos en la herramienta como estrategia de enseñanza, el Hipertexto exige que el profesor, por un lado, ayude a los alumnos a activar los conocimientos previos necesarios para acceder a los nuevos y, por otro, que presente los nuevos debidamente organizados internamente, relacionándolos y concretándolos en toda su extensión (Álvarez et al. 1999a).

Para activar los conocimientos previos, se seleccionan los prerrequisitos, es decir, los contenidos que se prevén necesarios para abordar la nueva información, y se estructuran en un Hipertexto previo. La selección de dichos prerrequisitos es una decisión que toma el profesor condicionada por los conocimientos nuevos que pretende transmitir, así como por los contenidos que ya ha tratado en temas anteriores y por las ideas previas de sus alumnos detectadas por medio de algún tipo de evaluación diagnóstico (R. Neira, 2000) más o menos espontánea. Todo ello debería estar recogido en los Objetivos de Aprendizaje de la Programación de Aula.

En este sentido, para ilustrar este planteamiento, presentamos tres ejemplos. El primero de Física, el segundo de Lengua Castellana y el tercero de C. Sociales.

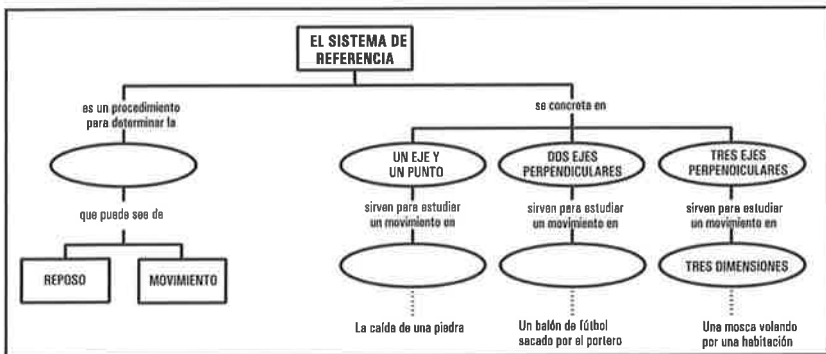
Así, antes de iniciar la transmisión de los conocimientos nuevos de una unidad temática de **FÍSICA** como *El Movimiento Rectilíneo Uniforme*, es preciso diseñar el Hipertexto de partida que, para alumnos de Ed. Secundaria, podría ser *El Sistema de Referencia*.



Leyendo este Hipertexto previo, tal y como proponen Álvarez y Soler (1999), el alumno recordaría que: *El Sistema de Referencia es un*

procedimiento para determinar la situación de un cuerpo que puede ser de reposo y movimiento. El Sistema de Referencia se concreta en un eje y un punto, dos ejes perpendiculares y tres ejes perpendiculares. Un eje y un punto sirven para estudiar un movimiento en una dimensión, por ejemplo la caída de una piedra. Dos ejes perpendiculares sirven para estudiar un movimiento en dos dimensiones, por ejemplo un balón de fútbol sacado por el portero. Tres ejes perpendiculares sirven para estudiar un movimiento en tres dimensiones, por ejemplo una mosca volando por una habitación. Y, así, estaría preparado para abordar los conocimientos nuevos relacionados con el *Movimiento Rectilíneo Uniforme*, empezando por los conceptos de *Reposo* y *Movimiento*.

Conviene considerar la posibilidad de presentar el Hipertexto previo con algunos «bolos» vacíos, proyectándolo con un «cañón», con un retroproyector o, sin más, escribiéndolo en la pizarra, con el fin de que los alumnos participen en su construcción (R. Neira, Peña y Álvarez, 1997); por ejemplo:



También conviene añadir al Hipertexto previo algún ejercicio de aplicación que refuerce la activación de dichos prerrequisitos facilitando, así, el paso de los conocimientos previos a los conocimientos nuevos. Por ejemplo: *¿Qué sistema de referencia es conveniente utilizar en los siguientes movimientos?* a) *Un coche que circula por una carretera;* b) *Un patinador que se mueve sobre una pista de hielo;* c) *Un avión en pleno vuelo.* A lo que el alumno tendría que responder: a) *La carretera como eje y un punto en ella como origen;* b) *Dos ejes perpendiculares;* c) *Tres ejes perpendiculares.*

Una vez asentada la base conceptual con el Hipertexto previo y la base procedimental con los ejercicios de aplicación, se desarrolla la información nueva por medio de los Hipertextos secuenciales (Landow, 1995). Estos Hipertextos se pueden presentar a los alumnos directamente, pero es mejor hacerlo en forma de texto lineal, con una redacción muy sencilla e internamente controlada, tanto desde el punto de vista sintáctico como semántico (Álvarez y González, 1996), para que sean los propios alumnos quienes lo transformen en Hipertexto, siempre y cuando ya hayan sido entrenados en la transformación texto-hipertexto como se propone en Álvarez et al. (1999a) y Álvarez y Soler (1999). Siguiendo con el ejemplo del *Movimiento Rectilíneo Uniforme*, dicha información se redactaría de la forma siguiente:

*El reposo es una situación relativa al sistema de referencia.
El reposo se caracteriza porque la distancia al origen es constante.*

El movimiento es el cambio de posición que tiene lugar en relación a un sistema de referencia.

El movimiento se estudia mediante los conceptos de trayectoria y velocidad.

La trayectoria es la línea descrita por el móvil en cuyo estudio se definen los conceptos de espacio recorrido y desplazamiento.

La trayectoria puede ser recta y curva. La recta se corresponde con los movimientos rectilíneos, los cuales pueden ser uniformes y variados. La curva da lugar al movimiento circular, al movimiento parabólico y al movimiento elíptico.

La velocidad es el cociente entre espacio recorrido y tiempo invertido.

La velocidad puede ser constante y variable. La constante es, en todos los puntos de un trayecto, igual. La variable es, en los distintos puntos de un trayecto distinta, y se puede calcular como velocidad media y velocidad instantánea. La velocidad media se define como espacio total dividido por tiempo total. La velocidad instantánea se puede definir como velocidad media en un tiempo muy pequeño.

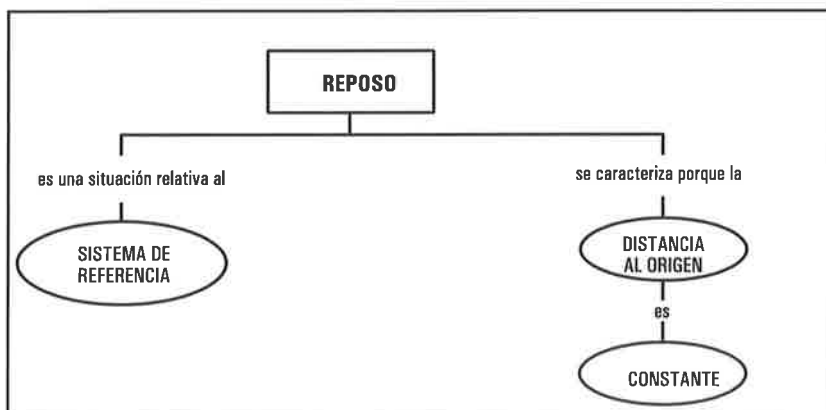
El movimiento rectilíneo uniforme es el que tiene por trayectoria una línea recta.

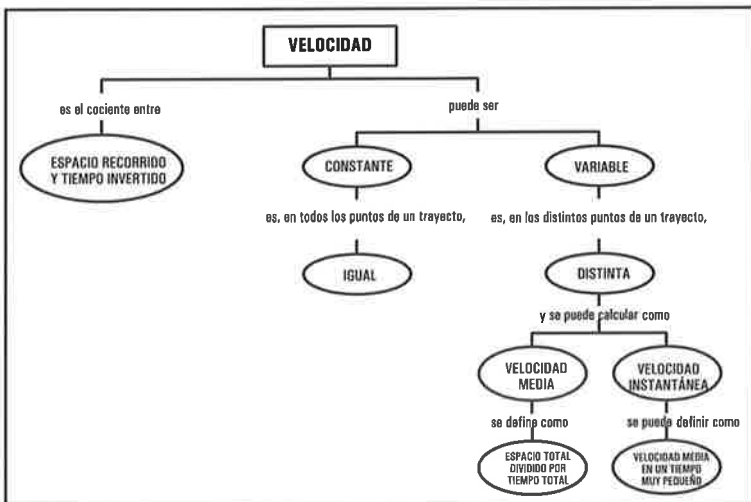
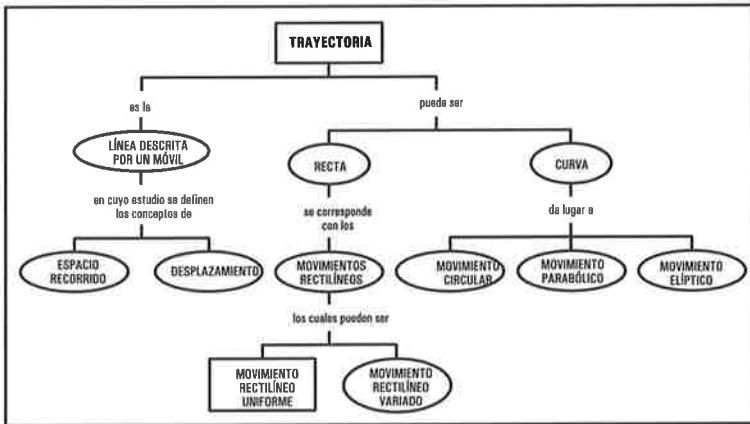
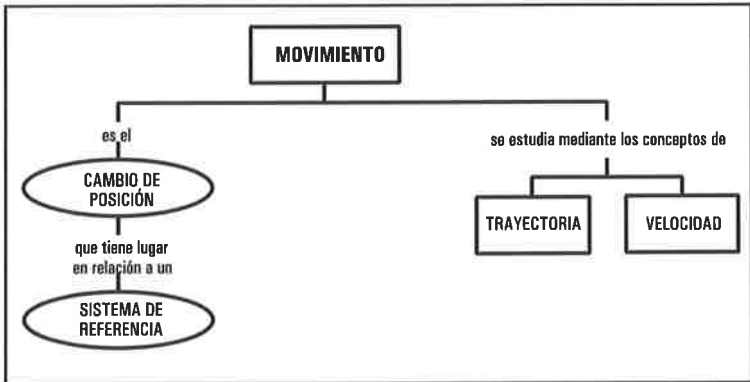
El movimiento rectilíneo uniforme se caracteriza por su velocidad constante que conduce a la ecuación $e = v.t$.

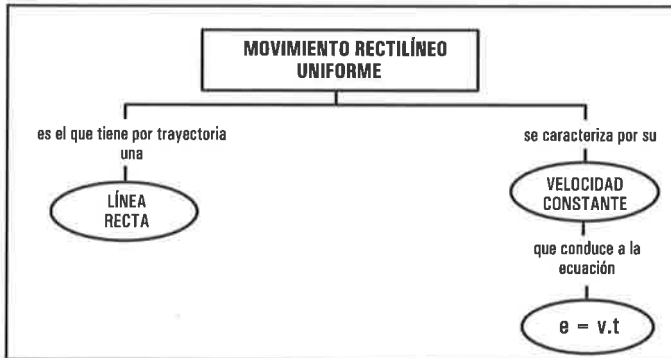
Nótese cómo la composición del texto lineal está preparada para que el alumno no tenga dificultad a la hora de estructurar la información. La preparación consiste, siguiendo las normas de expresión escrita del Hypertexto (Álvarez y Soler, 1999, págs. 193-200), en definir los conceptos de partida: “*El reposo es ...*”, “*El movimiento es ...*”, “*La trayectoria es ...*” y, posteriormente, ampliarlos en los diferentes subconceptos que los desarrollan: “*El reposo se caracteriza porque la distancia al origen es constante*”, “*El movimiento se estudia mediante los conceptos de trayectoria y velocidad*”, “*La trayectoria puede ser recta y curva*”, etc.

Dentro de cada Hypertexto, pueden aparecer conceptos que, por su importancia, conviene desarrollar en un nuevo Hypertexto. En el texto preparado se subrayan, por ejemplo, con letra negrita. Así, cada Hypertexto se convierte en previo del Hypertexto siguiente. De esta manera, la secuencia se repite y el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una cadena de Hypertextos (Álvarez et al., 1999b).

Una vez presentada la información nueva en estas condiciones, cada alumno la ordena convenientemente, hasta generar sus propios Hypertextos. Posteriormente, el profesor lo puede exponer ya a todo el grupo para corregir posibles errores y explicarlo con mayor profundidad y extensión. En nuestro ejemplo, los Hypertextos secuenciales quedarían como sigue:







Como hemos apuntado anteriormente, durante esta presentación, el profesor puede considerar la conveniencia de ampliar y enriquecer algún concepto de cualquier Hypertexto con informaciones complementarias, tales como demostraciones, ilustraciones, simulaciones, etc., a través de las técnicas habituales o de las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

También, cualquier concepto singular o el conjunto más global de un Hypertexto puede exigir un tratamiento procedimental por medio de la presentación de actividades de aplicación. Así, después de los Hypertextos sobre Reposo y Movimiento, se pueden plantear actividades del tipo: *Un árbol parece que debe estar en reposo siempre. Pon algún ejemplo en el que veamos claramente que un "árbol está en movimiento".* A lo que el alumno tendría que responder algo parecido a: *Cuando vamos en un tren, vemos acercarse un árbol cuando nos dirigimos hacia él y luego lo vemos alejarse. Luego «el árbol se mueve respecto a nosotros».*

O también, después del Hypertexto sobre Velocidad, se le puede pedir que realice algún ejercicio como el siguiente: *Una hormiga se mueve sobre un palo largo con una velocidad constante de $5 \frac{mm}{s}$. ¿Cuántos segundos tarda en recorrer medio metro?* El alumno debe resolverlo con un planteamiento sistemático similar al siguiente:

$$1) \text{ Incógnita: } t = \frac{e}{v}.$$

$$2) \text{ Datos: } e = 0'5 m; \quad v = \frac{5 mm}{1 s} \times \frac{1 m}{1000 mm} = 0'005 \frac{m}{s}$$

$$3) \text{ Cálculo: } t = \frac{0'5 m}{0'005 \frac{m}{s}} = 100 s$$

En estas actividades, al igual que en los Hypertextos, tiene cabida toda la multimedia, de forma que el tratamiento procedimental se vuelva más real y concreto.

Por último, se deben incluir tareas más complejas de recapitulación y síntesis de varios o todos los aspectos tratados en el tema, con el fin de que el alumno relacione lo aprendido, y lo interiorice, para poder expresarlo y aplicarlo en mejores condiciones. Estas tareas de recapitulación comenzarían por generar un Hypertexto síntesis del que se pudieran extraer algunos ejercicios de aplicación como el siguiente: *Un coche recorre 30 km a 90 km/h y 60 km más en la misma dirección y sentido a 120 km/h . Calcula el tiempo que ha estado en movimiento, su desplazamiento y su velocidad media. Haz un esquema y un gráfico que resuma los datos del enunciado.* El alumno, como siempre, tendría que resolverlo con un procedimiento sistemático similar al siguiente:

1ª parte del ejercicio: Tiempo que ha estado en movimiento.

$$1) \text{ Incógnita: } t = \frac{e}{v} = \frac{e_1}{v_1} + \frac{e_2}{v_2}$$

$$2) \text{ Datos: } e_1 = 30 \text{ Km} \times \frac{1000 \text{ m}}{1 \text{ Km}} = 30000 \text{ m}$$

$$v_1 = 90 \frac{\text{Km}}{\text{h}} \times \frac{1000 \text{ m}}{1 \text{ Km}} \times \frac{1 \text{ h}}{3600 \text{ s}} = 25 \frac{\text{m}}{\text{s}}$$

$$e_2 = 60 \text{ Km} \times \frac{1000 \text{ m}}{1 \text{ Km}} = 60000 \text{ m}$$

$$v_2 = 120 \frac{\text{Km}}{\text{h}} \times \frac{1000 \text{ m}}{1 \text{ Km}} \times \frac{1 \text{ h}}{3600 \text{ s}} = 33'3 \frac{\text{m}}{\text{s}}$$

$$3) \text{ Cálculo: } t = \frac{30000 \text{ m}}{25 \frac{\text{m}}{\text{s}}} + \frac{60000 \text{ m}}{33'3 \frac{\text{m}}{\text{s}}} = 3001'8 \text{ s}$$

2ª parte del ejercicio: Su desplazamiento.

$$1) \text{ Incógnita: } e = e_1 + e_2$$

$$2) \text{ Datos: } e_1 = 30.000 \text{ m}; \quad e_2 = 60.000 \text{ m}$$

$$3) \text{ Cálculo: } e = 30.000 \text{ m} + 60.000 \text{ m} = 90.000 \text{ m}$$

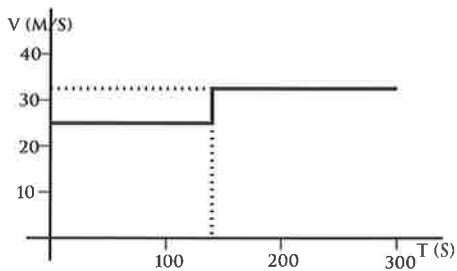
3ª parte del ejercicio: Su velocidad media.

1) Incógnita: $v_m = \frac{e}{t}$

2) Datos: $e = 90.000 \text{ m}$
 $t = 3001'8 \text{ s}$

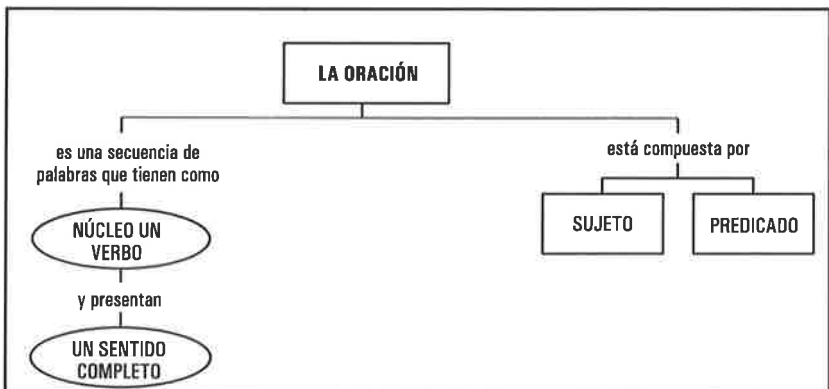
3) Cálculo: $v_m = \frac{90.000 \text{ m}}{3001'8 \text{ s}} = 29'9 \frac{\text{m}}{\text{s}} \approx 30 \frac{\text{m}}{\text{s}}$

4ª parte del ejercicio: Gráfico que resume los datos del enunciado.



* * *

De manera semejante, y como ejemplo breve y sencillo de LENGUA, antes de iniciar la transmisión de los conocimientos nuevos sobre *Los componentes de la oración*, se presentaría, completo o con algunos «bolos» vacíos, el Hypertexto de partida siguiente:



En todo caso, a partir de este Hipertexto previo, el alumno recordaría que: *La oración es una secuencia de palabras que tienen como núcleo un verbo y presentan un sentido completo. La oración está compuesta por sujeto y predicado. Además, estaría preparado para abordar el aprendizaje de los componentes de la oración: Sujeto y Predicado.*

A continuación, se presentaría la información sobre dichos conceptos que, como se apuntó en el ejemplo de Física, debe estar preparada para traducirla a Hipertexto de la forma siguiente:

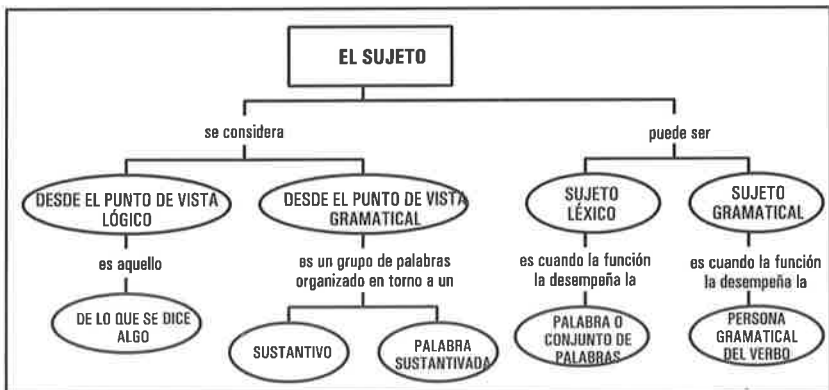
El sujeto se considera desde el punto de vista lógico y desde el punto de vista gramatical. Desde el punto de vista lógico, es aquello de lo que se dice algo. Desde el punto de vista gramatical, es un grupo de palabras organizado en torno a un sustantivo o palabra sustantivada.

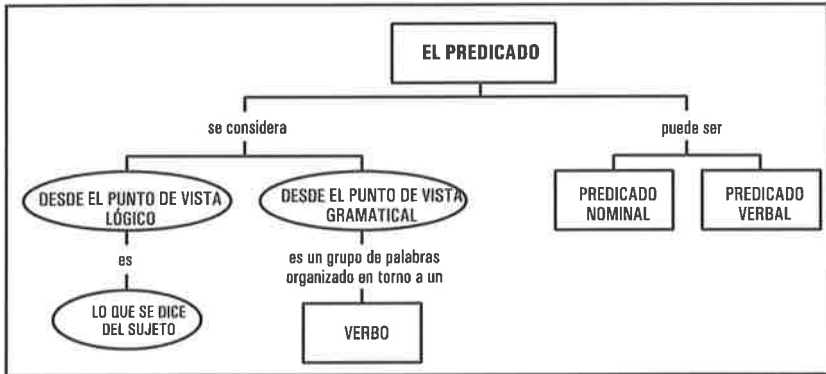
El sujeto puede ser léxico y gramatical. Sujeto léxico es cuando la función la desempeña una palabra o conjunto de palabras. Sujeto gramatical es cuando la función la desempeña la persona gramatical del verbo.

El predicado se considera desde el punto de vista lógico y desde el punto de vista gramatical. Desde el punto de vista lógico, es lo que se dice del sujeto. Desde el punto de vista gramatical, es un grupo de palabras organizadas en torno a un verbo.

El predicado puede ser nominal y verbal.

Como siempre, el alumno, con más o menos ayuda por parte del profesor, construye sus propios Hipertextos, de la manera siguiente:





Como ejercicio de aplicación intermedia, se podría proponer, después de “El Sujeto”, la actividad siguiente: *En las oraciones “El atleta llegó tarde” y “El atleta llegó”, señalar el tipo de sujeto. A lo que el alumno tendría que responder: El atleta (sujeto léxico), en la primera y llegó (sujeto gramatical), en la segunda.*

Y como actividad final de recapitulación, la siguiente: *En la misma oración “El atleta llegó tarde”, señala sus componentes y atribuye los aspectos señalados. A lo que tendría que responder:*

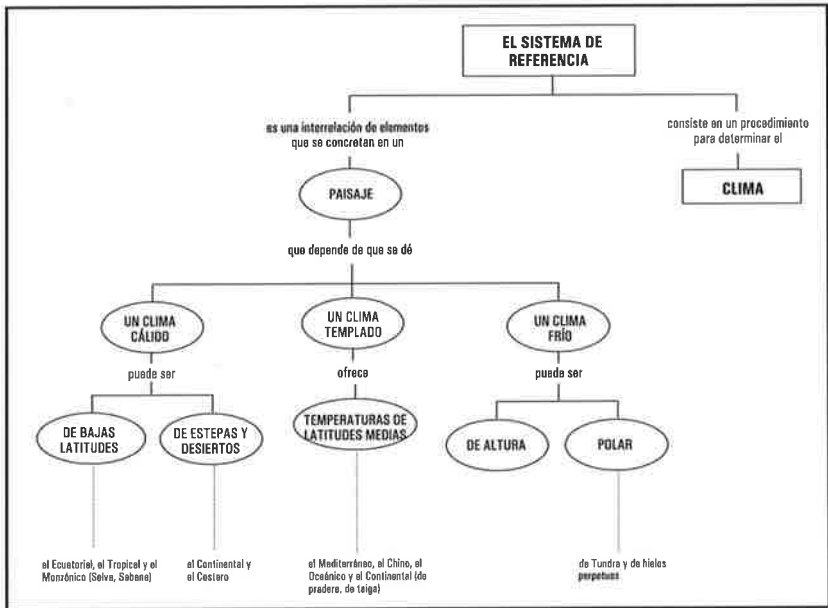
- a) *“El atleta” es el sujeto porque se dice algo de él (llegó tarde), es un sustantivo precedido de un determinado artículo y es un sujeto léxico.*
- b) *“llegó tarde” es el predicado porque dice algo respecto del sujeto, tiene un verbo como núcleo y, en este caso, es un predicado verbal.*

Una vez asimilados los contenidos conceptuales de los *Componentes de la Oración* a través de los Hypertextos y los procedimentales a través de las actividades correspondientes, el alumno estará preparado para abordar, en lecciones posteriores, nuevos conocimientos relacionados con el Verbo, el Predicado Nominal y el Predicado Verbal, lo que se indica en el último Hypertexto encuadrando dichos conceptos en rectángulos.

* * *

De manera semejante, como ejemplo de **C. SOCIALES**, antes de iniciar la transmisión de los conocimientos nuevos sobre *El clima*, se

presentaría, completo o con algunos «bolos» vacíos, el Hypertexto de partida siguiente:



En todo caso, a partir de este Hypertexto previo, el alumno recordaría que: *El sistema de referencia es una interrelación de elementos que se concretan en un paisaje que depende de que se dé un clima cálido, un clima templado y un clima frío.*

Un clima cálido puede ser de bajas latitudes y de estepas y desiertos. De bajas latitudes, por ejemplo el ecuatorial, el tropical y el monzónico (selva, sabana) y de estepas y desiertos, por ejemplo el continental y el costero. Un clima templado ofrece temperaturas de latitudes medias, por ejemplo el mediterráneo, el chino, el oceánico y el continental (de pradera, de taiga). Un clima frío puede ser de altura y polar. Polar, por ejemplo de tundra y de hielos perpetuos.

El sistema de referencia consiste en un procedimiento para determinar el clima.

A continuación, se presentaría la información sobre dichos conceptos que, como ya se apuntó en los ejemplos anteriores, debe estar preparada para traducirla a Hypertexto de la forma siguiente:

El clima es el tiempo atmosférico permanente.

El clima depende de la altitud y la latitud.

La altitud es la altura con respecto al nivel del mar. La altitud determina áreas de montaña intertropical y zonas templadas.

El tiempo atmosférico permanente es el conjunto de condiciones de la atmósfera referidas a la presión atmosférica, la temperatura del aire, la humedad del aire, el viento y los meteoros.

El tiempo atmosférico permanente se observa en la atmósfera y la superficie de la tierra.

La latitud es la posición norte-sur en el globo terráqueo.

La latitud se concreta en la zona intertropical (bajas latitudes), la zona templada (latitudes medias) y la zona polar.

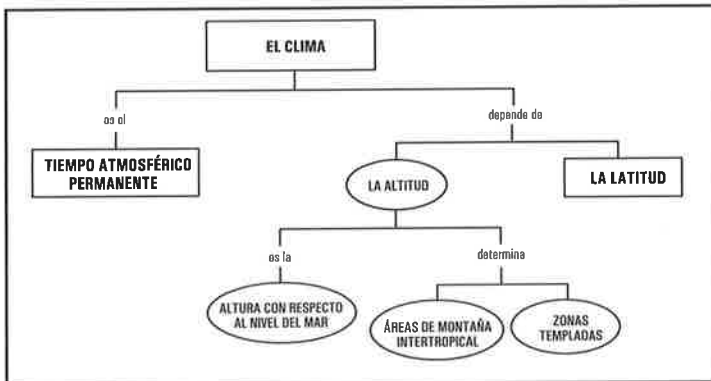
La zona intertropical (bajas latitudes) tiene clima ecuatorial, clima tropical y clima desértico. La zona templada (latitudes medias) tiene clima mediterráneo, clima oceánico y clima continental. La zona polar tiene clima ártico y clima antártico.

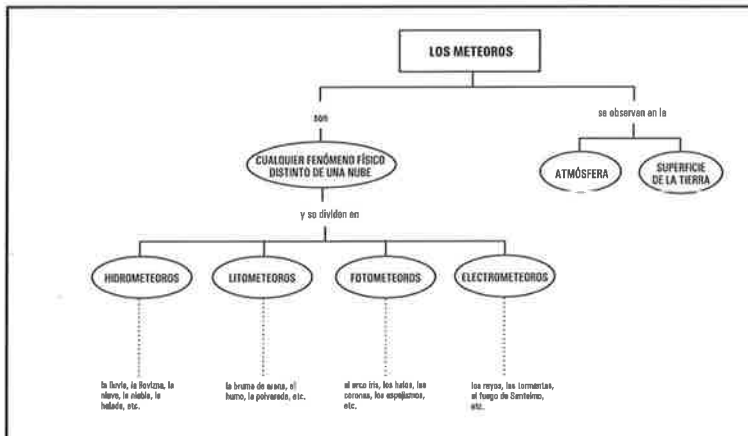
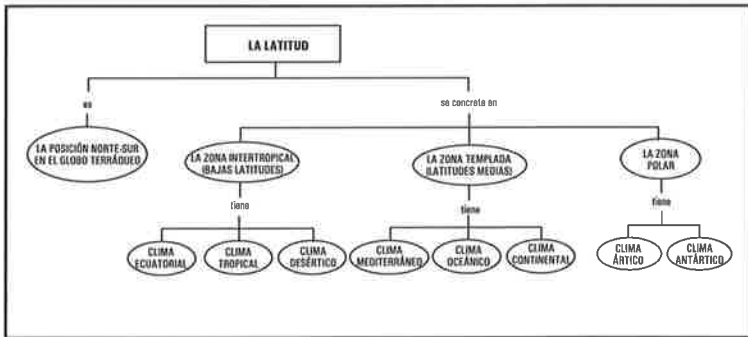
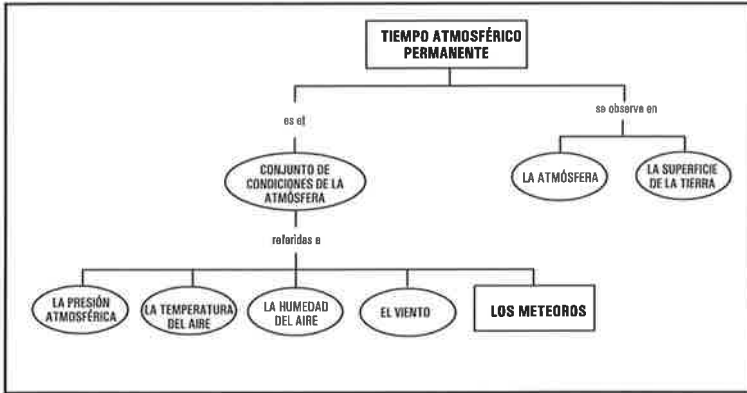
Los meteoros son cualquier fenómeno físico distinto de una nube y se dividen en hidrometeoros, litometeoros, fotometeoros y electrometeoros.

Hidrometeoros, por ejemplo la lluvia, la llovizna, la nieve, la niebla, la helada, etc.; litometeoros, por ejemplo la bruma de arena, el humo, la polvareda, etc.; fotometeoros, por ejemplo el arco iris, los halos, las coronas, los espejismos, etc. Y electrometeoros, por ejemplo los rayos, las tormentas, el fuego de Santelmo, etc.

Los meteoros se observan en la atmósfera y superficie de la tierra.

El alumno construirá sus propios Hypertextos, de la manera siguiente:





Y como actividad intermedia se podrá proponer la “*Localización de un punto en el globo terráqueo*”.

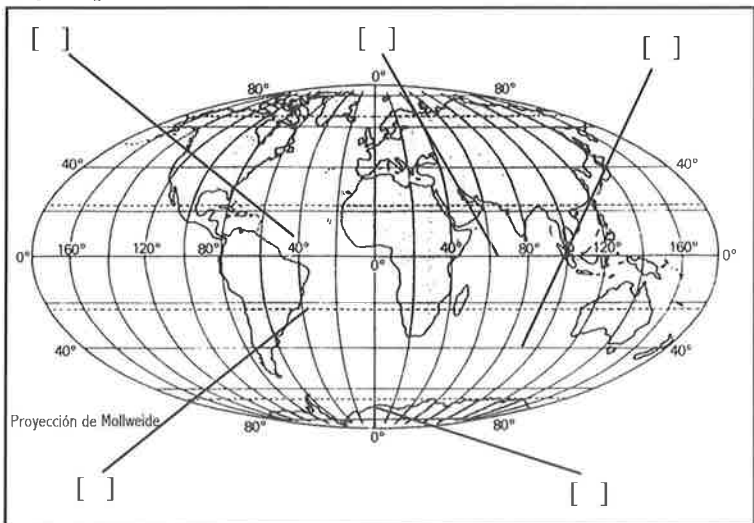
Para localizar un punto en el globo terráqueo debemos buscar su **latitud** y su **longitud**, buscando el *paralelo* y el *meridiano* que pasan por ese punto. El *paralelo* tendrá un valor en grados (°), minutos (′) y segundos (″) de latitud Norte o Sur según es establezca, y el *meridiano* tendrá también un valor en grados, minutos y segundos de longitud Este u Oeste.

A cada grado de latitud le corresponde un paralelo. Existen 90 paralelos de latitud Norte y 90 paralelos al Sur. Así también, a cada grado de longitud le corresponde un meridiano. Hay 180 meridianos de longitud Este y 180 meridianos al Oeste, siendo el meridiano divisor entre Este y Oeste el del Observatorio de Greenwich (meridiano 0°), que pasa también por Barcelona.

No obstante pueden existir muchos paralelos y meridianos, pues cada grado se divide en 60′ y cada minuto en 60″.

Contéstense a las siguientes preguntas:

1. ¿Son iguales todos los paralelos? ¿Por qué?
2. ¿Son iguales todos los meridianos? ¿Por qué?
3. Para medir la latitud qué referencia tomamos, ¿los meridianos o los paralelos?
4. Inténtese averiguar la localización de una ciudad en el globo terráqueo, por ejemplo: Alicante, Barcelona, Madrid, Oviedo, Sevilla, etc.
5. Indíquese en el siguiente planisferio terrestre las siguientes líneas del globo terráqueo: Círculo Polar [1], Ecuador [2], Meridiano [3], Paralelo [4] y Trópico [5]



2.4. Se puede proponer la búsqueda de la información de temperaturas en el Observatorio Meteorológico de la ciudad, en los Diarios de la misma (buscando en las correspondientes hemerotecas) o, por el contrario, proporcionar ya los datos mensuales el profesor. En este último caso, podrían formarse pequeños grupos de trabajo y sobre distintas ciudades.

3^{er} Paso: Interpretación.

3.1. A partir del climograma se observa, que en algunos meses la curva de las temperaturas se sitúa por encima de los valores de las precipitaciones. Esto nos indica que estos meses son especialmente secos (*Píntese en el climograma que se ha elaborado, en color amarillo, los meses secos*).

3.2. En la parte superior del climograma debe escribirse el nombre de la estación o lugar al que corresponde. Si se sabe la altitud del lugar indíquese también (*Escribanse estos datos en la parte superior del climograma*).

3.3. Sobre el eje de las precipitaciones puede indicarse el valor anual; este valor se halla al sumar las precipitaciones de los doce meses (*Calcúlese el valor anual de las precipitaciones y anótese en el climograma*).

3.4. Sobre el eje de las temperaturas puede indicarse el valor de la temperatura media anual; este valor se halla al sumar los valores de cada mes y dividir el resultado entre doce (*Calcúlese la temperatura media anual y anótese en el climograma*).

Ejercicio a realizar

Podrían realizarse, siguiendo lo indicado, el siguiente climograma:

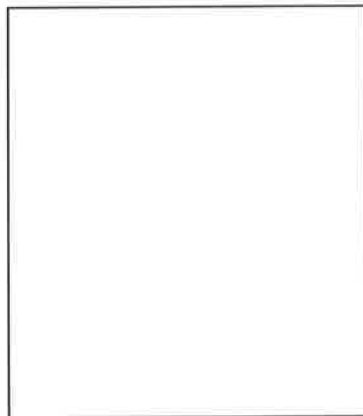
1. (Burdeos, Francia): 44° 50' N, 0° 43' W, 48 m (Clima oceánico).

	E	F	M	A	M	J	Jl	A	S	O	N	D
Precipitaciones	88	71	74	67	65	57	50	48	55	72	88	99
Temperaturas	5,3	6,9	19,8	12,5	15,1	19,5	21,3	20,9	18,4	13,8	9,3	6,1

Representación:



Comentario:



Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L. y González-Castro, P. (1996). Dificultades en la adquisición del proceso lector. *Psicothema*, 8, 3, 573-586.
- Álvarez, L. y Soler, E. (Coords.) (1999). *Enseñar para Aprender*. Madrid: CCS.
- Álvarez, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Soler, E. (1999a). *Intervención Psicoducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., Roces, C. y González-Castro, P. (1999b). La Organización del Conocimiento mediante una estrategia de Hipertexto. *Aula Abierta*, 74, 99-109.
- Landow, G.P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Nelson, H.T. (1988). Managing inmente storage: Project Xanadu provide, a model for the possible future of mass storage. *Byte*, 13 (1), 225-238.
- R. Neira, T. (Coord.) (2000). *La Evaluación en el Aula*. Oviedo: Ed. Nobel.
- R. Neira, T., Peña, V. y Álvarez, L. (1997). *Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares*. Monografía núm. 29 de Aula Abierta. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

UTILIZACIÓN DEL HIPERTEXTO PARA ENSEÑAR LA DIVISIBILIDAD EN EL CONJUNTO DE LOS NÚMEROS NATURALES

MIGUEL ÁNGEL LUENGO GARCÍA*

En este artículo, se presenta un ejemplo de Matemáticas con el fin de ayudar a poner en marcha el Hipertexto como estrategia metodológica de enseñanza.

This paper presents an example of Mathematics which tries helping to set «Hypertexto» as a methological teaching strategy.

El hipertexto es una herramienta metodológica que pretende ayudar al profesor a transmitir una información de tipo conceptual y facilitar al alumno la comprensión. Su concepción teórica puede verse con detalle en, *“Enseñar para aprender”*, Álvarez y Soler (Coord.), 1999.

En este artículo se expone un hipertexto pensado para alumnos de la E.S.O. (por ejemplo, de 3º), sobre aspectos fundamentales de la divisibilidad en el conjunto \mathbb{N} de los números naturales. No se ha pretendido tratar todo lo que se puede ver en este nivel.

Puede escribirse directamente en la pizarra o presentarse en otros formatos: transparencias, murales, cañón u ordenador personal. En este último caso puede utilizarse como un instrumento para llevar a cabo un programa de enseñanza asistida por ordenador.

Los contenidos teóricos que aparecen deben ser reforzados y ampliados con ejercicios y problemas.

La utilización del hipertexto seguramente contribuye a que el alumno comprenda con más claridad la estructura general de relaciones entre las cuestiones más importantes del tema (dada en la primera “pantalla” y completada en la segunda con la aparición de los criterios de divisibilidad), y también puede ayudar al estudiante a comprender mejor cada una de estas cuestiones.

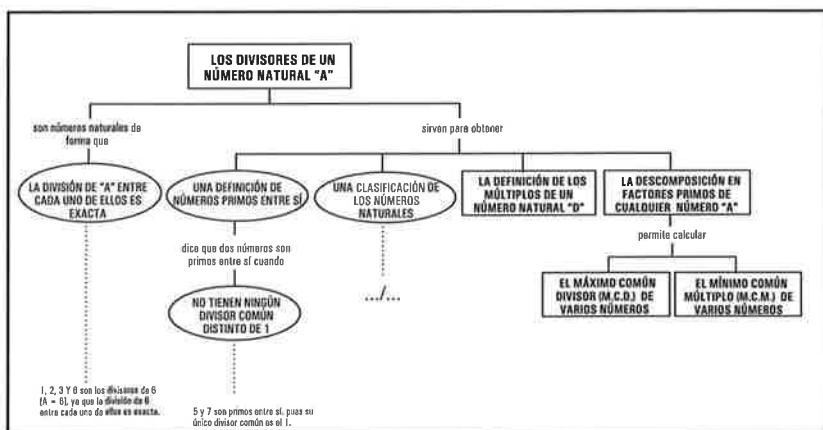
* MIGUEL ÁNGEL LUENGO GARCÍA es Catedrático de Matemáticas del I.E.S. “Alfonso II” y Profesor A. del Departamento de Estadística y Didáctica de la Matemática de la Universidad de Oviedo.

Proporcionando parte de él y pidiendo que se complete, el profesor, por medio de preguntas en clase, puede reforzar el aprendizaje o también usarlo como instrumento de evaluación.

Los conocimientos previos que el alumno debe tener para abordar este tema se pueden concretar de la siguiente forma:

- Identificar los números naturales.
- Sumar, restar, multiplicar y dividir números naturales.
- Utilizar propiedades básicas de estas cuatro operaciones. Prueba de la división.
- Conocer las potencias de base natural y exponente natural. Operar con ellas utilizando, cuando sea posible, propiedades de las operaciones con potencias.

A continuación se expone el hipertexto en 9 “pantallas”. Debajo de cada una se escribe el texto que contiene tal como lo lee el alumno.



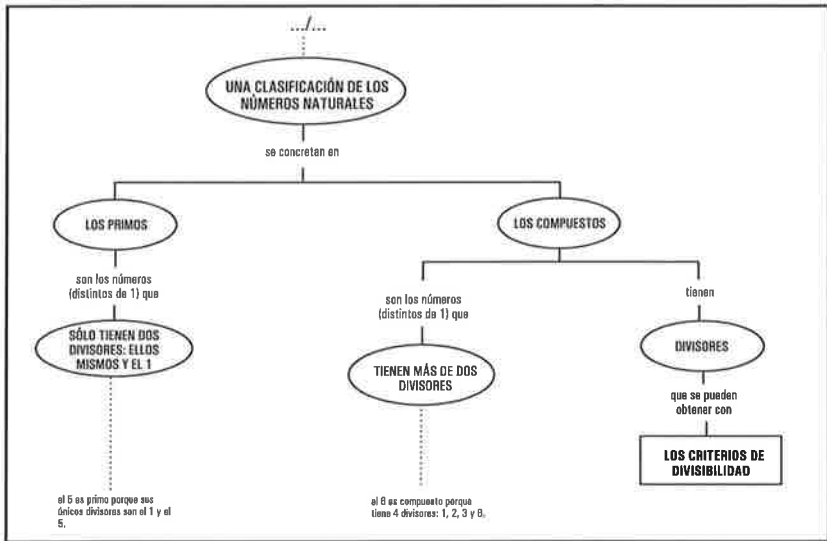
(Primera pantalla)

Los divisores de un número natural “A” son números naturales de forma que la división de “A” entre cada uno de ellos es exacta. Por ejemplo, 1, 2, 3 y 6 son los divisores de 6 [A=6], ya que la división de 6 entre cada uno de ellos es exacta.

Los divisores de un número natural “A” sirven para obtener: una definición de números primos entre sí, una clasificación de los números naturales, la definición de los múltiplos de un número natural “D” y la descomposición en factores primos de cualquier número “A”. La

descomposición en factores primos de cualquier número “A” permite calcular el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo de varios números.

Una definición de números primos entre sí dice que dos números son primos entre sí cuando no tienen ningún divisor común distinto de 1. Por ejemplo, 5 y 7 son primos entre sí pues su único divisor común es 1.



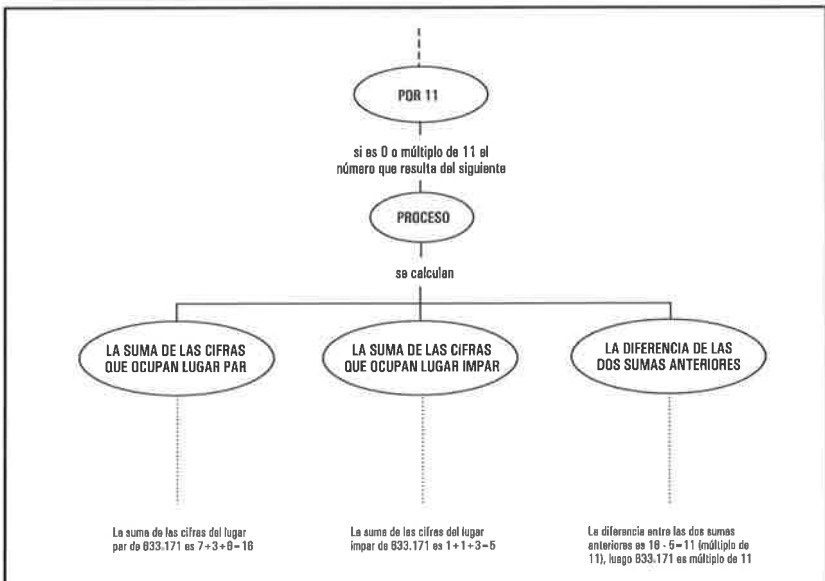
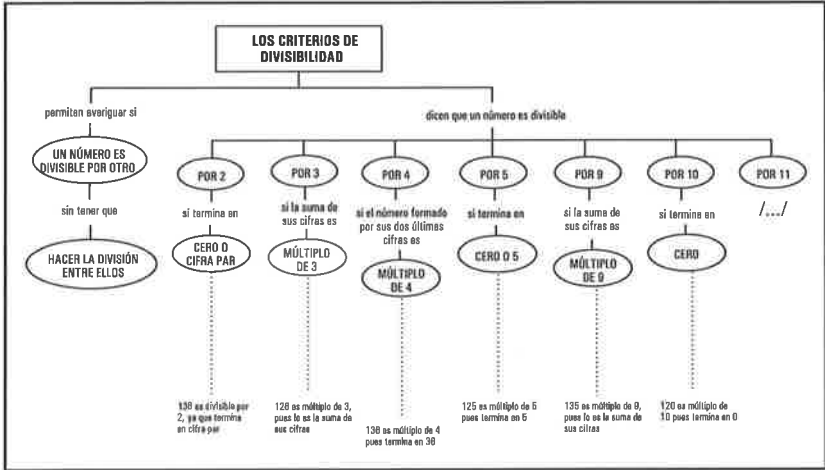
(Segunda pantalla)

Una clasificación de los números naturales se concreta en los primos y los compuestos.

Los primos son los números (distintos de 1) que sólo tienen dos divisores: ellos mismos y el 1. Por ejemplo, el 5 es primo porque sus únicos divisores son el 1 y el 5.

Los compuestos son los números (distintos de 1) que tienen más de dos divisores. Por ejemplo, el 6 es compuesto porque tiene 4 divisores: 1, 2, 3 y 6.

Los compuestos tienen divisores que se pueden obtener con los criterios de divisibilidad.



Los criterios de divisibilidad permiten averiguar si un número es divisible por otro sin tener que hacer la división entre ellos. Los criterios de divisibilidad dicen que un número es divisible:

Por 2, si termina en cero o cifra par. Por ejemplo, 136 es divisible por 2, ya que termina en cifra par.

Por 3, si la suma de sus cifras es múltiplo de 3. Por ejemplo, 126 es múltiplo de 3, pues lo es la suma de sus cifras.

Por 4, si el número formado por sus dos últimas cifras es múltiplo de 4. Por ejemplo, 136 es múltiplo de 4 pues termina en 36.

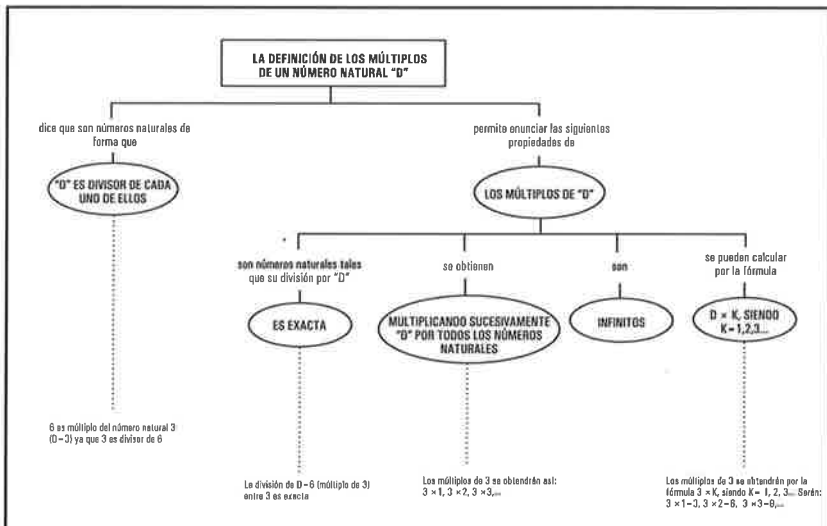
Por 5, si termina en cero o 5. Por ejemplo, 125 es múltiplo de 5 pues termina en 5.

Por 9, si la suma de sus cifras es múltiplo de 9. Por ejemplo, 135 es múltiplo de 9, pues lo es la suma de sus cifras.

Por 10, si termina en 0. Por ejemplo, 120 es múltiplo de 10 pues termina en 0.

Por 11, si es 0 o múltiplo de 11 el número que resulta del siguiente proceso: Se calcula la suma de las cifras que ocupan lugar par, la suma de las cifras que ocupan lugar impar y la diferencia de las dos sumas anteriores.

Por ejemplo, la suma de las cifras del lugar par de 633.171 es $7+3+6=16$, la suma de las cifras del lugar impar de 633.171 es $1+1+3=5$ y la diferencia entre las dos sumas anteriores es $16-5=11$ (múltiplo de 11), luego 633.171 es múltiplo de 11.



La definición de los múltiplos de un número natural "D" dice que son números naturales, de forma que "D" es divisor de cada uno de ellos.

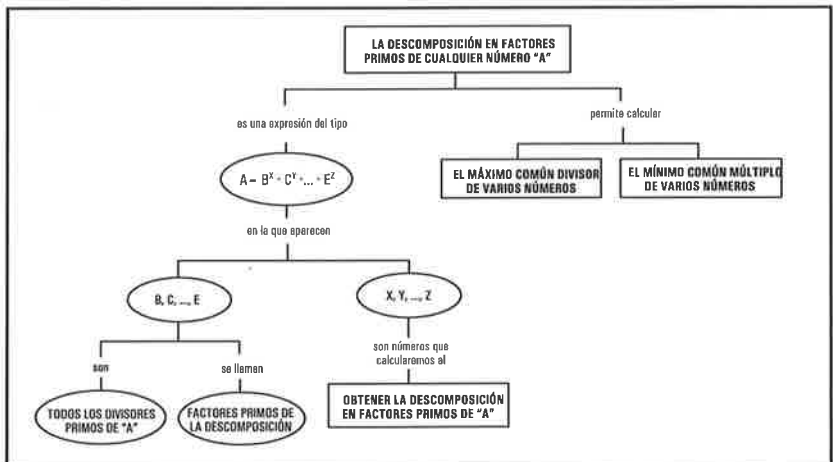
Por ejemplo, 6 es múltiplo del número natural 3 ($D=3$) ya que 3 es divisor de 6. La definición de los múltiplos de un número natural “D” permite enunciar las siguientes propiedades de los múltiplos de “D”:

Son números naturales tales que su división por “D” es exacta. Por ejemplo, la división de $D=6$ (múltiplo de 3) entre 3 es exacta.

Se obtienen multiplicando sucesivamente “D” por todos los números naturales. Por ejemplo, los múltiplos de 3 se obtendrán así: 3×1 , 3×2 , 3×3 , ...

Son infinitos.

Se pueden calcular por la fórmula $D \times k$, siendo $k=1, 2, 3, \dots$ Por ejemplo, los múltiplos de 3 se obtendrán por la fórmula $3 \times k$, siendo $k = 1, 2, 3, \dots$ Serán: $3 \times 1=3$, $3 \times 2=6$, $3 \times 3=9$, ...

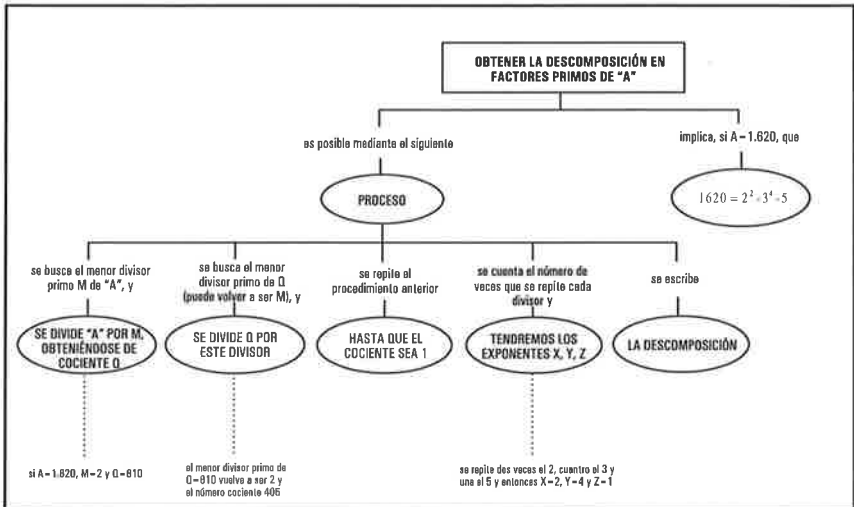


La descomposición en factores primos de cualquier número “A” es una expresión del tipo $A=B^X \cdot C^Y \cdot \dots \cdot E^Z$ en la que aparecen B, C, ...E y X, Y, Z.

B, C, ... E son todos los divisores primos de “A” y se llaman factores primos de la descomposición.

X, Y, Z son números que calcularemos al obtener la descomposición en factores primos de “A”.

La descomposición en factores primos de cualquier número “A” permite calcular el máximo común divisor de varios números y el mínimo común múltiplo de varios números.



Obtener la descomposición en factores primos de "A" es posible mediante el siguiente proceso:

Se busca el menor divisor primo M de "A", y se divide "A" por M, obteniéndose de cociente Q. Por ejemplo, si $A=1620$, $M=2$ y $Q=810$.

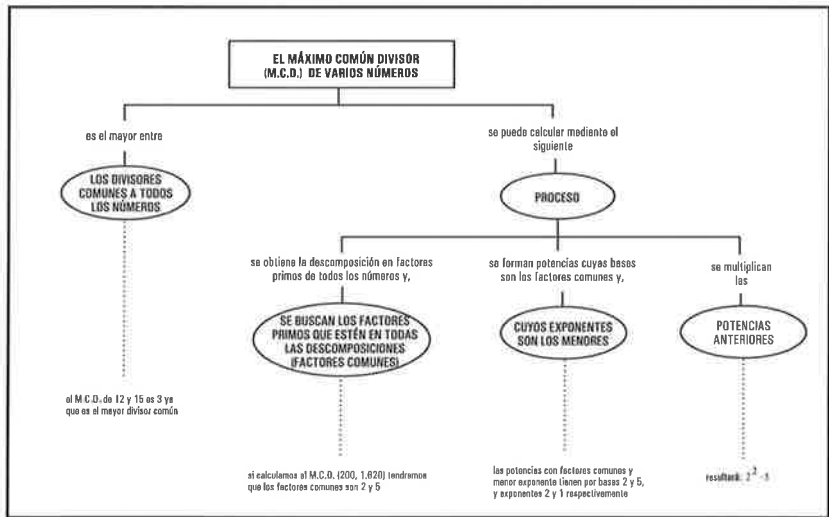
Se busca el menor divisor primo de Q (puede volver a ser M), y se divide Q por este divisor. Por ejemplo, el menor divisor primo de $Q=810$ vuelve a ser 2 y el nuevo cociente, 405.

Se repite el procedimiento anterior hasta que el cociente sea 1.

Se cuenta el número de veces que se repite cada divisor y tendremos los exponentes X, Y, Z. En el ejemplo, se repite dos veces el 2, cuatro el 3 y una el 5; entonces $X=2$, $Y=4$ y $Z=1$.

Se escribe la descomposición.

Obtener la descomposición en factores primos de "A" implica, si $A=1620$, que $1620=2^2 \cdot 3^4 \cdot 5$.



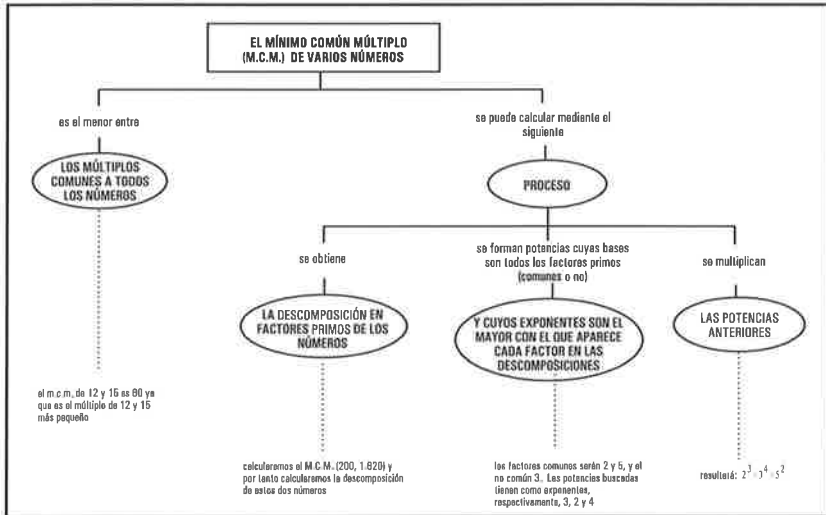
El máximo común divisor (M.C.D.) de varios números es el mayor entre los divisores comunes a todos los números. Por ejemplo, el M.C.D. de 12 y 15 es 3, ya que es el mayor divisor común.

El máximo común divisor (M.C.D.) de varios números se puede calcular mediante el siguiente proceso:

Se obtiene la descomposición en factores primos de todos los números y se buscan los factores primos que estén en todas las descomposiciones (factores comunes). Por ejemplo, si calculamos el M.C.D. (200, 1620), tendremos que los factores comunes son 2 y 5.

Se forman potencias cuyas bases son los factores comunes y cuyos exponentes son los menores. En el ejemplo, las potencias con factores comunes y menor exponente tienen por bases 2 y 5, y exponentes 2 y 1 respectivamente.

Se multiplican las potencias anteriores. En el ejemplo, resultará:
 $2^2 \cdot 5$.



El mínimo común múltiplo de varios números es el menor entre los múltiplos comunes a todos los números. Por ejemplo, el m.c.m. de 12 y 15 es 60 ya que es el múltiplo de 12 y 15 más pequeño.

El mínimo común múltiplo de varios números se puede calcular mediante el siguiente proceso:

Se obtiene la descomposición en factores primos de los números. Por ejemplo, calcularemos el m.c.m. (200, 1620) y, por tanto, calcularemos la descomposición de estos dos números.

Se forman potencias cuyas bases son todos los factores primos (comunes o no) y cuyos exponentes son el mayor con el que aparece cada factor en las descomposiciones. En el ejemplo, los factores comunes serán 2 y 5, y el no común 3. Las potencias buscadas tendrán como exponentes, respectivamente, 3, 2 y 4.

Se multiplican las potencias anteriores. En el ejemplo, resultará:

$$2^3 \cdot 3^4 \cdot 5^2.$$

EL JUEGO LINGÜÍSTICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

CARMEN RUIZ-TILVE ARIAS*

La consideración del juego como medio de aprendizaje no ha sido siempre la misma. Progresivamente, en un proceso lento, la ruptura tradicional entre la primera infancia, confiada a la familia, y la escolarización, ha llegado a un pacto de convivencia y colaboración en el que, en un positivo proceso de simbiosis, se unen las actividades lúdicas con las propias del aprendizaje escolar. Actualmente, el juego tiene reconocida su carta de naturaleza en la Educación Infantil, tal como se recoge en el Currículum de esa etapa en la que el juego lingüístico es el vertebrador de toda actividad. De él y de sus fuentes literarias intentamos reflexionar en estas páginas.

The consideration of play as a way to learn has not always been the same. The break between first childhood, entrust to the family, and schooling, has come, in a slow, progressive process, to a coexistence and collaboration agreement that reunites, in a positive symbiosis, ludical activities with those peculiar to school apprenticeship. Now, play is thoroughly accepted by the "Educación Infantil", as this stage's Curriculum picks up. Linguistic game becomes the coordinator of every activity. On this pages we try to reflect on linguistic game and its literary sources.

"Jugando el niño incluso puede aprender. ¿Por qué no convertir esta actividad en algo más provechoso y mejor?"

A. DE NEBRIJA

1. Introducción

El primer juguete del niño es su cuerpo, y, dentro de su cuerpo, la voz.. Desde bien pronto, el niño tantea el entorno, intentando establecer las primeras relaciones de tiempo y espacio, y explora lo que le rodea, pleno de estímulos sensoriales. El niño estrena su cerebro, sus pulmones y sus cuerdas vocales con el primer grito que le anuncia a la vida. Desde ese momento, en un proceso lento pero a la vez prodigioso, sus gritos, progresivamente diferenciadores, se combinarán a través de la experiencia con los mensajes que percibe, distinguiendo bien pronto voces y sonidos familiares de la misma forma que los olores, las luces y las sensaciones de

* CARMEN RUIZ-TILVE ARIAS es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

tacto van construyendo sus referentes de relación con el mundo inmediato y afectivo, introduciendo en toda esta exploración, desde muy pronto, el juego. El niño pequeño, marcado por el ritmo dual del corazón de la madre, antes de nacer, busca y agradece los movimientos de balanceo que le recuerdan la cadencia de la forma de caminar que percibía desde el claustro materno. Gusta igualmente de las salmodias repetitivas que le arrullan, las primeras simulaciones que le hacen esconderse detrás del embozo para reaparecer jubiloso una y otra vez. Así, antes de que sea capaz de entrar activamente en la comunicación del idioma o idiomas que han de serle propios, el niño disfruta, juega, en fin, con su voz y con la voz cercana.

Entre las actividades que han de servir de nexo entre la vida cotidiana del niño y la que va a serle propia en el ámbito escolar, es el juego la más natural y, por ello, la más eficaz.

El juego enlaza con la curiosidad del niño por la literatura oral, como anticipo de la manipulación de los cuentos escritos. Igualmente, el juego encierra entre sus múltiples variantes el juego dramático, y por ello no es fácil aislar, fuera de la práctica, lo que en las primeras etapas de la infancia y del aprendizaje supone cada una de las actividades.

Los valores didácticos del juego, fuera de la escuela y en ella, son tan amplios, en todas las edades y bajo cualquier intención educativa, que casi podríamos decir que el juego, de suyo, es didáctico, siendo así redundante el concepto de juego didáctico, en la medida en la que, cuando el juego se carga de intención didáctica como fin primario, pierde su condición de tal.

Es el juego tarea humana y humanística por excelencia y por ello hemos de olvidarnos del binomio juego-infancia, ya que el juego abarca a todas las edades del hombre y es más una actitud que una actividad.

Ni siquiera es el juego, en rigor, tarea reservada únicamente a los humanos. De hecho, todos los mamíferos superiores juegan y muy posiblemente lo hagan otros animales, estableciendo a su través relaciones y experimentando capacidades. El hombre, de hecho, puede jugar en todo tiempo y lugar y son las limitaciones de la sociedad en la que se inserta las que recortan, en lo material y en lo conceptual, la actividad lúdica, tenida frecuentemente por algo “poco serio” y, por ello, infantil.

Teniendo en cuenta una de las características más preciosas del juego, su aspecto social, deberíamos intentar una delimitación del concepto de juego, muy modificado de acuerdo con las distintas circunstancias históricas y sociales -precisamente- en las que se produce. Sin embargo, no vamos a intentar siquiera definir lo que es el juego. De una parte, nos

disuade el convencimiento de las dificultades de acotar en pocas palabras cualquier actividad humana, y especialmente esta, y por otro nos dejamos llevar de la inutilidad de un intento de definición, del riesgo de no cumplir las normas elementales de rigor y exactitud, pues en algo tan amplio como el juego cabe siempre el temor a dejar escapar algunos aspectos, ya que su propia esencia parece reñida con las barreras.

Una somera reflexión sobre el término nos hace notar su gran polisemia. En español, como en otras lenguas, denominamos con el sustantivo juego y con el verbo jugar una gran cantidad de actividades, reales unas, figuradas otras, en las que incluso es difícil deslindar lo que se refiere exclusivamente a la actividad lúdica propiamente dicha. La Real Academia Española da al término trece acepciones y describe una serie de actividades que le complementan en su acepción primaria: acción y efecto de jugar. Ejercicio recreativo sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde, etc.. Las acepciones 6 y 10 hacen alusión a algunos de los elementos que pueden interesarnos, pero terminan resultando insuficientes para esbozar la enorme riqueza del término, referido a lo que le relaciona con nuestro último interés, el aprendizaje. El Diccionario de Uso del Español de María Moliner recoge diecisiete acepciones de la palabra juego; Bataglia, veinticinco, y Webster, por no seguir, cuarenta, distinguiendo entre game y play, en terreno interesante en el que no podemos detenernos ahora.

2. El juego en la escuela

Juego y escuela sonaron durante tiempo a elementos antagónicos, y todavía hoy hay quienes desconfían de las posibilidades educativas que en las tareas de juego se encierran, perfectamente compatibles en el aula. Sin embargo, y a pesar de este recelo, la utilización del juego en el aula tiene larga tradición, consagrada por sus más decididos defensores, los filántropos alemanes del siglo XVII. Ellos fueron sensibles a los interrogantes que surgen de la observación del juego de los niños, donde se plantea la doble dialéctica entre juego-espontaneidad y escuela-sujeción, juego-placer, aprendizaje-trabajo. Estos enfrentamientos y contradicciones que todavía hoy tratan de resolver los educadores no parecían insuperables a quienes consideraban que la oposición juego-trabajo no era más que aparente, puesto que el primero no existe sin lo que caracteriza al segundo: el esfuerzo, el respeto a ciertas normas y el orden.

A pesar de las intuiciones de los precursores, con Comenio y los filántropos a la cabeza, no fueron estos capaces de atisbar en toda su

capacidad la complejidad del proceso lúdico y de su potencia para lo formativo. Actualmente, gracias en parte a la psicología y a la sociología, estamos en el camino de establecer los verdaderos valores y potencias del juego, unión entre juego y cultura, reivindicando así para esta actividad su verdadero valor social y antropológico. Entra así el juego a ser considerado entre las actividades “serias” del hombre, entroncado con el mundo de la economía, la religión, etc. Huizinga señala un origen común para el juego y la cultura y, por el contrario, Callois da prioridad a la cultura sobre el juego y para él juegos y juguetes serían como residuos, coincidiendo en esto con la sociología histórica.

3. El juego en el Currículum de Educación Infantil

La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, en su Art. 4º, establece los elementos que componen el Currículum. Allí la Educación Infantil se estructura en tres áreas, también llamadas ámbitos de experiencia: a) Área de Identidad y Autonomía Personal; b) Medio Físico y Social; c) Comunicación y Representación.

Estas tres áreas deben ser contempladas con criterios de globalidad, ya que el niño de las edades que nos ocupan aprende y experimenta de forma natural. La Identidad y Autonomía Personal se facilitan indudablemente a través de actividades de juego, que lograrán para el niño la seguridad en sí mismo, base del progreso escolar. A la vez, con juegos adecuados, el niño conocerá su verdadera capacidad de emancipación corporal, es decir, su Autonomía Personal. Del mismo modo, el Conocimiento del Medio Físico y Social se facilitará desde el juego, centro y base de la actividad comunicativa y representativa. Así, jugando, los niños, en la escuela y fuera de ella, se harán más seguros y capaces, se integrarán mejor en su entorno, encontrarán más sentido a su capacidad comunicativa en progresión.

Los Objetivos Generales de la Educación Infantil son marco idóneo para organizar la actividad docente y cada uno de sus puntos puede ser desarrollado desde el juego, aunque, evidentemente, no será esta la única forma de desarrollo como recurso didáctico, pero sí una de las más capaces y plurales.

Los distintos puntos en los que se desarrollan las propuestas de los Objetivos, que exponemos a continuación, pueden ser tratados desde el juego:

- 1.- Conocer y controlar el cuerpo.

2.- Valerse por sí mismo en las actividades habituales escolares y extraescolares.

3.- Observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato.

4.- Evocar aspectos diversos de la realidad.

5.- Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente.

6.- Prestar atención y apreciar las formas de representación musical, plástica y corporal.

7.- Sentirse miembro de los diversos grupos a los que pertenece.

8.- Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con sus iguales y los adultos que le rodean.

9.- Actuar en grupos de iguales.

10.- Conocer algunas de las características culturales propias de la comunidad a la que pertenece.

Si crecer es, en gran medida, madurar para integrarse física e intelectualmente en el grupo, mediante referentes de cuerpo, tiempo, espacio y sentidos, en la primera y fundamental etapa de la vida, desde el nacimiento hasta los tres años, el niño crece jugando, tanteando y comprobando su capacidad de relación. De ahí la gran importancia de la atención afectiva del niño en ese período. En este aspecto, el folklore, transmisor, de generación en generación, generalmente por vía femenina, de múltiples recursos de placer y aprendizaje, muestra expresivamente como en todo tiempo y lugar los niños fueron “arropados” con la voz de sus mayores, fuente de placer y seguridad.

Todos recordamos, dormido en el fondo de nuestra memoria, algún cantarillo de la perdida infancia, alguna rima que nos hizo bailar antes de andar, y con ello la voz de quien nos lo cantaba. De hecho, las primeras relaciones del niño con el lenguaje creativo, con aquellas formas de la comunicación distintas de lo apelativo o imperativo, vienen marcadas por las construcciones, generalmente rimadas, que se transmiten oralmente, frecuentemente deformadas por su propia condición de oralidad. Con ellas vendrán, en proporciones variables en cada caso, las fórmulas creativas que inventen para un niño concreto sus seres cercanos, generalmente la madre. El complemento vendrá de lo literario, es decir, de las composiciones que se memorizan y transmiten, por su adecuada condición, para contar y cantar al pequeño.

Así nos encontramos con tres fuentes fundamentales para la formación de un repertorio de elementos orales adecuados a las primeras edades del niño, estimuladores tanto de la creación de su universo personal

como de la socialización: Creaciones populares; Creaciones personales; Creaciones literarias.

En todo lo anterior se intuye la realidad de una interacción natural que entreteje los distintos campos que han de serle propios en el desarrollo del lenguaje, ya cuando el niño entre en la escuela. Allí va a encontrarse de nuevo con cuentos, por ejemplo, para oír y para leer, populares y tradicionales, inventados por los maestros o por él y sus compañeros o escritos por autores concretos, que le pondrán en contacto con la literatura culta. Cada vez más, en este campo, lo lingüístico servirá para acercarse a lo literario, cediendo a lo reflexivo lo que en un principio había sido estímulo para la acción lúdica. De hecho, en el desarrollo del niño, los primeros años, precisamente los que se corresponden con la Educación Infantil, son los que basan la actividad en lo lingüístico, estímulo a su vez del juego. Más tarde, precisamente hacia los siete años, esa edad que marca un cambio de comportamiento, señalado en parte por una actitud más sedentaria, lo que llamaba la Iglesia “el uso de razón”, el niño juega menos y se dedica a otras cosas, en gran parte porque ya ha logrado leer con soltura y encuentra en la lectura un mundo nuevo que él domina. De hecho, uno de los aspectos importantes de este cambio de actitud tiene como secreto el “cambio de dominio”. Mientras que el niño pequeño ha de perseguir al contador para que le cante, le cuente y le suba a caballito sobre su pie para cantarle “arre caballito”, en cuanto él logra memorizar su propio repertorio, leer los cuentos que elige cuando y dónde quiere y se permite la fantasía de hacer un caballo con la escoba, perfectamente válido para el juego que acaba de inventarse, el adulto deja de serle necesario.

Todos los puntos anteriores, unos de forma directa y otros indirecta, suponen relación con el lenguaje y su desarrollo en la Educación Infantil.

Como hemos señalado en otro lugar, los objetivos generales de la Educación Infantil, en lo lingüístico, tienen como meta el enriquecimiento de la actividad oral y la maduración de todos los elementos que han de intervenir en la lecto-escritura. Así, hablando, jugando con las palabras, percibiendo y alterando ritmos, creando lenguaje, se aprende lenguaje y comunicación, en sentido amplio.

4. El juego lingüístico en el aula de Educación Infantil

La palabra preside, de forma directa, la actividad del aula. El niño habla cuando manipula objetos, ya que es raro que un niño juegue en silencio, aunque se crea solo. El niño habla, con sus compañeros, aunque no

pase de lo que Piaget llamó los monólogos colectivos, y habla con su maestro. Con ello, la palabra se convierte en juego cuando como tal se le presenta. Las palabras, solas o seriadas, formando cadenas sonoras y rítmicas, producen placer al oírlas, al recordarlas, al repetirlas. Así, desde muy antiguo, generaciones y generaciones de niños y adultos se han cuidado de guardar en la memoria, individual y colectiva, una gran riqueza lingüística y cultural que llega hasta nosotros en aleluyas, trabalenguas, adivinanzas, preludios de convocar y rifar, jitanjáforas y todo lo que Ana Pelegrín (1996) acoge bajo el nombre expresivo de *La flor de la maravilla*. En palabras de Bunke, “la pequeña tradición tiene su historia no menos importante que la gran tradición”, y este mundo lingüístico de arte menor teje para nosotros un universo en trance de pérdida, en el que muchos de los valores se ven amenazados por nuevas costumbres en las que lo lúdico y lo lingüístico ceden su puesto secular a otros medios de comunicación y disfrute.

Sentado ya el interés del juego lingüístico en el aula, señalaremos cuales son sus aplicaciones didácticas generales:

1.- Lograr la socialización de los niños mediante actividades de grupo en las que se juegue con el lenguaje.

2.- Lograr “la seguridad en sí mismo” de cada niño, afianzándole progresivamente a través de tareas lingüísticas a su alcance.

3.- Establecer relaciones fluidas entre alumnos y profesores, mediante el intercambio de lenguaje creativo.

4.- Ofrecer al alumno modelos atractivos que le permitan progresar en el ámbito escolar y personal.

5.- Proporcionar al profesor una inestimable pauta de observación, tanto de la capacidad lingüística del alumno como de su capacidad de socialización.

Todo o anterior, referido a la actividad escolar, puede encauzarse desde el interés lingüístico en un doble campo, incluso aplicable de forma simultánea: A) Área del lenguaje oral; B) Área de la lecto-escritura.

A) Área del lenguaje oral

Los juegos de lenguaje, variados y cuidadosamente clasificados por el profesor, serán tarea placentera y eficaz, motivadora del enriquecimiento verbal del niño, que así logrará encontrar mayor sentido a sus nuevas adquisiciones léxicas, que le permitirán encontrar la palabra adecuada

cuando le pregunten “de qué ha venido cargado el barco de la Habana” o dialogar eficazmente con el lobo de Caperucita, si éste se atraviesa en su camino.

La coordinación respiratoria, la memoria y oportunidad de aplicación de los términos nuevos, la identificación de significados, la búsqueda de la homofonía o la rima que permitirán al niño componer sus propios pareados o aleluyas, son, a la vez, juegos lingüísticos y ejercicios de adquisición.

B) *Área de maduración de la lecto-escritura*

Recordemos que entre las tareas de maduración que conducen al éxito en la lecto-escritura está el conocimiento del cuerpo, del tiempo, del espacio, de las percepciones sensoriales y de las palabras que denominan cada una de estas nuevas experiencias.

Como hemos señalado anteriormente, todos los pasos que han de dirigir la actividad del aula entre los 3 y los 5 años encaminados a cumplir las metas de la lectura rápida y comprensiva, pasan por el juego. A su través el niño conocerá mejor su cuerpo y las capacidades de cada una de sus partes, los nombres que las denominan, la dominancia lateral y el esquema corporal. Si juega con su cuerpo, si entabla relación con los cuerpos de los compañeros y se observa en el espejo, pronto dominará nuevas experiencias, desde el juego y para el juego. Saltar a la comba y jugar al corro son juegos tradicionales que facilitan este aprendizaje. Hay para animarlos múltiples canciones y letrillas que animan al movimiento y marcan el ritmo.

El espacio, otra de las coordenadas de orientación que el niño adquiere con la experiencia en sus primeros años, elemento de conocimiento esencial para la maduración lectora, se adquirirá eficazmente con juegos como el “cascayo” o el “escondite”, que se valen de fórmulas lingüísticas, tanto para convocar como para señalar las partes en las que se establece la actividad.

El tiempo y su conocimiento plantea dificultades, tanto para su percepción como para la comprensión y fijación de las palabras que se refieren a su distribución. Los juegos pueden colaborar eficazmente también en este campo.

Los sentidos, cuyo dominio abre al niño al conocimiento del entorno a la vez que le informan, en sus primeros tiempos, de mucho de lo que más adelante vendrá a través de mensajes escritos, pueden enriquecerse

a través de experiencias de juego. No por casualidad, muchos de los cuentos tradicionales juegan continuamente con mensajes sensoriales y así, el espacio, el tiempo y los olores, temperaturas y colores se convierten en elementos esenciales de la trama argumental de cerditos, osos y caperucitas. De hecho, muchos de los elementos de maduración sensorial propician las labores del aula, fácilmente transformables en juegos, en tarea que surgió en el aprendizaje a través del método de María Montessori.

Todo lo anterior, tan someramente expuesto, puede aparecer trivial y confuso a los ojos del profano. No se trata, evidentemente, de poner a los niños a jugar sin ton ni son. Quien controla el aula, el maestro experimentado, sabrá en cada momento lo que ha de hacer con los niños, con qué hacerlo y para qué. Lo que para el observador puede parecer una pérdida de tiempo, siempre con la idea de la pasividad del alumno en el aula, quizá sea una labor plenamente enriquecedora, cuidadosamente engarzada con la anterior y la siguiente.

En los primeros tiempos, la vida del niño, marcada por el ritmo dual del corazón de su madre, como ya hemos mencionado, se basa en los contrastes, contraste será el movimiento con respecto al reposo, el sonido con relación al silencio, el juego en contraposición a la inactividad completa. Por ello, en el juego de aula, ha de haber también, desde el principio, un planteamiento de contraste, potenciador del efecto didáctico: jugar, no jugar. Jugar cuando las circunstancias lo aconsejen y el profesor lo autorice, incluso en juegos de los llamados libres. Dejar de jugar cuando así se señale. Recoger, si los hubiere, los elementos de juego, juguetes. Recoger las palabras, con el silencio, si ellas habían servido para jugar.

5. Las fuentes literarias del juego lingüístico

Las fuentes literarias que animan la actividad del aula, en lo que a juego se refiere, pueden agruparse en tres apartados: A) La literatura popular, B) La literatura culta y C) la improvisación.

A) La literatura popular

La literatura popular, generalmente emparentada con la oral, aunque resulten antagónicos los términos, ya que literatura suena a letra, y letra suena a escrito, ocupó siempre papel secundario en lo que suele entenderse por cultura y, consecuentemente, en lo que suele aplicarse en la educación.

Las compilaciones de cuentos, en España, son tímidas y tardías, y, dentro de ellas, los que se ocupan de las compilaciones de composiciones breves, refranes y dichos, son todavía hoy, escasos. Es bien cierto que en este último tiempo, recuperando la tradición que, que con raíces en el romanticismo, inició en el cambio de siglo Manuel Machado Álvarez, se publican estudios importantes que sirven de gran ayuda y a la vez permiten frenar la pérdida de un patrimonio que merece atención. Machado Alvarez, padre de los poetas, Manuel y Antonio, fundó la Biblioteca de Tradiciones Populares, en 1883, y sirvió de modelo para publicaciones posteriores y de acicate para encauzar los estudios que, de forma dispersa, se habían iniciado en España, documento inestimable para mantener la riqueza lingüística y lúdica de un pasado reciente, en trance de extinción.

Tradicionalmente, las múltiples fórmulas lingüísticas que arroparon la infancia de muchas generaciones, pasaban de forma natural de unas a otras, de memoria en memoria. Así, cada generación pasaba a sus descendientes, sin solemnidad, como parte de lo cotidiano, formas de juego, salmodias, adivinanzas y refranes que contenían la esencia de la cultura popular en la que habían nacido y habían desarrollado su razón de ser. Esta transmisión oral, generalmente, saltaba una generación, ya que solían ser los abuelos los que se encargaban de transmitir las formas de cultura a los pequeños. En la actualidad, con el cambio galopante de costumbres, la alteración de la estructura familiar y el descrédito de la memoria y la tradición oral, hemos de recurrir necesariamente a las compilaciones y agradecer a sus autores e informantes el favor que nos hacen fijando este tipo de conocimiento.

Es evidente que la tradición de los juegos con el lenguaje es tan vieja como el hombre socializado. Sin entrar ahora a rastrear sus vestigios, hemos de recordar cómo el siglo XVII puso de moda las colecciones de chistes, chascarrillos y otras composiciones vulgares breves, en sentido amplio, para todas las capas de la sociedad española. Estas composiciones van pasando de una generación a otra, en un mudo frecuentemente iletrado que aprendía por gusto lo que quería transmitir, siempre con el ánimo primario de divertir o sentenciar. Así llegan estas composiciones hasta fines del siglo XIX, cuando Machado se ocupa, de forma seria y sistemática, de fijar estas muestras del arte popular.

El movimiento romántico, tan importante para desempolvar y dignificar la literatura tradicional, que cumplía todos los principios de lo que sería un manifiesto estético del Romanticismo, se cuidó más de los cuentos que de las composiciones breves, que siguieron durante tiempo

nutriendo las tertulias y las plazas públicas. Con el ánimo de Machado aparecen, en su tiempo, publicaciones como el *Boletín Folklórico Español*, que, aunque de vida efímera, sirvió para poner en contacto a compiladores privados que, cada cual en su rincón, trataban de salvar una rica tradición que, ya por entonces, amenazaba con empobrecerse.

En el primer tercio de este siglo surgirán trabajos de este tipo que siguen siendo esenciales para los estudiosos de hoy, testigos de un mundo en crisis, en gran parte irrecuperable. Entre los autores que, todavía con el aire viajero de los románticos rezagados, recorrieron la península en busca de informantes y documentos, como nuevos hermanos Grimm, señala Guelbenzu (1996) en el hermoso prólogo a su antología del cuento popular español, a Aurelio del Llano y Constantino Cabal, asturianos ambos, pioneros de una labor que, desgraciadamente, no tuvo continuidad. El momento actual, creemos, es especialmente propicio, al menos en algunas zonas de España, y así folkloristas, filólogos y etnólogos rescatan los restos del naufragio de la memoria colectiva, elementos de un acervo cultural esencial para la comprensión del conjunto. El puzzle que forman ahora todos esos trabajos, de diversa entidad e intención, formará en un tiempo no lejano un atlas esencial para nuestra historia cultural. El problema fundamental reside en el hecho de que es precisamente el tiempo el que actúa como verdugo de la memoria, en momentos en los que con los ancianos se muere parte de ese fondo que necesita y merece ser rescatado con urgencia.

De la misma forma que la composición tradicional y popular, identificados los términos en el sentido en que lo hace la profesora Morote Magán (1998), tardó en ser materia de estudio, también retrasó su entrada en la escuela. Bien al contrario, había de quedarse a las puertas de la escuela todo lo que sonase a popular, estableciendo una ruptura entre la calle y el aula.

Quizá hemos de llegar a la escuela republicana y a las Misiones Pedagógicas para señalar el momento de la dignificación en la escuela del saber popular salmodiado. Elena Fortún (1941), precisamente en esos años, habla de la narración oral como de “una asignatura olvidada en la escuela”. Dice: “aunque la difusión del libro ha sustituido al relato de la madre, que oían vecinos y criados junto al hogar no puede sustituirse para el niño que aún no sabe leer, o que, aún sabiendo, no puede extraer de la palabra escrita todo el interés y la gracia que subyugan el gesto y la voz”.

Elena Fortún, que pone en la voz de la madre la responsabilidad de iniciar al niño en el placer de la palabra, dice que “ella es la que asiste al

despertar de la conciencia de su hijo y le acompaña a descubrir cada día un inefable prodigio. Hoy descubre admirado y feliz sus dos manitas, y la madre le canta, moviendo los dedos ante sus ojos: “cinco lobitos tiene la loba, cinco lobitos detrás de la escoba...”. Mañana descubrirá el volumen de su cabeza y la madre le hará darse suavemente con el puño, “date, date, date en la calamochita, en la calabacita...”.

El movimiento, antes señalado, de recuperación de nuestra memoria popular, nos permite manejar una serie de recopilaciones cuidadosas, unas pensadas para niños, otras no, sobre las que cada cual puede nutrir su personal caudal de conocimiento en estas materias. Trabajos como los de Carmen Bravo-Villasante, Ana Pelegrín o la personal visión de Gabriel Celaya se hacen imprescindibles para iniciarse en este campo.

B) *La literatura culta*

Suele considerarse que la literatura, lo que podríamos llamar literatura convencional, entra en contacto con el niño cuando afianza su aprendizaje lector. Sin embargo, no tiene porqué ser así y el niño, oyendo, puede conocer composiciones literarias adecuadas antes de saber siquiera que la literatura existe, a no ser por el conocimiento directo de sus productos.

Suele plantearse igualmente un antagonismo entre literatura popular y culta, atribuyendo a la primera los rasgos menores de su inferior cuna, entendida como manifestación casi marginal, propia de un público inculto e iletrado. Por el contrario, la literatura de autor nace “con los papeles en regla”, es decir, con la garantía de su paternidad conocida y el marchamo de calidad que se presume a aquello que ha sido editado. Ninguna de las extremas posturas mencionadas es plenamente válida, ya que, sin entrar ahora a matiza el término cultura, lo popular es tal y sirve para enriquecer y completar la experiencia personal y colectiva. Con ello, la literatura culta, o así llamada, no siempre tiene calidad, y las variadísimas formas en las que se multiplica hacen difícil su graduación para la infancia, fin último de nuestro interés. Bien entendido que estamos hablando de literatura, y no de literatura infantil.

La literatura, casi inconmensurable, tiene creaciones propias y adecuadas para cualquier edad y condición. Esta ventaja, que lo es, encierra un solapado inconveniente, ya que obliga a conocer mucha para elegir entre ella la adecuada a cada caso.

En lo que se refiere al antagonismo entre popular y culto, mas bien, y ejemplos no faltan, son actividades complementarias, que se asocian naturalmente con frecuencia y eficacia. Cabe que la literatura popular sirva de soporte e inspiración a la obra creativa y, a la inversa, la literatura de autor frecuentemente se convierte en popular, a través de versiones simplificadas que, olvidadas del autor, pasan a ser patrimonio de todos. De hecho, no pocos ha sido los autores comprometidos con lo popular. Ejemplo por excelencia sería *El Quijote*, donde se mezclan con sutil sabiduría los elementos populares, que aquí se dignifican, en un momento, el siglo XVII, en el que se pone de moda todo el mundo literario de la composición breve y popular, tal como señala Chevalier (1978) Y ese espíritu permanece, siquiera en letargo, a través de toda nuestra historia literaria. Así, el espíritu refranero de Sancho, transmisor de saber y sentido común, reaparece en *Telva*, la criada sentenciosa de *La Dama del Alba*, de Casona. Composiciones como el *Portacuentos*, de Juan de Timoneda, recogen chistes y juegos que ahora se cuentan como novedosos. Chevalier (1978) recoge y analiza mucha de esa riqueza de nuestro siglo de oro, y allí se evidencian de nuevo las constantes, todavía vivas hoy, como corresponde a tradiciones orales fuertemente arraigadas. Si todo esto se ha mantenido, confuso, enmarañado y mutilado, en gran parte, si se ha introducido en la literatura culta posterior es por el reconocimiento implícito de los escritores hacia estas fórmulas lingüísticas.

La novela picaresca, acierto indudable de la literatura española, que crea el recurso de retratar una dura realidad a través de los ojos de un niño, usa de lo popular, no solo en tema y escenarios, sino también en múltiples aspectos formales, tal como señala Lázaro Carreter (1971) para el *Lazarillo*, que, en no pocos pasajes, manifiesta, por otra parte, su condición infantil a través de situaciones de juego. Lope y Calderón, a su vez, buscan en lo folklórico efectos dramáticos eficaces.

En este mismo "coqueteo" de los escritores con las fuentes populares, saltando necesariamente en el tiempo, señalado ya el gusto del romanticismo por la memoria popular, para una España llena de ruinas de una Edad Media llena de exotismo, en un paisaje en el que en cada piedra y en cada torreón se esconden leyendas, escenario, por tanto, ideal y destino obligado de viajeros, llegamos al siglo XX, con lagunas que sólo se nos perdonarán conscientes del tiempo y el espacio que nos limitan y de la intención únicamente evocadora de estas páginas. No por casualidad, nos encontramos bien pronto con el rescate de la belleza aldeana que tanto atrae a la generación del 27, capitaneada en este empeño por García Lorca.

Federico García Lorca, marcado por una infancia feliz, hijo de maestra, arrastra garbosamente toda su vida una prolongada infancia lírica, como dice Guillén (1966) “no como tema sino como actitud” y sigue: “Federico guardaba una agilísima facultad de juego, procedente de aquel “abrir propicio al canto”. Esa mina del ayer infantil es un tesoro. Entre los dos o tres años y los seis o siete todos somos poetas... pues Federico ha conservado ese don -que por completo no falta a nadie- más que nadie. Federico mostraba sin lugar a dudas cómo la libertad, el desinterés, la pureza, la alegría de los juegos, allá en su Edad de oro, favorecía la virtud creadora de su vida sin oro”. Los juegos infantiles de Federico, que él trasladó sabiamente a su poesía, son descritos así por su hermano Francisco García Lorca (1980): “Federico García Lorca ha jugado de niño en el corro de la plazuela de su rincón granadino. Ha saturado su espíritu con la música ingenua y sensitiva de los viejos romances llenos de candor. Los niños de 1905 de la plazuela granadina jugaban a “cantar romances”, a “vestir cruces de mayo” y a representar viejos pasos de comedia que tenían una tradición antiquísima...Federico ha dejado escrito el recuerdo de sus juegos infantiles...no se trata de imitar al niño, sino de sustituirle poéticamente en el alma del niño”.

Una de las formas de nexo entre lo popular y lo culto son los romances, que acaban de recordarnos, metro y estructura por excelencia de nuestra literatura popular. El romance, tan fácil de memorizar, con sus octosílabos que se encadenan como sin fin, canta y cuenta a un tiempo, facilitando el nacimiento de ramas nuevas en el tronco principal. Lorca sabe del valor del romance y lo incorpora, desde la memoria infantil, junto con otras formas métricas.

Lorca, enamorado él mismo de lo popular e infantil, transmitió este gusto por las letras de los juegos de calle, las canciones de corro y los sinsentidos de la palabra como juguete, a sus compañeros de generación literaria y a sus amigos de la Residencia de Estudiantes. De ese amor comunicado surgieron muchas cosas buenas para la infancia y para la cultura popular, que podríamos ejemplificar con El retablo de Maese Pedro, en el que Falla se infantiliza también para poner música a una trama de juego dramático popular a la que dan vida muñecos de madera, parientes cercanos de los de “cachiporra” que recorrían los pueblos de Andalucía.

La literatura, aquella que busca la relación con lo popular, y la que no lo pretende, sirven para divertir al niño, siempre que reúna en su fondo y en su forma los requisitos de la simplicidad, pureza y belleza. En principio, la poesía, cierta poesía, resulta especialmente adecuada para esta

iniciación, que no pretende, a nuestro juicio, cosa distinta que transmitir a los niños la escueta belleza de las palabras, ya que tanto en lo popular como en lo culto lo primero que atrae es la forma, el juego con el sonido, la repetición y la cadencia, el encadenamiento de efectos sonoros. Todo esto atraerá al niño que lo oye antes de llegar al contenido, al argumento, que no será para él otra cosa que un cuento, bien arropado en palabras.

C) *La improvisación*

De la misma forma que pretendemos que los alumnos que se preparan para ser en el futuro maestros de Educación Infantil logren, cuando ejerzan en el aula, preparar y seleccionar su propio material, a la medida de sus propios alumnos, procuraremos estimular su capacidad creadora. Así, de la misma forma que al principio desconfiaban del juego como cauce educativo y se retraían ante la lectura en voz alta o el recitado, y sin embargo, ellos mismos, más tarde, buscaban la ocasión de intervenir, la creatividad se fomenta espontáneamente desde el conocimiento y disfrute de creaciones ajenas. Con rimas fáciles y marcadas, con palabras cargadas de recursos expresivos, pronto lograremos que nuestros alumnos se integren eficazmente en un mundo de juego y lenguaje, que determinará su capacidad de aplicación en el futuro.

Una de las metas que nos proponemos, como ya hemos adelantado, es lograr que los alumnos sean capaces de confeccionar sus propios recursos lingüísticos, bien basados en lo popular, bien en lo literario, bien en su propia capacidad de improvisación y creación.

Con este fin les proponemos que abran un fichero en el que se clasifiquen los distintos tipos de composición, según su estructura o contenido: alerías, canciones de rifa o preludios de juego, adivinanzas y otras rimas que pasarán así, a lo largo del curso, como antecedente de su vida profesional, a formar parte de un repertorio personal y valioso, basado en principios teóricos y crecido de acuerdo con planteamientos estéticos y funcionales concretos. A medida que ese fichero, siempre abierto, crece, el alumno se sumerge en un mundo de posibilidades en el que se ha implicado, como jugando.

Junto con lo anterior, los alumnos construyen juguetes sencillos, que faciliten la manipulación, basados en las pautas de la maduración lingüística del niño pequeño, fundamentalmente orientados a la facilitación del incremento léxico, nuevas experiencias, nuevas palabras, y en los juegos de atención y coordinación previos a la lectura, frecuentemente basados en

los “encastri” de Montessori y en el material de juego educativo especialmente orientado hacia la lectura de Decroly.

El material propuesto se clasifica de acuerdo con el triángulo de Dale, simplificado: Material real, material recogido, material simbólico, material lingüístico.

En el apartado de material lingüístico cobran su verdadero interés como materiales didácticos las recopilaciones de las que venimos hablando, que, agrupadas por centros de interés, lograrán eficaces resultados para nuestros propósitos. En cualquier caso, sea la que sea la actividad que se plantee como juego, debe tener al final una aplicación lingüística, como refuerzo de la propuesta didáctica.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el aula de Educación Infantil debe ser un lugar dinámico, en el que se combinen las posibilidades de encuentro y en el que, a la vez, cada niño pueda ser fiel a su propia personalidad, procuraremos hacernos con material y situaciones que animen al niño a: Jugar solo. Jugar en grupo reducido. Jugar con todos los compañeros.

A veces, un mismo material, convenientemente tratado, se adecúa para cada uno de estos tres fines. En casos propondremos materiales que se prestan al juego individual, en el que el niño se manifiesta condiciones de su carácter y capacidad, cuya observación por parte del maestro le proporcionará válida información sobre cada niño, que se manifiesta en el juego con naturalidad. A la vez, incluso ese mismo juego, marcará el primer paso hacia la socialización. Por fin, la puesta en común de las actividades, que conduce naturalmente al juego dramático o a la fiesta de patio, servirá para establecer relaciones eficaces de selección entre iguales.

Referencias Bibliográficas

- Bravo-Villasante, C. (1984). *Adivina, adivinanza. Folklore infantil*. Madrid: Didascalía
- Bravo-Villasante, C. (1984). *Al corro de la patata*. Madrid: Didascalía.
- Bravo-Villasante, C. (1984). *Arre moto, piti, poto, arre mato, piti, pa*. Madrid: Susaeta.
- Bravo-Villasante, C. (1982). *China, china, capuchina, en esta mano está la china*. Valladolid: Miñón.
- Bravo-Villasante, C. (1989). *Fernán Caballero. Adivinanzas, acertijos y refranes populares*. Madrid: Mondadori.
- Bravo-Villasante, C. (1989). *El libro de las adivinanzas*. Madrid: Susaeta.
- Bravo-Villasante, C. (1981). *El libro de los 500 refranes*. Valladolid: Miñón.

- Bravo-Villasante, C. (1997). *El libro de los trabalenguas*. Madrid: Mondadori.
- Bravo-Villasante, C. (1976). *Una, dola, tele, catola. El libro del folklore infantil*. Valladolid: Miñón.
- Bravo-Villasante, C. (1998). *Pito, pito, colorito. Folklore infantil*. Barcelona.
- Callois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. París: Gallimard
- Celaya, G. (1972). *La voz de los niños*. Barcelona: Laia.
- Chevalier, M. (1978). *Folklore y literatura. El cuento oral en el siglo de oro*. Barcelona: Crítica.
- Chevalier, M. (1983). *Cuentos folklóricos españoles el siglo de oro*. Barcelona: Crítica.
- Decroly, O. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. 2ª ed. Por O. Decroly y E. Monchamp. Madrid: Morata.
- Elkonin, D.B. (1985). *Psicología del juego...* Madrid: Visor.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero-ZYX.
- Eiken, W. Van der (1974). *Los años preescolares*. Caracas: Monte Ávila.
- Farreny Terrado, M.T. (1997). *El descubrimiento de sí mismo. Actividades y juegos de motricidad en la Escuela Infantil*. Por M.T. Farreny Terrado y G. Román Sánchez. Barcelona: Graó.
- Fortún, E. (1991). *Pues señor...* Prólogo y edición de C. Bravo-Villasante. Palma de Mallorca: Olañeta.
- Froebel, G. (1989). *L'educació de l'home: el jardí d'enfants*. Barcelona: Eumo.
- Fuentes, T. (1991). *El folklore infantil en la obra de Federico García Lorca*. Granada: Universidad de Granada.
- García Lorca, Federico (1966). *Obras completas*. Prólogo de Jorge Guillén. Madrid: Aguilar.
- García Lorca, Francisco (1966). *Federico y su mundo*. Madrid, Alianza,
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.
- Guelbenzu, J.M. (1996). *Cuentos populares españoles*. Madrid: Siruela.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Kiernan, C. (1990). *Cómo conseguir que el niño juegue y se comunique*. 2ª ed. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Laguía, M.J. (1997). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Por M.J. Laguía y C. Vidal. 4ª ed. Barcelona: Graó.
- Montessori, M. (1910). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "casse dei bambini"*. Barcelona: Ramón de S. N. Araluce.
- Montessori, M. (1982). *El niño. El secreto de la infancia*. México: Diana.
- Montessori, M. (1958). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Montessori, M. (1971). *La mente absorbente del niño*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Ramón de S. N. Araluce.

- Morote Magán, P. (1998). *La literatura de tradición oral. Investigación y didáctica*. Oviedo, V Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Oviedo.
- Moyles, J.R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.
- Nikitin, B. (1988). *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Madrid: Visor.
- Pelegrín, A. (1988). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Pelegrín, A. (1986). *Cada cual que atienda su juego: de tradición oral y literatura*. Madrid: Cincel.
- Pelegrín, A. (1993). *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pulet Carrasco, R. (1995). *Juegos de animación en Educación Infantil y Primaria*. Archidona (Málaga): Algibe.
- Rüssel, A. (1970). *El juego de los niños...* Barcelona: Herder.

UNA APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA*

En este artículo se señalan y comentan aspectos referentes al concepto, delimitación, objetivos, etc., de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, una disciplina que, aunque en los últimos años se ha desarrollado y ampliado su campo de conocimiento, aún está en proceso de formación y en busca de sus propias señas de identidad, a la vez que necesitada de una relación más directa y fluida con la realidad inmediata del aula.

In this paper, some aspects related to concept, delimitation, objectives, etc., of Language and Literature Didactics are pointed out and discussed. Language and Literature is a discipline which, although it has been developed and enlarged along last years, it is still in process of making up and in search of its own identity signs, as well as needed of more direct and fluent relationship with its immediate classroom reality

Concepto y delimitación

Si las Didácticas Específicas han de buscar integrar armónicamente el doble plano del conocimiento científico y el de las cuestiones de ámbito pedagógico, la Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de hacerlo respecto de los conocimientos lingüístico-literarios¹ y de su “disposición”, en todos los sentidos, para su mejor y más adecuada enseñanza (acción) en los niveles correspondientes. La Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de conseguir, pues, ser la disciplina que medie entre el conocimiento lingüístico-literario asentado por la ciencia y la investigación, y el conocimiento lingüístico-literario adecuado que ha de adquirir el alumno a lo largo de sus diferentes etapas educativas.

Estudiar, investigar y orientar para que dicha mediación, a través del profesor, pueda llevarse a cabo y practicarse en las mejores condiciones, de la mejor forma posible y para la mejor enseñanza es la tarea que le corresponde; dado siempre por supuesto que el profesor ha de poseer tanto los conocimientos didácticos propios y más acordes con la enseñanza de la

* JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA es Doctor en Pedagogía, Profesor de I.E.S. de Lengua y Literatura y Secretario de Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

materia como los saberes lingüístico-literarios precisos y pertinentes. Sin éstos, de poco, de nada, sirve todo el acervo didáctico que se posea, pero considerando también que la formación del profesor de Lengua y de Literatura, en cualquier nivel, no puede ocurrir al margen de una formación didáctica complementaria, paralela, y absolutamente necesaria, que sirva de auténtico resorte para la mejora y la renovación de la tarea docente y para un mejor y más positivo aprendizaje de los alumnos; más cuando ambos saberes y dominios ni son ni pueden ser excluyentes ni contrarios, sino dirigidos al mismo fin. Como escribe Millán, «el profesorado, consciente de la importancia de su papel en la sociedad, no debe conformarse con poseer ciertas cualidades innatas de enseñante reforzadas por la práctica cotidiana, sino que precisa desarrollarlas mediante los conocimientos necesarios de técnica didáctica, tanto general como especial» (Millán 1991: 7).

Así pues, la conjunción armónica e integrada de los conocimientos lingüístico-literarios y de los didácticos respecto de la especificidad de la disciplina, así como también de otros saberes psico-socio-pedagógicos de carácter más general, será la que procure la mejor práctica docente. Como expresa Medina Padilla, «la pauta se halla en el empleo y análisis de la lengua bajo el prisma experiencial de la didáctica» (Medina, 1988: 10). Ambos componentes y su integración quedan también reflejados, por ejemplo, en esta definición que hacen Mendoza, López Valero y Martos:

Por Didáctica de la Lengua entendemos entonces la disciplina científica que instrumentaliza, en los diversos niveles de enseñanza, la formación en los dominios lingüísticos, es decir, enumera, estructura y discute los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de la Lengua, parámetros que debe conocer el docente si quiere sacar el máximo rendimiento a su labor diaria. Su autosuficiencia científica le viene dada por la Lingüística y por la Pedagogía y por sus relaciones interdisciplinarias como la Psicología y la Sociología que terminan por conformarla (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 10-11).

Aparte de que esta concepción conlleva la fundamentación epistemológica de la disciplina, contempla, asimismo, su dimensión teórico-práctica; señalada, a su vez, por los mismos autores cuando afirman que la Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de ocuparse de «seleccionar y adaptar el conocimiento de los mecanismos funcionales de la expresión lingüística humana, a nivel teórico (corrientes lingüísticas y normativa

gramatical) y práctico (norma y uso), de forma que asegure a los hablantes la posibilidad de desarrollar una comunicación efectiva y correcta (aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos)» (Ibid., 36). En todo caso, esta perspectiva de conjunción de planteamientos teóricos y de acción práctica, más explícita o más implícitamente señalada por unos u otros, se recoge en la mayoría de las consideraciones que se hacen respecto de la delimitación de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Escribe, por ejemplo Nussbaum:

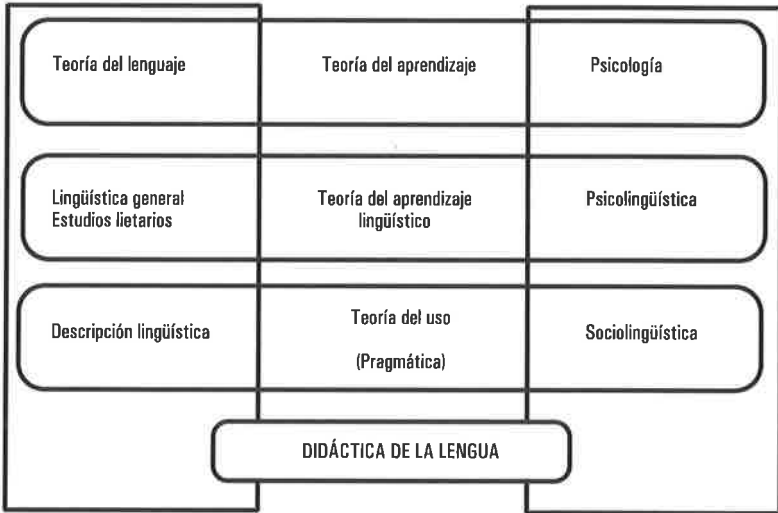
Se ha definido la didáctica de la lengua como una disciplina de acción-intervención cuyo cometido fundamental es entender cómo se enseñan y se aprenden las lenguas para poder promover formas de uso en el aula que contribuyan a la formación lingüística de las personas [...]. Esta concepción supone que la didáctica de la lengua tendrá el doble cometido de comprensión de la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de intervención en ese proceso (Nussbaum, 1996: 110).

Esta doble dimensión supone, obviamente, que la Didáctica de la Lengua y de la Literatura va mucho más allá de la escueta y mera “aplicación” de los aspectos disciplinares de la ciencia base, e implica, por supuesto, la intrínseca relación entre ambos planos, su mutua y necesaria realimentación, pues, como expresan Lomas y Osoro, «una didáctica de la lengua y la literatura sólo es posible en la medida en que surge de la reflexión sobre las diversas prácticas de la educación lingüística y literaria» (Lomas y Osoro, 1996: 146); sabiendo, además, que son los maestros y los profesores de Lengua y de Literatura quienes «han de hacer de intermediarios entre la teoría y la práctica, entre los mundos de la investigación académica y la pedagogía concreta» (Widdowson 1998: 1). Recordamos, asimismo, las siguientes palabras de Álvarez Méndez:

... la Didáctica necesita elaborar los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos los métodos, los medios y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Todo lo cual apunta a una visión cualificada de la función docente. En este sentido el didacta no es un simple aplicador de resultados que le vienen dados por el lingüista, sino el hombre del terreno pedagógico que experimenta e investiga las áreas de otras ciencias, pensando en la aplicación que de ellas puede hacerse en el aula (Álvarez Méndez, 1987: 227).

Todo ello ha de llevar, por tanto, a una concepción dinámica, de reelaboración permanente, de construcción y reconstrucción, mediante la consideración y el estudio de los problemas, situaciones y necesidades de cualquier tipo que, en todos los órdenes, se planteen en la realidad diaria de la enseñanza y del aprendizaje del ámbito lingüístico-literario, en los contextos educativos del aula, y mediante las reflexiones teóricas que surjan de la propia Didáctica de la Lengua y de la Literatura; al amparo, a su vez, si se quiere, de las disciplinas psico-socio-pedagógicas y lingüístico-literarias, pero con un campo de acción propio —que, no obstante, tendrá que ir aún perfilando en mucha mayor medida—, delimitado como disciplina autónoma y específica. Como escribe Bronckart, la Didáctica de la Lengua ha de «utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las necesidades sociales en vigencia, tanto a nivel de los discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza» (Bronckart, 1985:110-111). Incluso, y dado que, en más de una ocasión, las disciplinas lingüísticas y psico-socio-pedagógicas que le sirven de base y de referencia entrañan a veces contradicciones y planteamientos divergentes, la Didáctica de la Lengua habría de plantear y recrear, sin temor a alejarse de los marcos teóricos previos, una coherencia en su propio nivel didáctico-pedagógico (Bronckart y Scheneuwly, 1991).

Como “ciencia humanística” (Medina, 1988: 9), la Didáctica de la Lengua y de la Literatura se asienta en un marco epistemológico «complejo que no puede establecerse exclusivamente en relación a las aportaciones del paradigma científico de las disciplinas que tienen por objeto el estudio de la lengua y la literatura: la lingüística, la retórica, la lingüística textual, la pragmática, la semiótica... Ahora bien, la función de la DL no es divulgar los contenidos de disciplinas como lingüística, pedagogía, psicología, ni mediar en su difusión como objeto de contenido para la clase de lengua. Los contenidos y los objetivos de las disciplinas colindantes son diferentes y, naturalmente, no pueden responder a preguntas que no les corresponde formularse» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 89-90). Los mismos autores ofrecen el siguiente diagrama o esquema que ayuda a “visualizar” y comprender sus palabras:



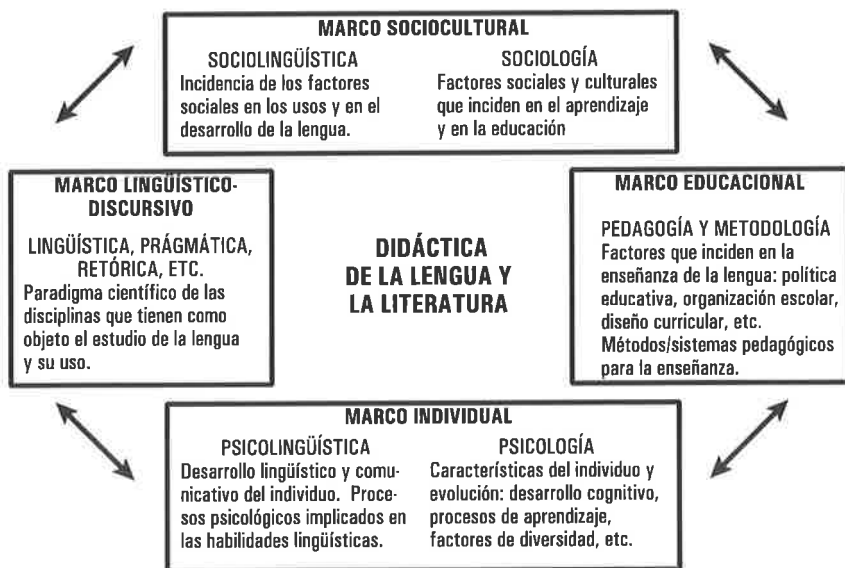
Por su parte, Millán Chivite, haciendo un paralelismo con la distinción de Hjelmslev entre sustancia y forma del contenido o significado del signo lingüístico, a la vez que estableciendo una clara gradación de relevancia entre la Lingüística y las otras disciplinas que ayudan a nutrir la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, escribe buscando delimitar su naturaleza:

... el espacio concreto que abarca la Didáctica de la lengua está constituido por la Lingüística o Lengua (como sustancia del contenido u objeto material) y por su enseñanza (como forma del contenido u objeto formal). Los restantes componentes (Didáctica general, Psicología, Sociología, Neurología...) son elementos auxiliares —valiosos, necesarios, imprescindibles pero, al fin y al cabo auxiliares— de la Didáctica de la lengua para que ésta pueda conseguir su objetivo [...].

Y si ésta es la posición que ocupa la Didáctica de la lengua en el concierto de las restantes disciplinas con las que roza en algún momento, los límites son claros y precisos —al menos teóricamente—, situándose en aquellos espacios en donde termina la Lingüística y su enseñanza y en donde comienzan la Didáctica general, la Psicología, la Sociología, la Neurología..., ya que éstas son tan sólo ciencias auxiliares, no

componentes de la disciplina Didáctica de la lengua, con las que roza pero sin producir ninguna intersección teórica (Millán, 1991: 13).

En último término, por un lado, disciplinas de base lingüístico-literaria y, por otro, ciencias de carácter psico-socio-pedagógico que han de apoyar, pero no confundirse nunca, con la propia especificidad de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura como disciplina fundada en gran parte, sí, en ellas y en sus orientaciones, pero que, si queremos llegue a tener realmente validez y consistencia epistemológica en y por sí misma, ha de adquirir rango propio en su campo teórico y de aplicación. Ciencias del Lenguaje y Ciencias de la Educación aportan conocimientos científicos específicos de sus respectivos dominios, pero, sin dejar de atender a ellos —nunca como mera acumulación cuantitativa de sus saberes disciplinares correspondientes, sino, permítasenos las expresiones, mediante su “acomodación”, “adaptación” o “aprovechamiento”—, la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, a través de una interrelación reflexiva y adecuada, ha de construir necesariamente (y en ello está en cierta medida, otra cosa es que realmente lo consiga) su estatus singular, su propio dominio teórico, su particular espacio o ámbito científico, su propia autonomía y su especificidad; como puede quedar representado, por ejemplo, en el siguiente esquema que ofrece Anna Camps (1998: 34):



En última instancia, la autonomía de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura puede venir conferida mediante «la delimitación de su espacio de intervención y la concreción de su objetivo central, que sería el de descubrir y comprender la relación entre factores de orden diverso que inciden en el desarrollo lingüístico de los alumnos, para intervenir didácticamente en su potenciación» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 93).

Componentes, dimensiones y objetivos

Ya hace diecisiete años, Sonsoles Fernández, tras hacer un repaso a las teorías lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas y a sus aportaciones, junto a otras más propias de las Ciencias de la Educación, para la enseñanza, en este caso, especialmente de la Gramática, señalaba que, para plantear una Didáctica de la Gramática, integrada dentro del marco de una Didáctica de la Lengua, de acuerdo con las exigencias comunicativas que demanda la sociedad, sería preciso referirse a los siguientes elementos:

1. Al *sistema* mismo de la lengua y de su funcionamiento en cada situación.
2. A los *mecanismos* de la adquisición del lenguaje en general y según la edad, evolución y nivel de los alumnos.
3. Al *medio* y condicionamientos socioculturales donde se realiza.
4. A las *técnicas* pedagógicas más adecuadas para favorecer esta adquisición y desarrollo del lenguaje (Fernández, 1983: 73).

Asimismo, indicaba que el objetivo de la Didáctica de la Lengua no es otro que el de «favorecer en el alumno el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse» (*Ibid.*, 74).

Todos estos elementos señalados por Fernández, de una u otra forma, podrían caer en el segundo y en el tercero de los componentes esenciales que, de acuerdo con Álvarez Méndez (1998: 25-27), deben ser atendidos por las correspondientes Didácticas Específicas; y que, respecto de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, aludirían también a lo didáctico-curricular, a lo epistemológico y a lo tecnológico. El componente didáctico-curricular lo entiende Álvarez Méndez referido a la consideración de los contenidos curriculares de enseñanza-aprendizaje en el sentido de que la Didáctica «tiene que ver con la selección de los contenidos (textos,

fuentes, libros de consulta...) y con la organización de los mismos (programas, prácticas, formas de trabajo, evaluación, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje...) en la estructura global del currículum para que funcione *como un todo organizado*» (*Ibid.*, 25), como un *currículum* integrado; de modo que los contenidos propios de Lengua y de Literatura habrían de considerarse también dentro de un marco más amplio de contenidos culturales que ponen al alumno en relación con el saber y todo lo que ello conlleva. El componente epistemológico, por su parte, estaría referido tanto a esos contenidos científicos del área de Lengua y de Literatura, de acuerdo con la estructura de la disciplina, y al conocimiento que de ésta tiene el profesor, como al «conocimiento de los principios didácticos de los que parte y de los contenidos didácticos sustentadores» (*Ibid.*, 26). Por último, el componente tecnológico aludiría a la utilización de la “tecnología didáctica” (diseño, realización, medios, tareas, recursos metodológicos, evaluación, etc.) para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüístico-literarios, atendiendo a tres aspectos esenciales: el contenido específico y su estructura, el contexto o situación de aprendizaje, y el alumno, que ha de formarse, pues todo «quehacer docente es esencialmente una actividad que debe guiarse por motivos de formación» (*Ibid.*, 27).

En este sentido, y en cuanto la Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de verterse en ese proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüístico-literarios, y en cuanto ha de establecerse y desarrollarse en estrecha colaboración con los profesores de la disciplina, todos estos componentes podrían llevarse a cabo en las cuatro fases que, citando a Widdowson, Mendoza, López Valero y Martos señalan para la actividad didáctica en nuestra área: «a) identificación y conceptualización de problemas y/o necesidades; b) análisis de las condiciones de la intervención didáctica; c) elaboración de propuestas didácticas; d) aplicación, experimentación, verificación y generalización de las mismas» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 35). En último término, teoría (reflexión e investigación) y actualización práctica (ejercicio docente) han de ir de nuevo de la mano; pues, como señalan Lomas y Osoro, el campo de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de definirse «como un ámbito surgido desde la práctica y cuyo fin último es el análisis de los fines, de los contenidos y de los métodos de la educación lingüística y la búsqueda de soluciones a los múltiples interrogantes con que nos enfrentamos quienes enseñamos lengua y literatura» (Lomas y Osoro, 1996: 145). Interrogantes que, planteados por los mismos autores a renglón seguido, vendrían a

suponer los elementos y cuestiones centrales en que habría de ocuparse y a los que tendría que dar respuesta la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Escriben:

¿Para qué y cómo enseñamos lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios del área? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? Si no es así, ¿en qué aspectos convendría cambiar las cosas que hacemos en las aulas? ¿Cómo conviene organizar el trabajo pedagógico en las clases de forma que redunde en la mejora del aprendizaje de los alumnos? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un profesor para enseñar lengua y literatura en las aulas de educación primaria y secundaria? ¿Cómo debería entenderse la formación inicial y permanente del profesorado del área para ser útil en la búsqueda de soluciones a estos problemas? En última instancia, ¿qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de manera adecuada y competente en los diferentes contextos comunicativos de la vida social y cómo podemos contribuir desde la educación lingüística y literaria a la adquisición y al desarrollo de sus habilidades expresivas y comprensivas? (*Id.*).

No son pocas preguntas, pero todas ellas podrían quedar resumidas en un doble y complementario objetivo: «la intervención eficaz en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, y la investigación activa en los procesos implicados en la adquisición de saberes y habilidades lingüísticas en estos contextos [educativos]» (Camps, 1998: 34-35). Más todavía cuando no es necesario insistir en la extrema importancia de esos saberes y de esas habilidades lingüístico-literarias en el plano individual, académico —de hecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua repercute y se proyecta también, sin duda alguna, en todas las áreas del *currículum*²—, formativo y social de cualquier persona.

Habilidades y saberes que, por ejemplo, Medina Padilla (1988: 13-19) delimita centrados en los objetivos de la educación lingüística: orales, lecto-escribanos, gramaticales y literarios; y que Cassany, Luna y Sanz (1994) plantean, a su vez, para desarrollar como objetivos y contenidos de la enseñanzas lingüístico-literarias en: habilidades lingüísticas (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita); sistema de la lengua (texto, morfosintaxis, léxico, pronunciación y ortografía); y lengua y sociedad (diversidad lingüística, sociolingüística, literatura y medios de comunicación).

Asimismo, desde un punto de vista general y adecuándolos a los correspondientes niveles, tales saberes y habilidades podrían quedar concretados, como hacen Mendoza, López Valero y Martos (1996: 39-42), en tres dominios o dimensiones didácticas y en unos objetivos específicos que servirían para delimitar la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Las dimensiones serían: la dimensión operativa, referida a la actuación o uso verbal, al dominio empírico y práctico de la lengua (didáctica de la comunicación oral, de la lectura, de la escritura, de la ortografía y de la composición escrita, con una adecuada didáctica del vocabulario); la dimensión reflexiva, concerniente a la reflexión y conocimiento de los aspectos gramaticales apropiados, funcionamiento y estructura de la lengua (didáctica de la gramática); y la dimensión literaria, en relación con todo lo que comporta el dominio estético-literario (didáctica de la literatura). A su vez, los objetivos específicos serían los siguientes: facilitar a los alumnos la dimensión operativa y favorecer la dimensión reflexiva mediante la revisión de los planteamientos teóricos, la selección y organización de los contenidos, el establecimiento de unos objetivos adecuados en relación con unos métodos y unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad de los aprendizajes lingüístico-literarios, la orientación necesaria para la elaboración de actividades que ayuden a conseguir los objetivos previstos, y la distribución de la materia en unidades o bloques adecuados a los alumnos; actualizar y perfeccionar su capacidad en lo referido a la comprensión y expresión oral y escrita; y, asimismo, favorecer su formación intelectual. Dicho con otras palabras:

Dejando al margen una simplista concepción aplicacionista, la didáctica específica de la lengua tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura, y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean admisibles por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales (*Ibid.*, 35).

En última instancia, los mismos autores centran los contenidos del área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura «en la adaptación, selección y derivación de saberes basados en las habilidades lingüísticas y literarias (comprensión, producción, recepción y transmisión) *para su aplicación escolar y para su reorientación hacia una marcada*

operatividad» (*Ibid.*, 79); a la vez que señalan que su objetivo genérico no es otro que «enseñar a usar los recursos receptivos y productivos del sistema de lengua y, secundariamente, a analizar los recursos comunicativos presentes dentro de su contexto comunicativo institucionalizado» (*Ibid.*, 42).

Tradición y renovación

Como es obvio, la preocupación por la enseñanza lingüístico-literaria viene de antaño, a través sobre todo de diversos autores y profesores (Pellicer, Esquer Torres, Castro Alonso, Gali Herrera, etc.) que, con gran esfuerzo, fueron planteando aspectos didácticos y pedagógicos referentes al área o, al menos, sistematizando los contenidos lingüístico-literarios, básicamente formales y declarativos. Asimismo, prestigiosos profesores o lingüistas, como A. Castro, S. Fernández Ramírez, A. Zamora Vicente, S. Gili Gaya, D. Alonso, A. Rosenblat, G. Díaz Plaja, A. Quilis, M. Alvar, G. Salvador, F. Lázaro Carreter, etc., a la vez que manifestado su preocupación, habían planteado también en escritos diversos aspectos y orientaciones concernientes a la enseñanza de los contenidos lingüístico-literarios. Creemos, sin embargo, que ha sido especialmente en los últimos catorce o quince años cuando, en nuestro país, ha ido habiendo poco a poco un mayor interés por todas las cuestiones referidas a la Didáctica de la Lengua y de la Literatura; coincidiendo en gran parte, si se quiere, con los problemas y planteamientos que se empezaron a suscitar a raíz de las primeras formulaciones sobre la futura reforma de nuestro sistema educativo, que, sin duda, movieron, asimismo, a reflexiones de todo tipo y, por supuesto, paulatinamente y en la mayoría de las ocasiones con pasos breves y tímidos, también en el terreno didáctico de nuestra área. De este modo, Flavia Velázquez escribe en los primeros años de la década de los ochenta:

Me habría gustado describir un panorama optimista y positivo sobre la situación actual de la enseñanza del lenguaje en nuestro país. Sin embargo, y por más que quiera mirarse con buenos ojos, creo que no se puede eludir el reconocimiento de una cierta inercia. Es fácil que, mientras en bastantes países de Europa y América tienen que dar marcha atrás, después de innumerables experiencias científicas y pedagógicas en el campo del lenguaje, nosotros no necesitamos estar de vuelta, porque apenas hemos llegado a estar de ida (Velázquez, 1982: 7).

Algunos años más tarde, 1987, todavía dirá, sin embargo, Martínez Santa María:

En el terreno de la Didáctica de la Lengua se requiere una continuada revisión de las finalidades y de los correspondientes modelos didácticos que permitan abrir nuevas perspectivas [...]. Los avances teóricos [lingüísticos] hicieron pensar en una renovación práctica inminente y de gran amplitud, pero los hechos no han correspondido a las expectativas [...]. Por otra parte, el intento de renovación de la didáctica ha llegado a España con retraso respecto a otros países europeos y con precariedad de medios; a nivel de aplicación ha estado escasamente apoyada por un estudio teórico y ha carecido de la divulgación necesaria y eficaz (Martínez Santa María, 1987: 11).

Por su parte, en 1988, Medina Padilla se lamenta de «la distancia considerable existente entre los avances espectaculares de la Lingüística y el premioso caminar de los estudios pedagógicos» (Medina, 1988: 8). Tres años más tarde, Peñalver Castillo se queja de que, en comparación con otros países, bien que referido sobre todo a las Enseñanzas Medias, hay que señalar que, en conjunto, «la escasez de estudios científicos sobre el tema es un hecho incuestionable y ello nos lleva a señalar la necesidad de que estas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua y, concretamente, en el Bachillerato se hagan observando los problemas reales que surjan del aula y en coordinación con los otros ciclos de la enseñanza» (Peñalver, 1991: 19). En el mismo año de 1991, Millán Chivite escribe que la Didáctica de la Lengua «es una disciplina que —al estar en los primeros años de su formación— necesita autodefinirse en su naturaleza, en sus niveles y en sus objetivos para conseguir identificarla como disciplina diferenciada y no como un mero apéndice de otras disciplinas con solera de muchos años de existencia» (Millán, 1991: 11). Ya en 1996, Lomas y Osoro escriben:

Hasta tiempos bien recientes, el panorama de la educación lingüística estaba dominado, como señala Camps, por concepciones que hacían depender la didáctica de la lengua de otras disciplinas más antiguas y consolidadas: la didáctica general, la psicología o las sucesivas formulaciones teóricas de las diferentes escuelas lingüísticas y, más recientemente, de otras disciplinas interesadas en diferentes aspectos del uso lingüístico y de la comunicación. Entre los enseñantes se ha tendido (y aún se tiende, con demasiada frecuencia) a recurrir a saberes que, en palabras de Ignasi Vila, se han considerado como omnipotentes: bien la

psicología [...], bien la didáctica general [...], bien la lingüística, que ofrecía modelos explicativos sobre el lenguaje que únicamente debían ser trasladados o presentados a los estudiantes para que los estudiaran y se ejercitaran en su aplicación.

El proceso de diferenciación de las didácticas específicas como disciplinas autónomas es tan reciente que ni siquiera el objeto de cada una aparece claramente delimitado y aún se discute, en ámbitos académicos, donde se encuentran los límites, las coincidencias y las discrepancias con otras disciplinas cuyo objeto resulta similar o coincidente con el de las didácticas (Lomas y Osoro, 1996: 144-145).

Por poner ya un último ejemplo, señala Mendoza en 1998:

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina científica extremadamente joven, en fase de expansión y en momentos de culminación de su autodefinición —aunque ésta sea con carácter transitorio, como sucede normalmente con toda ciencia viva y activa que revisa las bases de su paradigma científico—. Ciertamente, como toda nueva disciplina, la Didáctica de la lengua y la Literatura (DLL) aún se halla en fase de establecimiento de las coordenadas que generen su espacio, a la vez que define los conceptos básicos que le son propios, recogidos y matizados crítica y criterialmente a partir de las disciplinas que confluyen en la delimitación del espacio conceptual. En cualquier caso, es ya evidente que los avances de los estudios lingüísticos y literarios seleccionan, valoran y aportan orientaciones teóricas y sugerencias para generar derivaciones metodológicas que inciden en la optimización del proceso de formación lingüística (Mendoza, 1998: i).

En este sentido, podemos decir que es una disciplina reciente en busca aún de sus propias señas de identidad; pero que, como decíamos, estimamos que va adquiriendo cierta pujanza en los últimos años, cuando, desde principios o mediados de los años ochenta, desde la reflexión teórica por parte de los didactas e investigadores, y desde los problemas que día a día se suscitaban en la práctica del aula en relación con nuestra enseñanza y con el uso de la lengua por parte de los alumnos, se veía, veíamos, cada vez más la necesidad, por una parte, de demandar casi de forma urgente —aunque algunos ya los lleváramos al aula con nuestros alumnos independientemente de toda “oficialidad curricular”— unos nuevos contenidos, un nuevo enfoque que sirviera realmente o en mayor medida al aprendizaje de la Lengua y de la Literatura, y unas nuevas orientaciones metodológicas, generales y específicas, que sustentaran de mejor modo el

proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes y contenidos lingüístico-literarios.

La insatisfacción y la preocupación de todos, o al menos de una amplia mayoría, requerían sin duda, un impulso mayor y una reflexión crítica que llevaran a una renovación de nuestra enseñanza. De esa insatisfacción, de esa sensación de frustración, de “fracaso”, de esa preocupación, de esa necesidad de renovación en todos los sentidos por el “rechazo” de nuestra propia enseñanza, de sus contenidos y de sus fines, baste como muestra recordar las siguientes y expresivas palabras de Manuel Lamarca y de Francisco Meix, más centradas, respectivamente, en Lengua o Literatura:

No ha sido raro ver cómo muchos profesores se dedicaban a develar los secretos de la lengua mezclando por lo general métodos, escuelas, teorías y monemas encaramados a análisis arbóreos, dejando de lado el carácter de la lengua como instrumento de comunicación [...].

Mientras nuestros alumnos capeaban —¿en pasado?—, el temporal como podían, dedicándose con buen criterio a hundir barcos y utilizando el modelo de lengua que aprendieron en casa incrementado con lo que hubieran podido aprender aquí y allá. Se ha producido así una disociación absoluta entre la clase de Lengua y el uso que de ella se hace. Es simplemente una asignatura más que hay que aprobar (Lamarca, 1991: 8).

Algunas de las dificultades con las que nos hemos de enfrentar quienes pretendemos enseñar literatura son —sin ánimo de exhaustividad— el rechazo por parte de los alumnos de muchos de los textos que se les presentan como valiosos, el automatismo con que a veces se aplica la Técnica del Comentario de Textos, la excesiva presión de los contenidos escolares sobre el ritmo de trabajo, la desconexión entre dichos contenidos y los problemas de la vida real, etc. (Meix, 1993: 11).

Por todo ello, creemos que la Didáctica de la Lengua y de la Literatura tenía su terreno abonado para su propio impulso, para nuevos planteamientos, nuevas posturas, nuevos postulados, nuevos principios, también renovadas esperanzas; y para que se fuera poco a poco salvando la distancia, a veces el abismo y el olvido mutuo, entre el profesor que imparte su enseñanza a sus grupos de alumnos y el teórico que reflexiona e investiga sobre la misma e intenta aportar la luz posible para que mejore en todos los

sentidos el proceso didáctico. Otra cosa es que tanto el impulso como el acercamiento se hayan producido en la realidad, siempre tozuda.

No hace falta decir que todo ese descontento no venía en gran parte sino de la aplicación en el aula, por ejemplo, de unos análisis literarios, sobre textos ya dados o sobre obras impuestas, excesivamente formalistas y estructuralistas, incluso en E.G.B., donde se primaba más, en terminología de Mignolo (1983), la comprensión teórica que la hermenéutica, a veces casi exclusivamente, sin considerar en absoluto la segunda; mientras muchos alumnos, una vez leído y analizado, más que comentado y “comprendido”, el texto o leída y analizada, más que comentada y “comprendida”, la obra (texto y obra llenos siempre de “hallazgos” expresivos que se hacían buscar y escudriñar con “ansia”), perfectamente estructurada e interpretada casi de forma permanente mediante la “evaluación externa” impuesta por la tradición y los criterios de autoridad, buscaban terminar de leer el texto o la obra para examinarse y no volver a leer, mientras pudieran, ni ese texto ni esa obra, ni otros textos u otras obras; pues, ciertamente, más que aprehender lo literario y recrearse con ello, lo habían “padecido”. No es extraño que el alumno fuese «viendo el comentario como algo rutinario, que consistía muchas veces en seguir mecánicamente unas pautas mediante las que, al parecer, todo debía encajar a la perfección» (Hernández García, 1992: 44). Venía a ocurrir lo que escribe Mendoza en las líneas siguientes de 1994:

En los últimos años se ha hecho manifiesto un cierto desinterés hacia la Literatura, como materia o disciplina de aprendizaje. Esto, en parte, acaso pudiera atribuirse a un inespecífico tratamiento de la Literatura en los programas de Primaria: en ellos, últimamente, ha sido planteada como un subcomponente en la programación, en muchos casos subordinada a una mal entendida funcionalidad del aprendizaje lingüístico, que de inmediato dificultaba el desarrollo de los recursos para la apreciación personal de los fines estético-lúdicos de la literatura y que ha desconsiderado su esencialidad propia. Por otra parte, como ya ha sido observado [...], la inadecuada reiteración de procedimientos didácticos basados en un aprendizaje de carácter historicista, la desvirtualización del comentario de textos como un mero formulismo inmotivado y la referencia exclusiva a valoraciones e interpretaciones que reconocidos críticos e investigadores han propuesto sobre las diversas producciones literarias no favorecen el desarrollo de actitudes positivas hacia la literatura, puesto que no fomentan la participación creativa e interesada del lector/receptor (Mendoza, 1994: 12).

El descontento provenía también, sin duda, de un *curriculum* prescriptivo y cerrado que basaba sus aspiraciones en la descripción y transmisión de unos contenidos lingüísticos, especialmente gramaticales, con todo su aparato de análisis morfosintáctico, con sus saberes meramente conceptuales y formales, pero a menudo sacralizados, y cierta confusión terminológica, etc., que hacían que la enseñanza de la Lengua no fuera a veces sino simple “trasvase en bruto” de conceptos “científicos” acordes con determinadas escuelas, que mostraban el funcionamiento y la estructura de la lengua, el conocimiento formal del sistema lingüístico, sin más, tanto en Bachillerato como en E.G.B.; mientras muchos alumnos, algunos grandes “analistas”, se las veían y deseaban, por ejemplo, para dotar de sentido y de coherencia a su discurso hablado o escrito, o para comprender lo esencial de algún texto escrito o hablado. Indudablemente, estos planteamientos hacían buenas las siguientes y conocidas palabras que escribió Bronckart ya en 1985:

Se suele afirmar — y es sólo parcialmente falso— que la enseñanza de lenguas es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar y a conocer el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales (transmitir la evocación de reglas de una lengua ideal [...], inmortalizar “los buenos autores”, etc. (Bronckart, 1985: 7).

Frente a una concepción esencialmente descriptiva fundamentada en la lengua como objeto de conocimiento, se vio, así, poco a poco la necesidad de ir considerando las enseñanzas lingüísticos-literarias prestas sobre todo a procurar mejorar en todos los sentidos el nivel de uso por parte de nuestros alumnos, a potenciar sus capacidades expresivas y comprensivas, viendo la lengua como lo que es en verdad, como un instrumento de comunicación, con fines comunicativos y de interacción social. Como señala Vez, parece que ahora sí nos estamos ubicando «ante una situación de consenso que bien podríamos caracterizar por el abandono progresivo de un paradigma de didáctica lingüística más descriptivista y centrado en el conocimiento de una lengua como sistema que nos ha permitido, también progresivamente, la instalación de un nuevo modelo de didáctica de las lenguas que apunta hacia el valor de la/s lengua/s como hecho social, como semiótica social» (Vez, 1998: 77). Asimismo, se fue viendo la necesidad de concebir la enseñanza literaria a la luz de la

recepción del alumno, de la comunicación literaria, etc., buscando, por ejemplo, reformular «el papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo» (Colomer, 1996: 140). En último término, buscando también que la aproximación de los alumnos de la Educación Obligatoria a los textos literarios «tenga como finalidad la comprensión hermenéutica, como paso previo al posterior acceso al conocimiento científico, a la comprensión teórica» (Núñez, 1998: 292); o como escribe García Rivera:

El interés central para la Didáctica en la literatura no es sólo la comprensión del texto o sólo su análisis sino la *progresión graduada* de todos estos aspectos hasta posibilitar en el alumno una lectura, *plural, integral*, que sepa lo mismo interpretar un texto, captar plenamente su contenido o explicarlo según diversos planos o niveles de análisis (García Rivera, 1995: 25).

Sin duda, también la renovación curricular de la LOGSE contribuyó a que tanto los nuevos contenidos como el nuevo enfoque del área necesitaran del auxilio de una Didáctica de la Lengua y de la Literatura renovada para poder actualizar y mejorar en todos los sentidos la enseñanza lingüístico-literaria. Así, en 1990, Miret y Reyzábal (1990: 8-12), y en relación con la inminente modificación curricular, planteaban y proponían un enfoque de la enseñanza en el área de Lengua y Literatura mediante el que, entre otras cosas, se estimara el lenguaje como interviniente en el desarrollo integral de la persona, se considerara la importancia de los aspectos funcionales, hubiera un tratamiento global del proceso de comunicación, se valorara y estudiara la realidad plurilingüe y pluricultural de España, etc. En este sentido, Didáctica y *currículum* se realimentan mutuamente; entre otras cosas, porque tanto uno como otra no se sustentan sin contenidos, enfoques u orientaciones metodológicas, etc., y unos u otros tipos de contenidos y de enfoques curriculares, por ejemplo, requieren muchas veces unas u otras consideraciones didácticas. Bien es cierto también que esta estrecha interrelación no significa en absoluto “confusión” entre ambos:

La difusión del termino *currículum*, en la actualidad, aparece como concurrente en los límites definitorios de la didáctica. En la definición de *currículum*, se establece que éste constituye un *conjunto de planteamientos orientados a la organización de la clase, la previsión coherente y adecuada de los métodos a utilizar y la correspondiente*

preparación de actividades y materiales precisos para hacer efectivo el proceso de enseñanza/aprendizaje. El currículum —presentado como un modelo sugerente que engloba todos los elementos y componentes del acto educativo, desde el punto de vista de la educación pragmático-escolar— no es el único modelo para la proyección didáctica, puesto que obviamente coexiste con otros enfoques, en los que también tienen cabida planteamientos de la didáctica general y la específica (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 146).

Sea como sea, lo cierto es que, en los últimos años, los profesores de Lengua y de Literatura en los niveles de Educación Obligatoria están cada vez más convencidos de la necesidad de variar sus objetivos y fines educativos, al mismo tiempo que han ido surgiendo por parte de diversos teóricos e investigadores de la Didáctica del área nuevas propuestas, nuevas formulaciones, nuevas investigaciones y publicaciones que, al tiempo que invitan, sustentan la renovación y el cambio en la enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina mediante planteamientos sociales, lingüístico-comunicativos y cognitivos, mediante nuevas propuestas metodológicas y nuevos postulados que, asimismo, pueden dar cada vez más valor y consistencia a una disciplina como la Didáctica de la Lengua y de la Literatura que, a menudo con muchas dudas y no pocas carencias en todos los aspectos, aún está en pleno proceso de construcción, expansión y asentamiento. Los años que vienen pueden ser fructíferos en este sentido, así como en el de su proyección real en el ámbito escolar. Escriben en 1994 Cassany, Luna y Sanz:

... hay que tener en cuenta que la enseñanza en general, y aún más en el área de Lengua, ha evolucionado notablemente en los últimos años, Ya no se trata solamente de que tenemos una Reforma en marcha, sino de que la profusión de métodos, de materiales, de academias de lenguas extranjeras, el interés por la investigación, etc., han disparado la didáctica de la lengua hacia nuevos planteamientos que los maestros no podemos negligir. No podemos quedarnos atrás (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 13).

Asimismo, podemos leer estas palabras de Mendoza en 1998:

A partir del marco de referencia delimitado por supuestos lingüístico-comunicativos, estético-receptivos, cognitivo-constructivistas y, en suma, de cariz pragmático (en la acepción amplia de este término) la DLL ha comenzado a hacer notar sus aportaciones en el sistema educativo

y en la actividad escolar, orientadas a la doble perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que ya ha iniciado una decidida difusión de sus múltiples propuestas y orientaciones entre el profesorado y éstas entran ya en la actividad cotidiana del aula de lengua (Mendoza, 1998b: iv).

No creamos, sin embargo, que todo está resuelto, ni muchísimo menos; pero las nuevas propuestas y los nuevos caminos por los que hoy parece quiere transitar la Didáctica de la Lengua y de la Literatura alientan algo de esperanza. Eso sí, siempre y cuando primen verdaderamente los intereses científicos, y no otros espurios y bien alejados de la investigación y de la preocupación intelectual, y siempre y cuando prime también la atención a la auténtica finalidad de la disciplina y a su ámbito de aplicación. El problema, entre otros, estriba en la gran distancia que aún media y existe entre las dos orillas de un mismo río, en el enorme vacío que aún separa al “teórico” del “práctico”; en la mayoría de las ocasiones porque, a pesar de todo, ocurre, muchas veces conscientemente, un olvido, cuando no un rechazo mutuo.

Como es obvio, han de ser los “didactas teóricos” quienes, tras conocer de verdad la realidad de lo que sucede y se manifiesta día a día en el aula, han de “llegar” realmente a los profesores y de convencerlos de las “bondades” de sus estudios y de sus planteamientos. En caso contrario, por mucha “didáctica” que se escriba y que se “haga”, no servirá sino para que los “didactas teóricos” llenen página tras página para leerse unos a otros con auténtica complacencia y auto-complacencia, pero, trabajo baldío, con escasa o ninguna proyección en los problemas de siempre y en el aula viva de cada día. Habrán de ser, entonces, los “prácticos” quienes olviden definitivamente a los didactas y busquen e indaguen por sí mismos, y sin referencia externa teórica alguna en este sentido —como ha ocurrido siempre en la mayor parte de los casos y como aún sigue ocurriendo—, soluciones y caminos viables y válidos para sus problemas reales en el espacio no menos real que sirve de marco comunicativo y de encuentro diario a profesores y a alumnos en las clases de Lengua y de Literatura.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (1987). Didáctica aplicada a la enseñanza de la Lengua. En J. M. Álvarez Méndez (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*; 225-240. Madrid: Akal.
- Álvarez Méndez, J.M. (1998). Didáctica general y didáctica específica. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 23-32. Barcelona: SEDLL-ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.
- Bronckart, J.P. y B. Scheneuwly (1991). Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Temps d'Educació*, 5, 185-205.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 33-47. Barcelona: SEDLL- ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Cassany, D., M Luna y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*; 123-142. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Fernández, S. (1983). *Didáctica de la Gramática*. Madrid: Narcea.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Hernández García, J. (1992). Reflexiones sobre el comentario de textos literarios en las Enseñanzas Medias. *Aula Abierta*, 59, 41-49.
- Lamarca, M. (1991). *Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. Área de Lengua y Literatura*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Lomas, C. y A. Osoro (1996). Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula. En C. Lomas (coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*; 143-181. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Martínez Santa María, M. I. (1987). Cambiar el curriculum. Perspectivas desde la lengua. En C. Barrientos, C. R. García y M. I. Martínez Santa María: *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16 años*; 9-24. Madrid: Narcea.
- Medina, A. (1988). Didáctica de la Lengua. En J. García Padrino y A. Medina (dirs.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 7-31. Madrid: Anaya.

- Meix, F. (1993). La Literatura y su didáctica. En F. Meix, A. Orozco, C. Alonso y C. de Prado: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Literatura) 6*; 11-46. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1998). Presentación. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Mendoza, A., A. López Valero y E. Martos (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W.D. (1983). Comprensión hermenéutica y comprensión teórica. *Revista de Literatura*, 90.
- Millán, A. (1991). *Estudios de Didáctica de Lengua Española para universitarios*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Miret, I. y M.V. Reyzábal (1990). La propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 8-12.
- Núñez, G. (1998). Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 287-296. Barcelona: SEDLL- ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Nussbaum, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*; 109-122. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Peñalver, M. (1991). *La lingüística y la enseñanza de la lengua en el Bachillerato*. Granada: Comares.
- Rodríguez Diéguez, J.L. y S. Gallego (1992). *Lenguaje y rendimiento académico. Un estudio en Educación Secundaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Velázquez, F. (1982). El lenguaje desde la vida. Hacia una didáctica renovada. En F. Velázquez, M. S. Fernández, C. R. García y M. Morilla: *Lengua, un cambio en el aprendizaje*; 7-24. Madrid: Narcea.
- Vez, J.M. (1998). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 75-86. Barcelona: SEDLL-ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Widdowson, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 1-22. Barcelona: SEDLL-ICE Universitat de Barcelona- Horsori.

Notas

1. Cuando hablamos de saberes o de “conocimientos lingüístico-literarios”, no ha de entender en absoluto en un sentido exclusivo de “contenido conceptual”, de un saber meramente declarativo o saber formal sobre aspectos lingüísticos y literarios, sino, especialmente, y sobre todo, de un “saber hacer”, de uso de lengua, de competencia comunicativa y literaria, etc.

2. Bastaría recordar, por ejemplo, sólo el primer párrafo de las conclusiones a las que, tras una investigación significativamente titulada “Lenguaje y rendimiento académico”, en la Educación Secundaria, llegan José Luis Rodríguez Diéguez y Sagrario Gallego: «La primera conclusión, y la más importante para nuestra investigación, es la confirmación de la hipótesis relativa al influjo de la competencia lingüística, tanto superficial como profunda, a efectos del rendimiento académico. Y con ella enlaza la urgente necesidad de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del lenguaje en los niveles iniciales de la enseñanza» (Rodríguez Diéguez y Gallego, 1992: 97).

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CONTEXTOS DE APOYO

ANABEL MORIÑA DÍEZ y DAVID PUENTE BAUTISTA*

Este artículo analiza lo que un grupo de profesionales de apoyo de la provincia de Sevilla debatió a raíz de su participación en unas jornadas de formación sobre Apoyo a la Escuela y Procesos de Diversidad Educativa organizada por el CEP de Alcalá de Guadaíra. Los componentes de este grupo, reunidos en diversas ocasiones, analizaron los problemas que se encontraban en su práctica diaria y definieron el modelo de apoyo al que se dirigían, para posteriormente proponer alternativas para poder llegar hasta él. La filosofía que subyace a la Atención a la Diversidad, la definición del rol de profesionales de apoyo, las relaciones interpersonales y la dificultad de adaptar el currículum al aula, son cuestiones a las que los profesionales implicados dan alternativas reales y posibles.

Supporting Professionals and Diversity Attention. This article analyses the debate of a supporting professional group as result of participation in a teacher training about support to school and diversity processes organized by Alcalá de Guadaíra's CEP. The members of the group met sometimes, analysed the problems that they found for all daily practice. They also defined the support model towards they was going it. After they proposed choices to get it. They analysed the philosophy that was in the diversity attention, the definition difficult to adapt the curriculum in the classroom.

1. Introducción

El proceso de transformación que la escuela ha de acometer para adaptarse a las exigencias de la diversidad no es sencillo. La adaptación de la escuela a la diversidad no se resuelve a través de intervenciones puntuales y concretas sobre determinados alumnos, tampoco creando espacios diferenciados o dotando a la escuela de especialistas. Ese proceso, como ha venido siendo documentado y reclamado desde múltiples ámbitos exige grandes cambios que afectan a toda la escuela. Son cambios que alcanzan tanto a los planteamientos y procesos organizativos como a los didácticos, y que implican la reconsideración del papel que todos los profesionales de la educación juegan en la escuela.

Parrilla (1996) resalta la necesidad de someter a análisis la forma en que se plantea el proceso de apoyo; el foco del mismo y el propio ámbito de sus profesionales. Esto es incuestionable si se piensa que el Apoyo a la diversidad es mucho más que apoyo a alumnos concretos e individuales.

* ANABEL MORIÑA DÍEZ es becaria de Formación de Personal Docente e Investigador del MEC en la Universidad de Sevilla. DAVID PUENTE BAUTISTA es Miembro del Grupo IDEA!. D. Didáctica y O. Escolar y MIDE. Universidad de Sevilla.

Desde un punto de vista amplio la atención a la diversidad no se limita ni restringe a la respuesta educativa a alumnos considerados como alumnos con necesidades educativas especiales (Parrilla y Puente, 1998). La Atención a la Diversidad tiene que ver con procesos puestos en marcha en las escuelas para incluir y perseguir la participación en las mismas de cualquier alumno, y más allá de ello, de la capacidad de la escuela para desarrollar procesos educativos atentos a la diversidad de necesidades y demandas derivadas de factores tales como la cultura de procedencia, la raza, el género, la clase social, las creencias religiosas, la capacidad intelectual, etc. (Booth, 1995; Corbett, 1996; Gimeno, 1996; Porras, 1998; Skrtic, 1995; Slee, 1995)

Además, basándonos en Saldaña (1996), la atención a la diversidad como proceso debe pasar por la atención en menor o mayor medida a los distintos niveles (centro, aula e individuo) y colectivos implicados en la misma (padres, profesores y alumnos). De hecho, la escuela cada vez va teniendo una necesidad más fuerte de acometer estos cambios desde la interacción de estos niveles dada la imposibilidad de llevarse a cabo mediante uno sólo, y con distintos tipos de profesionales y grupos (formales o informales) como las claves del Apoyo a la diversidad. Así, Apoyo llega a ser definido como aquellas actividades educativas dirigidas a mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad (Parrilla, 1996).

Por su parte los estudios e investigaciones sobre el desarrollo profesional de los profesores destacan desde hace tiempo de forma persistente (Schön, 1991) la necesidad de promover procesos formativos que teniendo como punto de partida la reflexión faciliten el desarrollo en los profesores de una mayor comprensión de su práctica, como medio para su transformación y mejora. Desarrollar la capacidad y las destrezas que permitan a los profesionales conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica, así como las asunciones que subyacen a la misma (Marcelo, 1994) y que a partir de ese conocimiento se puedan elaborar y construir propuestas de mejora tendentes a la transformación de la práctica, son algunos de los indicadores más reconocidos de las posturas que entienden la formación y el desarrollo profesional como proceso de mejora y cambio.

2. Metodología

2.1. Objetivos del estudio

El objetivo general de la investigación es el análisis de los procesos de Apoyo a la escuela tal y como son vistos por los profesionales del mismo en la provincia de Sevilla. Pretendemos a través del desarrollo de un proceso formativo (desarrollado entre diciembre de 1995 y mayo de 1996) basado en la reflexión conjunta y orientado a la indagación, potenciar procesos de análisis, discusión y mejora de la práctica diaria; así como crear cauces para potenciar el desarrollo de experiencias de apoyo innovadoras y fomentar un proceso de aprendizaje "adaptado", a las necesidades de los participantes. En segundo lugar, perseguimos, a través del proceso formativo seguido, explorar y promover procesos de cambio en dichos profesionales, así como propiciar un enfoque y una comprensión común del Apoyo entre profesionales de áreas o zonas educativas comunes, con independencia del nivel o ámbito de Apoyo en que intervengan (primaria, secundaria, apoyo externo, interno, etc.).

En noviembre de 1995 el CEP de Alcalá de Guadaíra, realizó una convocatoria pública de carácter provincial para la participación en la actividad denominada "Apoyo a la Escuela y procesos de Diversidad Educativa". En su estructura la actividad de formación constó de tres fases. Una primera Intensiva y colectiva, tuvo de una duración de tres días. En ella 180 profesionales del Apoyo a la escuela de toda la provincia de Sevilla, se implicaron en actividades que combinaban las sesiones colectivas (en base a conferencias y ponencias con objetivos y contenidos previamente delimitados) con actividades en grupos que habían sido previamente delimitados según las distintas zonas de la provincia, distribuyéndose a la participantes en un total de nueve grupos (en base a debates, discusiones y análisis de las aportaciones teóricas y su contraste con la práctica). En la segunda fase, Extensiva y en pequeños grupos, cada participante trabajó, en base a reuniones mensuales, en el grupo de zona al que había sido adscrito en la fase inicial. Fueron un total de nueve grupos, coordinados cada uno de ellos por dos coordinadores los que funcionaron durante los meses de enero a mayo. Las actividades formativas en los grupos fueron gestionadas por los participantes e incluyeron intercambios y análisis de experiencias prácticas, debates y discusiones, propuestas de acción y en ocasiones lectura de documentos. Por último, en una tercera fase, Intensiva se volvió a reunir a

los participantes en una única sesión colectiva de análisis de conclusiones parciales.

Pues bien, en nuestro caso estamos interesados en conocer, en primer lugar, los problemas y preocupaciones que esos profesionales del Apoyo encuentran en su práctica diaria. El interés de este objetivo viene dado por la importancia de tomar como punto de partida de la formación y del cambio el análisis de las propias necesidades de los participantes. En segundo lugar, queremos analizar las alternativas y propuestas que dichos profesionales elaboran de forma colaborativa y consensuada como principios para guiar la acción.

2.2. Participantes: el grupo de apoyo de la zona del polígono sur

La población de nuestra investigación la constituyen los 180 profesionales, distribuidos en nueve grupos, implicados en la actividad formativa de "Apoyo a la Escuela y Procesos de Diversidad Educativa" desarrollada entre diciembre de 1995 y mayo de 1996.

Sin embargo, en este artículo, restringimos el análisis al proceso de trabajo en uno de los nueve grupos de la provincia que participaron en el programa de formación mencionado. Es el grupo perteneciente a la barriada del Polígono Sur de Sevilla capital. Estuvo compuesto por 15 profesionales: 7 Profesores de Apoyo a la Integración (todos ellos de primaria, salvo uno de secundaria); 2 Orientadores itinerantes de la ONCE y 6 miembros del EOE (entre ellos un médico). Los coordinadores del grupo fueron un pedagogo de un Equipo de Apoyo Externo, de esa misma zona, y un profesor de apoyo también de la zona.

2.3. Recogida y análisis de datos

Las sesiones de trabajo en grupo, mantenidas una vez al mes con una duración de tres horas cada una fueron grabadas en audio y transcritas. Estas transcripciones, junto a las notas de campo de los coordinadores del grupo constituyeron, la base de datos para esta parte del estudio.

En el proceso de análisis seguido se requirió la utilización del NUD-IST como herramienta de análisis cualitativo asistido por ordenador. En primer lugar, las sesiones fueron codificadas en códigos y categorías en papel. En segundo lugar, los resultados obtenidos fueron contrastados y validados por una segunda persona. Por último, se construyó el árbol de

códigos en el NUDIST y se definieron los fragmentos de textos que correspondían a cada uno de los códigos que posteriormente nombraremos.

En términos generales, el proceso de análisis que hemos seguido ha sido el mismo que el desarrollado por Hernández, Murrillo y Parrilla (1997):

I. Lectura general del contenido de las sesiones:

Análisis especulativo. Fue el inicio de la reducción de datos. El objetivo perseguido en este primer acercamiento a los datos no era tanto clasificar la información disponible como obtener una visión general de la situación: acercarnos al lenguaje de los participantes y obtener una primera visión de conjunto de los temas tratados y sus componentes más sobresalientes.

II. Codificación Múltiple:

Hemos seguido un proceso de codificación secuencial basado en la propuesta de Marcelo (1994) lo que nos ha permitido acceder no sólo al contenido del discurso en las sesiones sino a la orientación del mismo (descriptivo, valorativo, propositivo...), y a su evolución a lo largo del tiempo.

Codificación Temática: Nos basamos en el trabajo realizado por Parrilla (1996) en el cual se analizó otro grupo de profesionales de similares características. La representación y organización de los datos se inició partiendo de las distintas categorías y códigos temáticos que ella obtuvo de su análisis.

A continuación nombraremos y definiremos brevemente los mismos.

- “IDEOLOGÍA” reúne códigos relativos a las concepciones o ideas sobre los conceptos básicos vinculados al apoyo a la escuela en procesos de diversidad educativa.

- “ESCUELA” información relativa a la idea de escuela como organización, a su cultura, valores, estructura y a la incardinación del apoyo en su estructura.

- “AULA ORDINARIA” información referida a los procesos sociales y académicos que se desarrollan en el aula ordinaria.

- “AULA DE APOYO” : información relativa al concepto y procesos sociales y académicos que se desarrollan en el aula de apoyo. Incluye los

mismos códigos mencionados en el apartado anterior pero relativos a las intervenciones que tienen lugar en el aula de apoyo.

- “TIPOS DE APOYO”: información referida a las distintas modalidades organizativas de apoyo que se pueden desarrollar tanto a nivel intraescolar como interesuelas.

- “RELACIONES” información referida al tipo de interacciones que se establece entre los participantes en los procesos de apoyo. Incluye los siguientes códigos: relación jerárquica (RJ), relación colaborativa (RC), relación burocrática (RB), relación individualista, relación interna (RI) y relación externa (RE).

- “DINÁMICA FORMATIVA DEL GRUPO” como aquella información relativa a las estrategias de trabajo en el grupo, a la evolución del mismo, y al sentido formativo de las sesiones de trabajo.

Codificación Interpretativa: Una vez realizado y vaciado todo el contenido temático de las sesiones procedimos a codificar nuevamente las mismas, usando esta vez una codificación de tipo inductivo. En esta segunda aproximación queríamos analizar lo que Marcelo (1995) ha denominado la calidad o nivel de reflexión del discurso. Para ello, cada uno de los párrafos codificados y categorizados previamente según su contenido temático fue nuevamente categorizado atendiendo al significado de ese contenido. Utilizamos para ello la propuesta interpretativa de Guba y Lincoln (1982) que diferencia en el análisis de un contenido dado los siguientes niveles de: descripción, valoración positiva, problemas y principios de acción. Esto supuso adjudicar a cada código temático un segundo subcódigo en el que se analizaba la orientación del contenido del mismo como:

- *Descripción:* declaraciones en las que se expresan acontecimiento o hechos de la realidad de forma neutra, sin interpretación o valoración de los mismos.

- *Valoración positiva:* declaraciones en las que se expresa o manifiesta una opinión o perspectiva favorable en torno a un tema dado o a hechos reales.

- *Problema:* declaraciones en la que se expresa confusión, dudas, conflictividad, dilemas o desorientación en torno a un tema o a la propia práctica.

- *Principio:* declaraciones en que se justifica alguna acción, se expresan alternativas, soluciones o pautas de acción.

Codificación cronológica: Por último, a fin de analizar la evolución del grupo a lo largo de las sesiones, a cada párrafo codificado, se le adjuntó un simple número indicativo de la sesión a la que pertenecía. De

este modo se pudo explorar el avance o la variación en los temas tratados en las sesiones, así como la orientación y el nivel de análisis en su contenido (más problemático, descriptivo, etc.)

III. Análisis comparativo:

Una vez codificado el contenido de cada sesión según el sistema de análisis expuesto procedimos a una nueva relectura de la información codificada buscando regularidades y recurrencias en los problemas y alternativas que los profesores se alaban al abordar los distintos temas (el contenido de su discurso).

3. Resultados del Análisis

Dos tipos de datos surgen del análisis realizado. Estos los podemos denominar como aquellos problemas que aparecen en la práctica diaria de los profesionales de apoyo y las consecuentes alternativas que presentan a estos problemas.

3.1. Análisis de los “problemas” experimentados por los profesores de apoyo

Los profesionales del apoyo de este estudio al analizar su práctica se han encontrado con una serie de problemas vinculados a la filosofía de la integración, la definición de su propio rol, las relaciones interpersonales con los tutores y con el equipo directivo y por último, los problemas relacionados con el currículum. Todo esto supone situarse ante un **modelo del apoyo deficitario**, centrado en las limitaciones del “alumno/a problema” y en la inherencia de su déficit, no adaptándose el currículum y siendo el único responsable de los niños/as con n.e.e. el profesor de apoyo. Veamos, a continuación, más detenidamente cada uno de los problemas mencionados:

1. Problemas vinculados a la filosofía de la integración

Los profesionales del apoyo de este grupo se plantean quién/es pueden transmitir la filosofía de la integración de una manera más eficaz. Al analizar sus experiencias ven que existe una dificultad a la hora de poner

en práctica esta filosofía, ya que son muchos los obstáculos que aparecen al respecto: escasa preparación pedagógica por parte de los profesionales de la educación, falta de tradición integradora, poca implicación y coordinación interprofesional, rigidez de los contenidos académicos, tratamiento homogéneo de los alumnos/as...

“Según mi opinión el profesorado tiene poca preparación pedagógica. Existe poco trabajo colaborativo y coordinado, lo cual implica la aparición de obstáculos gravísimos para una integración eficaz” (2ª sesión: 461).

2. Problemas en la definición del rol del profesor de apoyo

Entre las conclusiones a las que llegaron los participantes de este estudio en cuanto a los obstáculos para definir su rol, se pueden destacar:

- **No existe un perfil claro para definir al profesor de apoyo**, asumiendo, en la mayoría de las ocasiones, roles excesivamente heterogéneos dependiendo del contexto en que se encuentren. Además, la legislación no es clara al respecto, suponiendo una ambigüedad en la definición de su perfil y actuando cada centro según su propia idiosincrasia.

“Lo primero que nos marca que no tengamos un perfil claro es la normativa. Una normativa de funciones de apoyo que todo los años se regula en la orden que regula el funcionamiento de los centros escolares, pero muy difusa” (1ª sesión: 287).

- **Poca claridad en la definición de sus funciones**. Esto implica el que exista una concepción del profesional del apoyo como un cajón desastre al cual va a parar todo lo que los otros no quieren hacer y al que se le atribuyen únicamente funciones referidas a la atención directa.

“De los miembros que hay en un equipo, el único que tiene claro lo que tiene que hacer es el logopeda. Los demás tienen tantísimas funciones que son excesivas...” (3ª sesión: 575).

3. Problemas interpersonales con los tutores

En el análisis de la práctica que hace el grupo analizado se hace hincapié en las siguientes cuestiones:

- **El apoyo en el aula ordinaria** viene siendo fuente de numerosas disputas entre los diferentes profesionales que se encuentran en los centros, ya que la entrada de los profesores de apoyo en el aula es vista por el profesor tutor como una intrusión en su terreno y esto puede ser

consecuencia de la inexistencia de un espíritu de colaboración entre ellos, lo cual explica la soledad en la que, muchas veces, se encuentra el profesor tutor.

“En cosas como por ejemplo, tan simples, tan mínimas como es pedir entrar en una clase para hacer una observación crea en algunos profesores un pánico...” (3ª sesión: 708).

- **Falta de actitudes adecuadas de los tutores.** El análisis de las sesiones sitúa al profesor tutor como un convidado de piedra ante los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo el profesor de apoyo el único responsable de éstos. Además, los profesores tutores mantienen una ense anza muy academicista, con predominio de lo informativo sobre lo formativo. Finalmente, existe una falta de mentalización del profesor tutor para atender a todos los alumnos/as independientemente de su problemática en el marco del grupo clase.

“Todo lo que quieren los compañeros tutores pues es quitarse el asunto de encima y el tutor del niño es el de apoyo” (2ª sesión: 306).

- **Formación desconectada de la realidad,** tanto del profesor tutor como del profesor del apoyo. No se forma a estos profesionales para atender a la diversidad y para trabajar colaborativamente.

“De momento allí un alumno que está en la especialidad de ciencia, en la especialidad de humana, en la que sea, que no sea de educación especial no tiene ni puñetera idea de lo que es la integración” (2ª sesión: 661).

4. Problemas vinculados al equipo directivo

Los integrantes de este grupo han visto con relación a los equipos directivos que existe por su parte poca colaboración para seguir un modelo alternativo de intervención, no existiendo una tradición integradora en algunos centros de la zona, no compartiendo por igual todos los miembros del equipo directivo la filosofía de la integración y habiendo una escasa concienciación del equipo directivo respecto al tema de la integración.

“... está por un lado todos los tutores y por otro lado nosotros. Mientras que no variemos esa mentalidad estará por un lado ellos y por otro nosotros. Y eso lo tiene que ver el equipo directivo, y que todos vamos en el mismo barco...” (1ª sesión: 1154).

5. Problemas con relación al currículum

Los protagonistas de este estudio destacan que:

- **El currículum no se está adaptando.** Se reserva para el aula de apoyo la mayoría de las tareas a realizar por los alumnos con necesidades educativas especiales, suponiendo esto un currículum diferente y paralelo al que llevan el resto de los alumnos de escolarización ordinaria.

“No se está adaptando el currículum, en las aulas de apoyo se está trabajando con un currículum paralelo” (2ª sesión: 70).

- **Abuso del libro de texto**, no respondiendo a las diferentes necesidades y suponiendo, por tanto, un impedimento para todos los alumnos/as del grupo-clase.

“Los libros de textos actuales no valen para nada, no valen para ningún alumno, lo que pasa es que los demás alumnos aprenden a pesar del libro y a pesar de los maestros, y hay alumnos que necesitan para aprender otras cosas” (2ª sesión: 890).

- **No se hacen programaciones o éstas son burocráticas.** Finalmente, se critica el hecho de que el Proyecto de Centro sea concebido de manera burocrática y no como elemento dinamizador. No están siendo utilizados por parte de todos, como estrategia de cambio de modelo para dar respuesta a la diversidad.

“Definición del problema, no se está adaptando, en las aulas de apoyo se trabaja en ocasiones con currículum paralelo, se usa de manera excesiva el libro de texto, no se hacen programaciones o son burocráticas” (3ª sesión, 22).

3.2. Alternativas que los profesores de apoyo plantean a los problemas analizados

Frente a todos estos problemas los profesionales del apoyo sugieren una serie de alternativas que permitan superar los obstáculos para llegar a un modelo de apoyo más curricular y colaborativo.

a) Para transmitir la filosofía de la integración se hace necesario entender la integración como una responsabilidad compartida que requiere la implicación de todos. Es evidente la necesidad de que todos los que intervienen en la atención a la diversidad trabajen conjuntamente. Sólo

desde un análisis conjunto de roles y responsabilidades de cada profesión, la atención a la diversidad será más adecuada.

“Todos con responsabilidad compartida, trabajar las actitudes a través de las estrategias reseñadas en todos los apartados” (3ª sesión: 52).

b) Con relación al rol del profesor de apoyo los profesionales de este estudio tienen claro que son imprescindibles las siguientes acciones:

- La Administración debe definir el perfil del profesor de apoyo y darle entidad.

- Incluir en el Plan de Centro otras funciones a realizar distintas a las realizadas hasta ahora: apoyo al profesor, a la familia, al desarrollo del currículum, etc.

- Incluir al profesor de apoyo de poder de convocatoria, trasladando los acuerdos a los equipos directivos.

“...incluir en el plan de centro otras funciones a realizar distintas a las que hemos estado realizando hasta ahora. No tenemos sólo funciones sobre los alumnos, también sobre aulas, sobre los ciclos, sobre los centros, sobre la comunidad educativa... y tenemos solamente funciones directas sobre el alumno... (2ª sesión: 101).

“...acuerdos mínimos en cuanto a la intervención en centros de los profesores de apoyo, dar identidad al profesor de apoyo por parte de la Administración, incluir al profesor de apoyo de poder de convocatoria, trasladando los acuerdos a los equipos directivos, buscar respaldo en los equipos de apoyo externo e inspección en el nuevo modelo acordado” (3ª sesión: 59).

c) Alternativas a los problemas interpersonales con los tutores.

Los participantes en este grupo están de acuerdo en que hay que devolver al tutor su responsabilidad estableciendo un contrato en el que cada profesional (apoyo-tutor) asuma las funciones a realizar con cada alumno. También, se requiere concienciar a los tutores sobre sus funciones y su compromiso de atender a la diversidad de alumnos. Finalmente, una reestructuración de los planes de estudio de formación del profesorado facilitará un mayor conocimiento sobre la diversidad a los profesores tutores y una formación del profesor de apoyo más acorde con la realidad con la que se encuentra en los centros.

“...concienciación de los tutores, buscar colaboración con los padres como incentivadores del interés e implicación de los tutores en este tema, intervención contagiosa entre profesionales para modificar actitudes en tutores mediante una relación interpersonal” (3ª sesión: 37).

“Retomar la formación desde los cimientos, reforma de los estudios universitarios y contemplar la atención a la diversidad desde todas las áreas curriculares en cada especialidad de magisterio, formación continua adecuada y ajustada a la práctica diaria” (3ª sesión: 71).

d) Alternativas vinculadas al equipo directivo. Se hace necesario una mentalización y sensibilización del equipo directivo, tendente a la solidaridad de los miembros del claustro, implicándolos en la solución de casos puntuales. Por otra parte, se hace patente la necesidad de que los miembros del equipo directivo asistan a las reuniones que traten la atención a la diversidad.

“...estrategias del tipo de mentalización y sensibilización de todos los miembros del equipo directivo, implicándolos en la solución de casos puntuales... Intentar que asistan a todas las reuniones que traten de atención a la diversidad...” (2ª sesión: 85).

e) Con relación al currículum. Entre las alternativas se señalan:

- Para adaptar el currículum se propone que éste sea abierto, adaptado a las necesidades. Es preciso que se hagan adaptaciones sin papeles, entendidas éstas como la existencia en cada aula de multitud de estrategias y recursos, utilizándose según las necesidades.

- Existencia de programaciones abiertas y uso de materiales alternativos y adaptados.

- Intervención del apoyo interno en los proyectos curriculares de centro y aula para evitar que las programaciones sean burocráticas.

“...se está trabajando con un currículum paralelo en ocasiones y ante esto las alternativas o vías de intervención que parece que se apuntaban eran la necesidad de un currículum abierto en los centros que se adapte según las necesidades de los alumnos y entendiendo la adaptación curricular como una adaptación sin papeles...” (2ª sesión: 72).

4. Conclusiones

En definitiva, todos estos cambios y alternativas que plantean los participantes de este estudio darían lugar a un *modelo de apoyo curricular y colaborativo* donde se reconozca la diversidad y se den las respuestas educativas adecuadas a cada alumno/a que le permita el desarrollo personal dentro de ese marco diverso. Por tanto, desde este planteamiento “el alumno no es el que fracasa”, y por ello, el modelo de apoyo ya no está centrado en

el alumno deficitario sino que está centrado en un currículum que hay que adaptar.

Precisamente, para esto se hace necesaria la implicación y participación activa y colectiva de todos los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales a la diversidad. Se precisa asumir que el profesor/a, ya sea tutor, especialista, de apoyo, etc., no se encuentre solo, sino que esté rodeado de unos compañeros con los que poder colaborar y construir una escuela más justa y atenta a la diversidad.

Por último, con este cuadro que sirve de síntesis queremos recoger todos los problemas y alternativas antes mencionados:

	PROBLEMAS	ALTERNATIVAS
FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN	Dificultad para poner en práctica la filosofía de la integración.	La integración es una responsabilidad compartida.
DEFINICIÓN DEL ROL DEL PROFESOR DE APOYO	No existe un perfil claro del profesor de apoyo. Poca claridad definición funciones.	Administración definir su perfil Incluir en Plan Centro otras funciones.
RELACIONES INTERPERSONALES CON LOS TUTORES	Dificultad en la entrada en el aula ordinaria. Falta de actitudes adecuadas. Formación tutores y profesor de apoyo desconectada de la realidad.	Devolver responsabilidad al tutor Concienciar a los tutores para atender a la diversidad Reforma planes de estudios
RELACIONES INTERPERSONALES CON LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	Poca colaboración. Falta de concienciación con relación a la integración.	Mentalización y sensibilización del equipo directivo. Asistencia reuniones que traten atención a diversidad
CURRÍCULUM	Currículum paralelos. Abuso del libro de texto. Programaciones burocráticas	Currículum abierto Adaptaciones sin papeles Uso de materiales alternativos
	MODELO TERAPÉUTICO	MODELO COLABORATIVO Y CURRICULAR

5. Referencias Bibliográficas

- Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: concepts for all? In Clark, C., Dyson, A & Milwards, A (Eds.). *Towards inclusive schools?* London: Fulton.
- Corbett, J. (1996). *Badmouthing: 'the language of special needs'*. London: Falmer.
- Gimeno, J. (1996). Diversos y también desiguales. *Kikiriki*, 38, 18-25.
- Hanko, H. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Barcelona: Paidós.

- Hernández, E., Murillo, P. y Parrilla, A. (1997). *Los profesionales del Apoyo hablan: análisis organizativo de problemas y alternativas del apoyo a la diversidad en la escuela*. Comunicación presentada en el IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Hernández, E., Murrillo, P. y Parrilla, A. (1997). "Developing a shared approach to support: a support group case study". *European Journal of Special Needs Education*, 12 (3), 209-224.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Parrilla, A. (1994). *Apoyo a la escuela: experiencias y modelos organizativos*. Comunicación presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Santiago de Compostela.
- Parrilla, A. (Ed.) (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. (1996). *La formación de los profesores de apoyo. Cuestiones a debatir*. Ponencia presentada a las XIII Jornadas Científicas de AEDES, Murcia.
- Parrilla, A. y otros (1996). La diversidad en el aula. Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional. *Escuela en Acción*, vol. 6, 27-34.
- Parrilla, A. y Puente, D. (1998). *El desarrollo de las unidades didácticas como innovación educativa para responder a la diversidad*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Europeo sobre Calidad de la Educación Infantil, Santiago de Compostela.
- Porrás, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: Publicaciones M.L.E.P.
- Saldaña, D. (1995). La evaluación educativa desde el departamento de orientación. En Romero, S. y Vargas, M., *Materiales didácticos: Psicología y pedagogía*. Sevilla: Kronos.
- Santos, M.A. (1987). Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 2, 3-14.
- Skrtic, T.M. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (special education for psmodernity)*. New York: Teachers College Press.
- Slee, R. (1995). Inclusive education: from policy to school implementation. In C. Clark, A. Dyson & A. Milwards (Eds.), *Towards inclusive schools?* London: Fulton.

UNA EXPERIENCIA DE PEQUEÑO GRUPO EN ESTIMULACIÓN PRECOZ

VICENTE QUIRÓS PÉREZ*

Partiendo de los trabajos de Montagner, Carranza y Pérez López y mi práctica diaria en la atención precoz al niño/a trisómico, propongo una investigación en las relaciones sociales tempranas con una novedosa metodología de intervención en estas edades que fomenta la autonomía y reduce la dependencia para con el adulto. Los resultados no son concluyentes pero permiten aventurar: 1. La existencia, en los niños/as con Síndrome de Down, de un repertorio de habilidades sociales anterior a los dos años. 2. La presencia, aunque no normalizada, de los "antropológicos universales" propuestos por Montagner (1995). 3. El reconocimiento, en el niño/a con síndrome de Down, de un desarrollo de habilidades diferente al resto de la población infantil.

Leaving of the works of Montagner, Carranza and Pérez López and my daily practice in the precocious attention to the children with Down's Syndrome, I propose an investigation for the early social relationships together with a novel intervention methodology for these ages that in foment the autonomy and it reduces the dependence towards the adult. The results are not conclusive but they allow to risk: 1. The existence, in the boy and girl with Down's Syndrome, of a repertoire of social abilities previous to the two years. 2. The presence, although not normalized, of the "anthropological ones universal" proposed by Montagner (1995). 3. The recognition, in the children with Down's Syndrome, of a development of abilities different to the rest of the infantile population.

El niño como ser social. Familia y escuela

No hay duda, el ser humano es un ser social. Desde el momento del nacimiento, cuando el bebé es acogido por su madre para ser amamantado, su boca se adaptará y orientará al pezón, sus estructuras visuales y auditivas prestarán particular atención a la formas que son como rostros y a los sonidos que entran en el rango de la voz humana, y todo ello (Schaffer, 1980) organizado según secuencias temporales específicas. En esta primitiva y especial relación mostrará recursos que le van a garantizar la atención adulta y por tanto su supervivencia. Por su parte la madre, como primera interlocutora social, seguirá de cerca las acciones de su hijo, responderá a ellas adecuadamente y atenderá recíprocamente a los efectos que en él produce su propia conducta.

* VICENTE QUIRÓS PÉREZ es Pedagogo, Asesor Técnico de Tratamiento (Psicomotricista) de la Consejería de Asuntos Sociales.

A estas habilidades primarias se irán sucediendo otras: entenderá las intenciones que hay detrás de un discurso; advertirá la congruencia entre su propio estado anímico y la expresión afectiva en el rostro de otra persona (Dunn, 1993); comenzará a cooperar en rutinas diarias de alimentación y aseo; esbozará sus primeros pedidos, etc. hasta convertirse en un ser adaptado y autónomo.

El material intrínseco que el bebé aporta, unido a la oferta de estímulos adecuados y de ambientes idóneos para el aprendizaje le permitirá el desarrollo de estrategias que lo capaciten para una dinámica de intercambios, para la socialización.

Se considera la edad de 2 y 3 años (Dunn, 1993) como el momento a partir del cual podrá tomar parte efectiva en ese intercambio social. Ello se hace especialmente evidente en su capacidad para usar el lenguaje, pero se requieren otros atributos. De acuerdo con Clemente (1991) el niño necesita entender qué significa "yo", "tu", "nosotros" y comprender los sentimientos y el comportamiento de otros en su mundo conocido; debe ser capaz de exteriorizar sus sentimientos y sus intenciones; debe crear una imagen interna de su mundo para poder ordenarlo y debe poder juzgar y utilizar el contexto social en el que vive de manera que éste le confiera un significado a sus acciones.

Tampoco hay duda en considerar a su familia (padres, hermanos, abuelos) como el principal entorno socializador del niño. En él será donde actuará por vez primera con otros seres humanos, adquirirá e internalizará las normas básicas de comportamiento interpersonal y recibirá una seguridad y estabilidad emocional que le animará a explorar y aprender del ambiente.

Este proceso, a diferencia de la díada madre-hijo, es bidireccional entrando en relación las acciones de uno y otros y estableciéndose como particular causa de aprendizaje, consiguiendo que el niño conozca su lugar en el mundo y se incorpore a la cultura social.

Otra característica de este intercambio familiar es que es asimétrico. Ello equivale a relaciones menos costosas para el niño ya que por lo general los padres, y cualquier otro adulto cercano, son interlocutores atentos y solícitos a las demandas infantiles. Como contrapartida se puede generar cierta inhibición y dependencia en la búsqueda de sus propios recursos. Esto es especialmente evidente en los casos de niños con necesidades especiales.

La escuela es, después de la familia, la instancia socializadora más cercana al niño. Presenta unas características organizativas y estructurales específicas ya que integra un mayor número de personas, se establecen unas

relaciones menos duraderas y de diferente naturaleza y tiene una composición social más heterogénea. Por otra parte incorpora las relaciones entre iguales, básicamente simétricas, en las que se alterna claramente la función de aprender y enseñar y que le van a exigir el adaptarse a la normativa social de su entorno. Tendrá que aprender a ejercitarse en el colaborar y el compartir con otros niños, a socializar su agresión y a tener en cuenta el punto de vista de sus compañeros. Podrá competir, tener vivencias de seguridad y obtendrá un referente interno distinto al que puede conseguir en el resto de los ambientes a los que puede pertenecer.

Primeras manifestaciones sociales

Alrededor del año de edad, la mayoría de los niños han adquirido destreza en patrones posturales elementales como la bipedestación, dominan un mínimo repertorio lingüístico y tienen posibilidad y deseo de acceso al otro. Es entonces cuando muestran interés por iniciar una comunicación interpersonal, están en condiciones de incorporarse al universo de los demás y comienza un proceso de gran riqueza que se prolongará a lo largo del segundo año de vida. El conocimiento de los objetos que hasta ahora se había producido a través del tacto y de la boca ha dado lugar a un básico descubrimiento e interrelación con el otro. Surgen las primeras imitaciones intencionadas entre iguales, los mensajes emitidos que esperan respuesta y las primeras manifestaciones de juegos con participación de otros.

Montagner (1996), a diferencia de este lógico proceso evolutivo, considera que si un bebé (de 4 o 5 meses) es situado en condiciones que compense su inmadurez tónico-postural revela capacidades motrices, cognitivas y sobre todo interactivas con respecto al otro que no se observan cuando está en posición inestable o cuando no puede por él mismo regular la posición de la cabeza. Las investigaciones y estudios realizados por este autor le han llevado a establecer lo que denomina "universales antropológicos" (1996: 27) que deben observarse a lo largo del primer año de vida. Estos son:

1. Capacidad de atención visual sostenida. Se refiere a la capacidad de desarrollar al mismo tiempo una gran movilidad de la mirada y una orientación visual ininterrumpida y de larga duración (1 ó 2 minutos). Estas capacidades "...son indispensables (...) en la aparición, el desarrollo y la regulación de los sistemas emocionales del niño, permitiéndole percibir las emociones del partenaire, poner a prueba las reacciones que él induce

en función de sus propias emociones y ajustar sus respuestas a las del otro..." (Montagner, 1996: 28).

2. "Hambre" de interacción. Esta competencia es considerada como un deseo muy marcado de interactuar por interactuar con sus congéneres, reducir la distancia con el otro y establecer contacto con el otro, comprender sus registros y suscitar reacciones ajustadas y no exclusivas.

3. Las conductas afiliativas. Son aquellas que parecen traducir una adhesión a las manifestaciones conductuales y vocales del compañero (sonrisas, fijaciones no fugaces de mirada, vocalizaciones moduladas, contactos intencionados de manos...). Pueden aparecer combinadas a vocalizaciones y además son conductas positivas, no conllevan evitación o rechazo, no van acompañadas de llanto o agresiones hacia el otro ni pueden ser interpretadas como reacciones de angustia o inseguridad. Representan el 80% del repertorio conductual y vocal objetivable de los niños.

4. La organización orientada del gesto. Es la forma precisa y ajustada de llevar el brazo y la mano en dirección al brazo y la mano del otro y que revela no sólo habilidades motrices bien estructuradas sino también una "organización" base de conductas más elaboradas, necesarias para la manipulación de los objetos y para el desarrollo de los procesos sociales y cognitivos.

5. Conductas de imitación. Se refiere a la capacidad para reproducir los gestos y las vocalizaciones del compañero de su misma edad en la forma y en el ritmo aún cuando no consiga imitar a los adultos (quizás porque las manifestaciones comportamentales de los adultos, vocales y lingüísticas le sean demasiado complejas).

Para los profesores López Melero (1995), Prieto y Arnaiz (1986), Martínez y García (1991), Sánchez (1996), Candel, Carranza y Pérez López (1997), el niño trisómico presenta cierto desfase en su desarrollo madurativo y en sus adquisiciones con respecto a otros niños de idéntica edad cronológica, entre ellas la competencia para el intercambio social. Admitamos para explicar este desfase la hipótesis del retraso (coherente con el pensamiento de Piaget y los estadios invariables del desarrollo) o admitamos la hipótesis de la diferencia (que acepta múltiples canalizaciones potenciales y considera que los aspectos biológicos, cognitivos, interpersonales y sociales convergen de modo diferente en la maduración personal dando lugar a distintas trayectorias de avance), me permito corroborar, junto con estos autores, y ello desde mi propia práctica, la existencia de un desigual proceso en la consecución de determinadas habilidades en estos niños.

Del mismo modo Carranza y Pérez López (1992), analizando los comportamientos de interacción presentes en niños/as con Síndrome de Down integrados durante la etapa preescolar llegan a la conclusión de que estos sujetos manifiestan:

a) Una actividad motora más limitada, con menos movimientos, más simples y más lentos.

b) Actuaciones poco arriesgadas permaneciendo durante largos períodos de tiempo sentados, aislados y con poca curiosidad por el entorno.

c) Unos intercambios con los compañeros por propia iniciativa casi inexistentes, necesitando la guía del adulto tanto para realizarlos como para mantenerlos adecuadamente.

d) Una capacidad imitativa que es muy buena pero que sólo se sirve de modelos ofertados por el adulto para todo el grupo.

e) Presentación más común de juegos en solitario o de expectación y con un contenido motriz o funcional.

Propuesta de Investigación. Hipótesis

La lectura de los textos de Montagner (1995), las conclusiones a las que han llegado autores como Carranza y Pérez López (1992 y 1997) y el análisis de mis diarios de trabajo son el punto de partida que han originado una serie de preguntas sobre mi práctica en el caso de la estimulación precoz y reeducación psicomotriz con niños de 0-4 años con Síndrome de Down. ¿Tienen los niños interés por las relaciones sociales en los primeros meses de vida como propone Montagner? ¿Ocurre igual con los sujetos con Síndrome de Down? Y si ello es así ¿se ha de considerar la relación con los iguales el modo más útil y directo de incitar en estos niños el interés por investigar sobre aquello y aquellos que le rodean? ¿Por qué se observa una gran dependencia de estos niños con respecto al adulto? ¿Qué ocurre en la díada niño-psicomotricista?

Estos interrogantes se deben transformar en hipótesis de trabajo con la intención de que sean corroborados o rechazados. En cualquier caso darán lugar a modificaciones, algunas de ellas sustanciales, en mi manera de trabajar en la atención precoz al niño discapacitado.

...María está sentada en el suelo, a su izquierda tiene abierta la caja que contiene figuras de juguete (el papa, la mama, el abuelo...), a su derecha un poco más atrás está el cajón de las maderas para la construcción. No hace nada, está inmóvil, no realiza ningún movimiento, sólo me mira a mi y al suelo y ello lo repite una y otra vez...

Extraído del diario de sesiones de María. (05.07.96)

María (nombre figurado) 2a. 8m. Síndrome de Down

Muchas observaciones y anotaciones como ésta –de María y de otros niños– se repiten con excesiva frecuencia cuando intento tomar distancia y ver que reacciones se presentan ante el ofrecimiento de un determinado material en la sala de psicomotricidad. Hay una subordinación generalizada, una vehemente espera a la solicitud del adulto que les inhibe para la investigación y les impide la búsqueda en el entorno.

He intentado tener presente en el período escolar del curso 97-98 estas cuestiones suscitadas. Con esta intención he formulado la siguiente hipótesis de trabajo: *Las sesiones de estimulación precoz, muy importante para el desarrollo y el conocimiento de sí mismo, en la forma unidireccional en que se establecen, provocan en el niño una excesiva dependencia con relación al adulto y con las propuestas que éste facilita.*

La primera idea que me planteo para intentar dar respuesta a esta hipótesis es buscar la posibilidad de trabajar con grupos reducidos de niños y como tal hago un ofrecimiento a los padres que asisten al centro. Los grupos se configurararán a partir de ciertos presupuestos:

1. Un nivel madurativo homogéneo (intereses parecidos)
2. Un nivel de desarrollo que debería incluir al menos un básico control de patrones posturales como la sedestación.
3. Que se hayan iniciado, o al menos observado, conductas intencionadas de contacto.
4. Atención e interés hacia los objetos y los otros.

Estos grupos no podrán ser muy numerosos, con objeto de poder controlar, anotar e intervenir en el mayor número de procesos que ocurran en la sala. Decido que no habrá más de tres miembros por grupo (he de tener en cuenta que la población que manejamos no es tampoco demasiado numerosa). Se constituyó un grupo de dos sujetos de 19 y 21 meses, de ambos sexos, que cumplían estos requisitos y con los que he estado trabajando desde Octubre de 1997.

Objetivos

A los objetivos propios de la estimulación precoz (favorecimiento de un ambiente rico y variable que le permita un crecimiento global de sus potencialidades a partir de unas técnicas concretas), he añadido:

1) Fomentar en el niño la autonomía y la capacidad y el deseo de conocer e investigar lo que hay a su alrededor.

2) Posibilitar vivencias de poder, de dominio, a las que, por lo general, no accede normalmente el niño/a con Síndrome de Down en su medio escolar integrador.

3) Limitar la propuesta del adulto y evitar que sea la única que se genera en la sesión.

4) Potenciar en los niños la posibilidad de creación que les lleve a apoderarse de su acción y de su lenguaje.

5) Crear la necesidad de ver a los otros como iguales, como modelos, y que esto les permita experimentar el conjunto de relaciones propias de este grupo reducido de niños.

Modelo de intervención

Había que elegir un modelo de intervención cuyos principios de actuación se hiciesen eco de los objetivos que quería conseguir. La práctica psicomotriz, en la que estoy formado y que he practicado en numerosos casos tanto en niveles educativos como reeducativos y terapéuticos, se ajustaba a mi criterio perfectamente:

“La intervención psicomotriz va a favorecer en los niños y niñas los procesos de atención y orientación, la codificación, el tomar decisiones y el realizar planes de acción de una forma natural. El contenido a través del que se desarrolla la personalidad global del niño va a ser la expresividad espontánea que nace a partir del juego, se desarrollará la personalidad global del niño, tanto los aspectos cognitivos como socioafectivos y comunicativos que subyacen en un marco de interacción con los compañeros y con el adulto...” (Sánchez, 1996: 85).

La práctica psicomotriz me interesa como técnica de intervención sobre todo porque:

1) Se basa en el reconocimiento y aceptación de la otra persona tal y como es.

2) Privilegia la relación del niño/a con el grupo ya que considera que es en este marco social en el que podrá situarse como persona frente a los demás.

3) Permite que el niño/a madure a través de sus vivencias, estructurando su acción y su pensamiento desde la actividad sensoriomotriz hacia el pensamiento operativo.

4) Crea un clima de juego basado en la relación a la vez que potencia el respeto a la individualidad y a la expresividad global, corporal y verbal del sujeto.

5) Propicia que el niño/a se abra a los demás y que se respeten sus diferencias a partir de la relación privilegiada que mantiene con el adulto.

Metodología de trabajo. Recursos y estrategias

Una intervención de este tipo requiere una estructura organizativa y una metodología adecuada (puede consultarse los textos de: Lapierre y Aucouturier, 1980; Aucouturier, 1985, 1993; Arnaiz, 1988, 1994; Arnaiz y Lozano, 1996; Sánchez, 1996). Una sala amplia y bien iluminada y un material fijo (espalderas, bancos, pizarra, espejos...) y otro móvil (bloques de goma espuma, aros, cuerda, picas, telas, colchonetas, muñecos, cajas de cartón, pelotas, instrumentos musicales...) serán los primeros elementos con los que contar y que colocados en lugares privilegiados de la sala permitirán al niño/a acceder al placer por el juego (sensoriomotor o simbólico) y a la capacidad de descentración (juegos de construcción y representación) añadiendo a estas características el que serán elementos indispensables como mediadores en la comunicación.

Las sesiones mantendrán la duración (50 minutos), la periodicidad (dos sesiones semanales) y la estructura habitual (ritual de entrada; propuestas sensoriomotrices, simbólicas y cognitivas; ritual de salida y todo en función de los intereses que presenten los niños y que pueden alterar groseramente la sesión). Se incorporan, no sólo nuevas estrategias de intervención –ya comentadas– sino que se permitirá que al final de cada sesión haya un momento (10-15 minutos) en el que los padres entren en la sala. Con esta novedad pretendo poder comentar con ellos incidencias y aspectos que merezcan la pena ser destacados, surgidos durante la sesión. Se hará hincapié en reforzar la actitud de los padres con sus hijos y se orientará sobre posibles actividades puntuales que estos puedan realizar en casa.

En cuanto a las estrategias didácticas el psicomotricista deberá tener presente una serie de condiciones personales de atención y seguridad que se requieren en este tipo de intervención y reducirá las propuestas directas a la vez que intensificará los mediadores corporales: voz, mímica, mirada, con el propósito de facilitar el acercamiento de los niños/as y su incorporación a los juegos. Se concederá especial importancia a los rituales de entrada y salida a la sala. Se aprovecharán las situaciones espontáneas de juegos que surgen en el grupo y que propician el acceso a la autonomía y se cuidará la aparición de conductas de agresión/inhibición.

Conclusiones

Desde el inicio de esta investigación hasta el momento que tomo estas anotaciones no han transcurrido aún ocho meses. Ello unido a otras variables como la edad de los niños/as, el ambiente familiar en el que los sujetos se desenvuelven, el no tener un método muy ajustado para la cuantificación etc. hacen muy difícil la validación y baremación de resultados concretos. Se necesitaría un estudio más profundo para cumplir este propósito. No obstante puedo comentar, a modo de conclusiones, ciertas observaciones:

1. Se ha incrementado la participación y aportación de información recíproca padres-terapeuta.
2. Se observa un repertorio de habilidades sociales anterior a los dos años.
3. Existencia, aunque no normalizada ni en la forma ni en la fecha de presentación, de los "antropológicos universales" de Montagner: a) atención visual sostenida; b) búsqueda de interacción con el otro aunque no se presenta de una forma duradera; c) comportamientos afiliativos, no tan elevados cuantitativamente como los que presenta el autor en sujetos normales; d) organización orientada del gesto, con una manipulación más pobre e imprecisa y presencia de actos sin funcionalidad aparente; e) Existencia de conductas imitativas, tanto gestuales como verbales, aunque no en la cantidad y calidad esperada. (Hay que tener en cuenta la edad de los sujetos con los que se ha trabajado).
4. Se confirma, en el niño/a con síndrome de Down, una inadaptación en el desarrollo y adquisición de determinadas habilidades.
5. No hay resultados que evidencien la relación autonomía/dependencia en la relación con el psicomotricista, pero si se observa una

disminución en las demandas al adulto para solucionar sus problemas y más autonomía en la toma de decisiones.

Concluyo reivindicando la importancia de la práctica psicomotriz durante los primeros años no sólo como programa de intervención sino también como forma de trabajo que atiende a la diversidad, desarrolla la autonomía y la propia personalidad del individuo.

Referencias Bibliográficas

- Arnaiz, P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco Olea.
- Arnaiz, P. (1992). Habilidades psicomotoras básicas en el Síndrome de Down: en Candel I. y Turpín A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*. Murcia: ASSIDO.
- Arnaiz, P. (1994). *Deficiencias visuales y psicomotricidad: teoría y práctica*. Madrid: ONCE. Sección de Educación.
- Arnaiz, P. y Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: CCS.
- Aucouturier, B. (1993). Los niveles de la expresividad psicomotriz. *Revista de Educación Especial*. 15, 39-48.
- Aucouturier, B. y otros. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Candel, I.; Carranza, J. A. y Pérez, J. (1997). El desarrollo socio-afectivo en los niños con Síndrome de Down: en Rondal J. A.; Perera J.; Nadel L. y Comblain A. *Síndrome de Down: perspectiva psicológica, psicobiológica y socioeducacional*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Carranza, J. A. y Pérez López J. (1992). La interacción social de los niños con Síndrome de Down integrados en escuelas infantiles: en Candel I. y Turpín, A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*. Murcia: ASSIDO.
- Clemente, A. y otro. (1991). *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.
- Dunn, J. (1993). *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lapierre, A y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Martínez, J. M. y García, F. (1992). Estudio de la atención fásica en niños con Síndrome de Down: en Candel I. y Turpín A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*. Murcia: ASSIDO.
- Montagner, H. (1995). Apego, ternura y vicisitudes. Las competencias-zócalo del niño. *Psicomotricidad*. 51, 23-49.

- Prieto, M. D. y Arnaiz, P. (1986). Nuevas perspectivas de evaluación, diagnóstico e intervención en Educación Especial. *Anales de Pedagogía*. 4, 45-53.
- Sánchez, J. (1996). *Jugando y aprendiendo juntos. Un modelo de intervención didáctico para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.
- Schaffer, H. R. (1980). La socialización y el aprendizaje en los primeros años. *Infancia y Aprendizaje*. 9,73-83.

LA IMPLICACIÓN PROGRESIVA: ESTRATEGIA FORMATIVA, PROPUESTA INNOVADORA

MARA MACÍAS CABRERA y
OLGA LIDIA CASTRO GUEVARA *

En el trabajo se aborda como problemática central el hecho de que las tareas creativas que se proponen al estudiante suelen llevarlo al plano de la motivación adaptativa. Se define la misma como aquella que regula la actividad del sujeto sobre la base de planes y proyectos que éste asume del exterior. En correspondencia con este planteamiento, se delimitan en el artículo tres planos para abordar la fundamentación teórica: el gnoseológico, el psicológico y el pedagógico. En cada uno de los enfoques señalados se precisa una problemática central que se deriva de la enunciada con anterioridad. Se concreta el tratamiento teórico en función de los mismos y se señala la relación entre estos planos de análisis seleccionados. En correspondencia con la fundamentación teórica se plantea como objetivo de nuestro trabajo implementar una propuesta metodológica que conlleve a que el alumno se eleve al nivel de la implicación personal en las tareas creativas que emprenda, y se presenta la estrategia de implicación progresiva como una vía novedosa para contribuir al logro de lo antes expuesto. En el desarrollo se incluye como aspecto relevante el análisis de la aplicación de la experiencia tanto desde el punto de vista general como enfocándolo hacia la puesta en práctica de la misma con estudiantes del segundo año de la carrera de Biología del ISPEJV (Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona). En las conclusiones se realizan generalizaciones acerca de los resultados obtenidos, de lo cual pueden inferirse con claridad un grupo de sugerencias para que otros docentes se sientan motivados hacia la aplicación de la propuesta desde la óptica de su asignatura y del nivel de enseñanza en el cual desarrollen su labor. Se destaca como novedad del trabajo la posibilidad que ofrece la estrategia de ser adecuada a cualquier nivel de enseñanza, siempre y cuando los maestros que asuman este reto decidan profundizar en ella y hacer aplicaciones novedosas de la misma.

The main problem dealt in this work is the fact that creative tasks proposed to the student usually carry him to an adaptative motivation. The adaptative motivation is defined as the one regulating the activity of the individual, taking into account plans and projects considered from the outside. According to this, three planes are delimited in this work to deal with the theoretical fundamentation: gnoseologic, psicologic and pedagogic. In each of these approaches a central problematic is needed, which derives from the previous one. The theoretical treatment is made as a function of them, and the relationship among these selected analysis planes. The objective of our work is to develop a methodologic proposal that makes the student increase the level of personal implication in creative tasks he carries on, and the strategy of progressive implication is presented as a novel way to contribute to the achievement of the matter mentioned above. We include as a relevant aspect in the development of this work, the analysis of the experience application from the general and practical point of view. The practical part is made with students in the second year of Biology in ISPEJV (Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona). As conclusions some generalizations about the obtained results are made, being it possible to infer clearly a group of suggestions to make other docents feel motivated towards the application of the proposal from the point of view of their subjects and levels of education in which they work. The possibility that offers this strategy for being the adequate one for each level of education is pointed out, if docents decide to deep in this strategy and to make novel applications about it.

* MARA MACÍAS CABRERA y OLGA LIDIA CASTRO GUEVARA, son Profesoras del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" de Ciudad de la Habana. Cuba.

Introducción

La problemática que suscitó este trabajo parte de la afirmación de que las tareas creativas que se proponen en la escuela suelen llevar al alumno al plano de la motivación adaptativa.

El psicólogo cubano Diego González Serra diferencia la motivación reactiva de la adaptativa y de la autónoma. La primera se refiere a aquella que regula la actividad en respuesta a estímulos externos y requerimientos orgánicos que afectan positiva o negativamente las necesidades del sujeto, y es típica de los animales y los niños pequeños.

Por otra parte, la adaptativa es aquella que regula la actividad como respuesta a fines y proyectos acatados por el sujeto, pero elaborados por el medio y asumidos por aquél. En cambio, la motivación autónoma regula la actividad sobre la base de fines y proyectos dirigidos hacia el futuro inmediato o mediato que parten del propio sujeto, es decir, de sus necesidades, sentimientos, convicciones, reflexiones, etc., y son elaborados por el propio sujeto.

Este psicólogo señala que los límites entre estos tipos de motivación no se presentan totalmente definidos, lo cual presupone entre ellos una interdependencia.

Con respecto a las tareas creativas a las que hice alusión en la problemática enunciada, se debe precisar que generalmente de ellas se espera un resultado que presupone el desarrollo de habilidades para la creación, pero que con muy pocas posibilidades puede incidir en la modificación de la conducta que es de esperar de un desempeño creativo auténtico. Esta afirmación revela el vínculo entre este tipo de tareas y la motivación adaptativa que definimos con anterioridad.

El sujeto ejecuta acciones cuya concepción no ha sido gestada por él mismo, sino que ha sido recepcionada del exterior. Esto presupone un desenvolvimiento supuestamente original, pues incluso en estas circunstancias puede desarrollar una serie de habilidades en consonancia con los requerimientos de la actividad.

En cambio, distingo las habilidades para la creación de las llamadas habilidades creativas.

Denomino habilidades para la creación a aquellas acciones que el sujeto despliega y que pueden servir de explanada al comportamiento creativo. Por otra parte, las habilidades creativas son aquellas que resultan de la puesta en práctica de un plan de ejecución diseñado por el propio

sujeto en correspondencia con sus necesidades y a partir de la detección por él mismo de determinada problemática.

La psicóloga cubana A. Mitjans plantea, refiriéndose a la validez de la evaluación de la creatividad fuera de la concepción personológica, que en ocasiones los investigadores desarrollan tareas de carácter muy general, no referidas a las motivaciones básicas del sujeto. A propósito de ello sugiere que las tareas deben tener un carácter heurístico para el sujeto en cuestión, y ser problemas de la vida real. Este planteamiento confirma lo que apunté anteriormente, pues precisamente la forma de evaluación de la creatividad viene a ser como la medida de las propias concepciones que los investigadores asumen a la hora de promover la misma.

Cuando hablo de creatividad estoy haciendo alusión a una capacidad del sujeto que conlleva a modificaciones de la conducta en términos de imposición personal de retos, y no de asimilación de tareas transformativas que parten del exterior. Denomino estas últimas como aquel tipo de tarea dictada por el maestro, con el propósito de provocar cambios en la conducta del alumno partiendo de la divisa “estímulo-respuesta”.

Pienso que, si bien es necesaria la orientación por parte del docente para dejar bien claro hacia dónde pretendemos que el alumno guíe su actividad, el proceso pedagógico creativo pierde la razón de ser cuando estimamos que nuestra palabra es la que debe pautar la mayoría de las acciones de aquel que aprende.

Desarrollo

En el desarrollo del artículo incluiré los siguientes aspectos: en primer término, abordaré la fundamentación teórica de la problemática señalada. Ello me servirá de punto de partida para apuntar el objetivo que me propuse alcanzar con este trabajo.

En concordancia con esto presentaré las tareas asumidas durante la investigación, para luego exponer los resultados obtenidos de modo general y aquellos en los que aún se trabaja.

Finalmente haré alusión a la experiencia obtenida en la aplicación de las ideas expuestas en la enseñanza de la asignatura Educación de la Personalidad, con estudiantes de segundo año de carrera de Biología del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Fundamentación teórica

La fundamentación del trabajo la enfoco en tres planos de análisis interdependientes. Señalo una problemática central en cada uno de ellos, la cual a su vez se deriva de la problemática general citada en la introducción. Los planos a los que hago referencia son: el gnoseológico, el psicológico y el pedagógico.

En el plano gnoseológico señalo como problemática la unilateralidad en la interpretación del reflejo creador.

Hago esta afirmación porque, en correspondencia con el hecho de que las tareas creativas que se proponen en la escuela suelen llevar al alumno al plano de la motivación adaptativa, como punto de partida gnoseológico puede plantearse el vínculo de esta concepción con un quehacer desde el cual el reflejo no es considerado en su integralidad, sino solamente desde el ángulo de la recepción que el sujeto hace de la información que proviene del medio.

Esto conlleva a una sobrevaloración de la importancia que debe conferírsele a la organización de las condiciones apropiadas para el desempeño creativo del estudiante, en detrimento de la consideración de la autonomía que éste debe desplegar para lograrlo.

Dicho de otro modo, se aborda el reflejo en su carácter pasivo, lo cual se expresa en el predominio de una contemplación sin la suficiente elaboración.

Desde el punto de vista psicológico, planteo como problemática central la pseudointeriorización de las tareas creativas.

Con esta idea pretendo dar a entender lo que acontece cuando el sujeto de aprendizaje emprende un acto creativo en el que predomina la guía desde afuera (a la que me he referido con anterioridad cuando hablé de las denominadas “tareas transformativas”).

Para hablar de pseudointeriorización es necesario primero precisar qué entiendo por interiorización. Estimo que este concepto puede definirse como un proceso que culmina con la asunción por parte del sujeto de objetivos, tareas o contenidos externos en función de necesidades personales.

Es por ello que distingo el hecho de interiorizar una tarea del status de estar implicado en la misma. Mientras interiorizar una tarea significa asumir ésta una vez que ha sido ya pautada desde el exterior, estar implicado en ella presupone elaborar por sí mismo los fines a corto o mediano plazo que con ella puede alcanzar.

De lo anterior puede inferirse que la pseudointeriorización de las tareas creativas puede conllevar a una ejecución irreflexiva, pues el sujeto realiza acciones sin una previa elaboración de finalidad que pretende lograr y por ende de los pasos que ello requiere. Esto, de hecho, significa que el mismo no ha explorado sus necesidades, por lo que no se presenta un accionar acorde con sus verdaderos intereses, sentimientos, conocimientos, etc.

Finalmente, desde el punto de vista pedagógico, afirmo como problemática particular que *el ciclo de aprendizaje que transcurre a lo largo del enfrentamiento del alumno a las tareas creativas, resulta inconcluso*. En todo proceso de aprendizaje se captan determinados contenidos, se emprende un proceso de reelaboración y resignificación de estos, y se arriba a un resultado determinado.

En las tareas creativas, que son tareas de aprendizaje en última instancia, se hiperboliza generalmente lo resultativo. En aras de un final "original" se minimiza el proceso de consecución del mismo, lo cual puede llegar a afectar la autenticidad del objetivo alcanzado.

Comparto el criterio referido a lo inusual de las vías para arribar a resultados creativos; precisamente por ello opino que debe prestarse atención especial al hecho de que diferentes sujetos arriben al mismo resultado de modo distinto, haciendo gala de los recursos de su individualidad.

De lo contrario, pienso que el aprendizaje que se logra con las tareas creativas puede resultar formal, o lo que es lo mismo, un aprendizaje que no redunde en adquisiciones de valor real para la vida del sujeto y para su desenvolvimiento con personalidad.

Por todo lo antes expuesto, me planteé como objetivo de este trabajo implementar una propuesta metodológica que conlleve a que el alumno se eleve al nivel de la implicación personal en las tareas creativas que emprenda. ¿Qué definición asumí de implicación personal? Pienso que bajo estos términos puede entenderse un estado psicológico del sujeto que se caracteriza por un alto grado de motivación, una actuación autónoma, y una elaboración personal de los contenidos a los cuales se enfrenta.

La propuesta que presente la he denominado *estrategia de implicación progresiva*. Defino la misma como un conjunto de acciones del maestro y del alumno estructuradas de modo tal que propicien la implicación personal de los educandos a través de tres etapas sucesivas e interrelacionadas: activar, precisar y enriquecer la experiencia de los sujetos y el entorno.

¿Por qué he utilizado el término de *implicación*? Según la psicóloga cubana A. Mitjans, la creatividad “...es expresión de la implicación de la personalidad en una esfera concreta de la actividad, el producto de la optimización de sus capacidades en relación con fuertes tendencias motivacionales donde el sujeto de la actividad está implicado como un todo”. Esto significa que un sujeto creador está necesariamente implicado en la actividad que realiza, pues pone en juego sus recursos personales en aras de la solución de un problema que él mismo ha detectado y con el cual está profundamente identificado y comprometido. Esta entrega conlleva a que ponga de sí para arribar a una solución, por lo cual, como señala Mitjans, sus capacidades se despliegan y cristalizan a través de un accionar al cual dedica por entero sus esfuerzos.

¿Por qué el término de *progresiva*? Pienso que a la implicación no se arriba de un golpe, sino transitando por acciones sucesivas e interdependientes. Por esa razón me remito a la teoría del conocimiento de la filosofía marxista-leninista. En la etapa de lo concreto-sensible se movilizan los mecanismos inteligentes del sujeto, lo cual favorece la comprensión de la realidad y de sí mismo, a la vez que se fomenta la posibilidad de autorrealización y el planteamiento de fines personales. Dicho de otro modo, se “desatan” los recursos del sujeto del conocimiento, lo cual permite que éste se identifique con ellos y pueda potenciarlos. Es en la etapa de lo concreto-pensado donde aquel despliega sus armas cognitivas y afectivas, lo cual le permite ir delineando las acciones en pos de sus objetivos. Y por último, en la etapa de la práctica, el sujeto aplica sus recursos, con lo cual propicia la modificación del entorno y de sí mismo.

Si bien me he referido a tres etapas que he correlacionado con las de la teoría del conocimiento, en modo alguno esto significa que las mismas constituyan estancos desde los cuales el sujeto consolida por separado determinados momentos de su implicación personal. Precisamente he querido denotar con lo expuesto que estas etapas son interdependientes y que las fronteras entre las mismas sólo se plantean con el ánimo de analizar lo que predomina en cada una de ellas.

¿Cuáles fueron las tareas que me propuse cumplimentar en correspondencia con el objetivo trazado? Primero que todo debe aclarar que estas tareas están en consonancia con las propias etapas de la estrategia de las cuales hablé en párrafos anteriores. En un primer momento me propuse generar actividades del proceso pedagógico que promovieran la *activación* de las posibilidades de los sujetos. Si soy consecuente con lo planteado acerca de la implicación personal, esta activación de la que hablo no se

refiere a un accionar en el que predomine la compulsión de los sujetos hacia la ejecución de tareas organizadas desde afuera, sino un comportamiento en el que se ponga de manifiesto la propensión de estos hacia el planteamiento de fines con un claro matiz personal.

En segundo término me planteé la necesidad de propiciar la incorporación de los alumnos a lo tratado sobre la base de sus propias necesidades y posibilidades, es decir, tratando de que los mismos fueran *delimitando sus recursos* a partir de los contenidos con los cuales se estaba trabajando en el aula.

Y como colofón a este grupo de tareas me propuse promover la autoimposición de tareas que devinieran *desafíos* a las posibilidades de los sujetos y al medio. Cuando hablo de desafíos estoy haciendo alusión a aquellas acciones que representan para los sujetos un esfuerzo por hallar sus propios derroteros, tanto en la actividad asumida como en los recursos con los que cuenta para emprenderla. Pienso que en realidad el resultado es creativo cuando ha representado para el sujeto un “salto al vacío”, un reto a lo alcanzado en pos de aquello que aún está por explorar.

Debo aclarar que el enunciado de estas tareas es de carácter general, por lo que más adelante presentaré ejemplos de la aplicación de la estrategia en la Educación Superior, con lo cual concretaré la materialización de aquellas en acciones acordes con el nivel expresado.

A continuación expondré algunas consideraciones acerca de las estrategias creativas, lo cual pudiera ayudar a valorar la propuesta que presento desde un conjunto de indicadores que presenta el autor español Saturnino de la Torre. Este señala: “Cuando hablo de enseñanza creativa, estoy pensando en estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora, en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración, la implicación del discente...”. (Colectivo de Autores, 1995).

Algunas de las características relevantes de las estrategias creativas, según el autor citado, son las siguientes:

- La enseñanza creativa es por naturaleza *flexible y adaptativa*. Esto se pone de manifiesto sobre todo en el método, el cual debe tomar en consideración tanto a los sujetos como al contexto.

- Constituyen *metodologías indirectas*, es decir, aquellas en las que, al decir del autor, el alumno toma parte activa en la construcción del conocimiento.

- *Están orientadas al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas.* Si bien las mismas no conducen por sí solas al desarrollo del pensamiento, es cierto que las estrategias creativas contribuyen en gran medida a que el estudiante ejercite con una intencionalidad manifiesta habilidades tales como analizar, resumir, comparar la información, etc.

- *Son imaginativas y motivantes.* Sustituyen la rutina y el aburrimiento por la sorpresa y el interés, lo cual no niega en modo alguno la necesidad de la exigencia y del esfuerzo por parte del alumno.

- *Fomentan la combinación de materiales e ideas.* Allí donde hay carencias existe un buen lugar para el fomento de la imaginación. Si se hace al alumno partícipe activo de los esfuerzos por suplir esas carencias, los resultados serán más provechosos para el entorno y para los sujetos.

- *Favorecen la relación entre el discente y el docente.* La implicación del alumno en el proceso de aprendizaje viene dada la mayor parte de las veces por la relación de confraternidad y mutua comprensión con respecto al maestro.

- *Atiende a los procesos sin descuidar los resultados.* Ello hace evidente la importancia que en una enseñanza creativa se le confiere a los resultados imprevistos que pueden presentarse durante el proceso, independientemente de que se le brinde la importancia debida al logro de determinado fin.

¿Cuáles fueron algunos de los resultados más relevantes de la aplicación de la estrategia? En primer término debo aclarar que estos resultados de los cuales hablaré a continuación aluden también a un plano de análisis general, pues devienen valoraciones acerca de los logros preliminares en su aplicación. Asimismo, debo señalar que constituyen resultados parciales, pues considero que lo importante no es sólo obtener determinado fin que nos hayamos propuesto, sino también trabajar por la aplicación cada vez más consecuyente y completa de los elementos que forman parte de la estrategia con vistas a perfeccionarla paulatinamente.

En primer término, los *propósitos* de los participantes comenzaron a distinguirse por su *intencionalidad*; esto representa un paso de avance significativo, pues lo decisivo en la aplicación de la estrategias es precisamente lograr que los alumnos asuman conscientemente una serie de pasos constitutivos de un plan de acción elaborado por ellos mismos. Precisamente con respecto a este *plan de acción* debo señalar que ya desde los primeros momentos de la aplicación de la estrategia éste se distinguía por mostrar algunos indicios de una *elaboración activa* por parte de los participantes; es decir, estos se esforzaban por encontrar un lenguaje

personal, ajustado a sus necesidades, lo cual es evidencia de un trabajo interno en busca de sus propias formas de expresión.

En cuanto a la *ejecución* del plan al cual hacemos referencia, debo destacar que éste comenzó a encauzarse hacia una denominada manifestación procesal; defino este concepto como aquel rasgo que caracteriza a la ejecución por manifestarse en forma de “zigzag”, es decir, un modo de actuación en el cual el sujeto rectifica, adecua, prueba variantes y no se conforma con la primera idea que pone en práctica. Esto en modo alguno significa que el alumno abandone sus propósitos iniciales, sino que los va adecuando en función de las condiciones y de los obstáculos tanto objetivos como subjetivos con los cuales inevitablemente está llamado a enfrentarse.

¿En qué aspectos estoy trabajando en la actualidad? Con vistas a puntualizar en aristas aún poco exploradas durante la aplicación de la estrategia, quisiera señalar algunos contenidos en los que me encuentro trabajando en la actualidad. En primer término, estoy enfrascada en la creación y puesta en práctica de instrumentos evaluativos que permitan emitir juicios de valor acerca de los niveles de manifestación de los parámetros expuestos, así como de la efectividad de la estrategia. Por otra parte, considero que es insoslayable la tarea de elaborar una tipología de preguntas y/u órdenes que favorezcan la materialización de las etapas de la estrategia. Pienso que las mismas no deben conformarse a modo de recetas, sino como una vía de estudio, reflexión y mejoramiento que sirva de retroalimentación durante el proceso de aplicación de las diferentes acciones.

Otro aspecto que considero de vital importancia es el referido a la diversificación del trabajo con la estrategia en cursos sucesivos y en diferentes contextos del proceso pedagógico. Esto puede contribuir a comprobar la efectividad de la misma no sólo durante el proceso docente-educativo, sino en actividades en las cuales tiene lugar también determinado tipo de aprendizaje por parte de los sujetos que en ella intervienen. También considero que se debe trabajar con vistas a delimitar acciones de la estrategia específicamente dirigidas a los maestros, pues hasta ahora se ha concentrado la atención en las acciones dirigidas a los alumnos.

Resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia con estudiantes de la Educación Superior

Los estudiantes con los cuales se puso en práctica la estrategia se encontraban cursando el segundo año de la carrera de Biología en el ISPEJV en el curso 1998-1999.

El análisis que a continuación incluyo está referido a la aplicación de la propuesta en el proceso de impartición de la asignatura Educación de la Personalidad, la cual forma parte de la Disciplina denominada Formación Pedagógica General. Durante la etapa a la que he denominado “activar” los alumnos expresan haber experimentado vivencias hasta cierto punto contradictorias. En una sesión previa al inicio de la aplicación de la estrategia se les solicitó que meditaran acerca de cuál creían que era su mayor temor como futuros profesionales de la educación. En consonancia con éste se les pidió también que meditaran acerca de cuál era la mayor disposición que presentaban con relación a su futuro desempeño como maestros de la enseñanza media. Como ejemplo de lo expuesto puedo citar el criterio de una de las estudiantes que señaló como su mayor temor el no saber comprender a sus alumnos; mientras tanto, su disposición se orientó hacia la creación de Círculos de Interés en los cuales se propusiera a los estudiantes la inclusión de temáticas en correspondencia con los intereses de estos.

A instancias de mi intervención como profesora de la asignatura a la que hice alusión con anterioridad, hice énfasis en que partieran del temor expresado y de su disposición a vencerlo. Estos dos elementos jugaron un rol decisivo en la conformación de los pasos subsiguientes, pues constituyeron el acicate motivacional del cual partieron para elaborar el proyecto que se solicitó para la materialización de los diferentes pasos de la estrategia.

Insistí en que en esta primera etapa debían desatar su imaginación en aras de poder anotar todas las ideas que llegaran a su mente. Estos señalan que aquellas llegaron a ser en esta fase predominante difusas, inconexas y sobre todo abundantes.

Esto provocó, entre otras cosas, que los estudiantes experimentaran una sensación que representó en sí misma una mezcla de incertidumbre y seguridad a la vez. La incertidumbre se debió en gran medida al hecho de que debían enfrentarse al temor expresado. Sin embargo, conjuntamente con esa sensación de incertidumbre, vivenciaron una especie de seguridad

fundamentada en la proyección de su disposición con vistas a vencer el temor referido.

En la segunda etapa del trabajo, léase *precisar*, observé que los estudiantes confrontaron dificultades por el hecho de que no sabían cómo podían enmarcar todo lo que habían elaborado, como fruto de la primera fase, dentro de la estructura ya pautada de los componentes del proceso pedagógico estudiados en clases. Aproveché esa ocasión para resaltar ante ellos la importancia de lo intuitivo en el aprendizaje, y lo decisivo que puede llegar a ser para lograr éxito en el desempeño de su futura profesión. Sin embargo, destaqué también el hecho de que lo lógico complementa lo intuitivo, pues llena las lagunas teóricas que éste pueda dejar, y organiza la información que resulta del hecho de haber desatado la imaginación en busca de ideas novedosas y en correspondencia con los intereses individuales.

Con respecto a la etapa de *enriquecer* debo puntualizar que la misma se manifestó durante todo el tiempo que se trabajó con el proyecto, con la salvedad de que esto tuvo lugar en diferentes niveles. El momento de activar se evidenció en que los estudiantes fueron capaces de desatar su imaginación y de apuntar una serie de ideas originales que no habían sido trabajadas anteriormente en clases. En resumen, los alumnos pusieron el empeño en enfrentarse a su temor poniendo en juego sus recursos personales y asumiendo posturas en las que defendían sus puntos de vista acerca del contenido trabajado. En la fase de *precisar* se manifestó el enriquecimiento en el hecho de que los estudiantes crearon su modelo individual a partir de una estructura común, es decir, la que se conforma a partir del modelo de actividad que comprende los componentes del proceso pedagógico. Finalmente, en la etapa de *enriquecer* se destacó el aporte creativo del proyecto elaborado por cada estudiante, lo cual se materializó de diversas formas:

- diseñando tareas investigativas originales.
- planteando acciones teórico-prácticas encaminadas a enfrentar su temor como futuro profesional.
- implementando acciones diagnósticas que partieran de técnicas creadas por los propios estudiantes.

Conclusiones

Las actividades del proceso pedagógico que llegan a promover la activación de las posibilidades de los sujetos de aprendizaje requieren de la concientización por parte de los maestros acerca de la necesidad de asumir el criterio de que no somos los del “juicio definitivo”.

Se impone fomentar cada vez más un accionar educativo en el que los alumnos desempeñen un auténtico protagonismo, partiendo de la posibilidad que les ofrecemos para exponer sus criterios y conformar proyectos que sean reales exponentes de sus vivencias y necesidades.

Precisar, o dicho de otro modo, delimitar los recursos de los estudiantes no significa de ninguna manera que estemos coartando sus posibilidades de desplegar la autonomía que tanto preconizamos. Por el contrario, esta acción presupone encauzar sus potencialidades en aras de modificar los contenidos a los cuales se enfrenta, y de hecho, erigirse en creadores a partir de su proyección como ciudadanos comprometidos con el necesario desarrollo social del cual serán los responsables en un futuro no muy lejano.

Es por ello que urge cada vez más que los estudiantes se autoimpongan tareas que devengan desafíos a sus propias posibilidades y al medio, como índice innegable del despliegue de su capacidad de transformar el entorno y con ello de dejar la impronta del cambio en su propia vida; todo ello conlleva al enriquecimiento al que hago mención en la estrategia propuesta.

Para el logro de todo lo antes expuesto, resulta ineludible enfrentar la tarea de que los maestros modifiquen su visión con respecto a la creatividad durante el proceso pedagógico, y que asuman la postura de perfeccionar cada vez más su desempeño en aras de la formación de ciudadanos cada vez más comprometidos con las crecientes demandas sociales que la sociedad contemporánea nos plantea.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán Jesús, A. y Bermejo, V. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Bruner Jerome, S. (1992). *Hacia una teoría de la instrucción*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Colectivo de Autores (1991). *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Progreso.
- Colectivo de Autores (1995). *Pensar y crear. Estrategias, métodos y programas*. La Habana: Academia.
- Colectivo de Autores (1995). *Psicología*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Greno, J.G. (1989). El pensamiento desde una perspectiva alterna. *Acción Pedagógica, I* (2), 51-64.
- Lenin, V.I. (1988). *Cuadernos Filosóficos*. Moscú: Progreso.
- Martínez Llantada, M. (1990). *La creatividad en la escuela*. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- Mitjans, A. y González Rey, F. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Rubinstein, S.L. (1974). *El pensamiento y los caminos de su investigación*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Sternberg, R. (1994). *Las capacidades humanas: un enfoque desde el procesamiento de la información*. España: Kapelusz.
- Zankov, L. (1984). *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Progreso.

ANÁLISIS REFLEXIVO DEL CLIMA DE CLASE COMO INDICADOR DE LA INCIDENCIA DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN UN CENTRO DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

JESÚS DOMINGO SEGOVIA*

Este trabajo presenta una evaluación de las percepciones de los alumnos de una clase de ESO en un centro de actuación educativa preferente (CAEP) mediante el S.E.S. de Majoribanks (1980) (adaptado al castellano por Villa, A., 1992b). La investigación fue realizada por el equipo de profesores del Primer Ciclo de E.S.O., el Dpto. de Apoyo y Orientación Escolar del centro y la ayuda de un asesor externo de la universidad. Busca las claves explicativo-comprensivas de las percepciones de los alumnos del clima de clase y de las actuaciones docentes. Este conocimiento climático ofrece una nueva perspectiva cultural para indagar sobre los resultados de la implementación del proyecto educativo de centro (integrador, compensador, comprensivo y globalizado). Comprensión básica en un contexto en el que la integración social es especialmente relevante y en el que la intuición es norma profesional de acción cotidiana. El cuestionario utilizado se convierte, de este modo, es una herramienta de ayuda rápida a la reflexión sobre la propia práctica docente y sobre la adecuación del modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado a los objetivos marcados.

This work presents an evaluation of the perceptions of the pupils of a class of Obligatory Secondary Teaching (E.S.O.) in a center of senior educational performance (C.A.E.P.) through the S.E.S. of Majoribanks (1980) (adapted to the spanish by Villa, 1992b). The investigation was accomplished by the teachers equipment of the first cycle of ESO, the departamente of support and school guidance of the center and the advising of an external assistance of the university. Seek the explanatory keys -comprehensive of the perceptions of the pupils of the climate of class and of the educational perfortmances. This climatic knowledge offers a new cultural perspective to investigate on the results of the implementation of the educational center project (integrative, compensating, comprehensive and globalling). Basic comprehension in a context in the one which the intuition is professional norm of daily action. The used questionnaire is converted, of this manner, it is rapid help tool to the reflection on own educational practice and on the appropriateness of the teaching-learning model development to the labeled objectives.

Justificación y contexto del problema de Investigación

Para comenzar tendremos que partir de la consideración siguiente:
por diversos motivos –que ahora reseñaremos– en el centro se constata a lo largo del tiempo que no son válidos los sistemas de enseñanza

* JESÚS DOMINGO SEGOVIA. Asesor externo del Proyecto de Formación en Centro que se lleva a la práctica en el centro en el que se desarrolla esta investigación.

aprendizaje heredados de la tradición educativa en nuestro contexto y focalizados en el conocimiento academicista y en base a libros de texto. El centro y el contexto en el que está enclavado, reúnen unas características económicas y socioculturales muy concretas: la mayor parte es de clase trabajadora venida en forma de aluvión desde los pueblos a la capital (es humilde, interesada en la educación y con expectativas de futuro), pero abunda el paro y existen procesos de marginación, son frecuentes los inmigrantes de diversas procedencias, culturas, confesiones, etc.

La superación de desigualdades educativas por factores de privación socio-cultural y económica es una cuestión de «justicia» y, por tanto, de actitudes y de valores ante personas culturalmente diversas, que muy a menudo se encuentran en inferioridad de condiciones. El docente debe tener actitudes potenciadoras de interculturalidad favoreciendo la educación por encima de la instrucción (Freire, 1994) y valorando este tipo de formación como un hecho necesario para la educación integral... Junto a esto ha de saber conjugar ofertas educativas que respeten la cultura de estos contextos y la integren desde una perspectiva multicultural con la del resto de la sociedad sin potenciar desencuentros y marginalidad (Arencibia, 1996). Ello requiere un proceso de preparación específica –con sus compañeros– sobre y en su práctica; al tiempo que ha de saber y poder reflexionar para poder seleccionar y dar relevancia a aquellos contenidos curriculares verdaderamente significativos en estos contextos sin obviar el uso de estrategias que mejoren las relaciones entre los alumnos y su autoconcepto. Como apunta Martínez Mediano (1990: 188), el profesorado que atiende a colectivos con privación sociocultural por diversos factores ha de ser un profesional experto en el análisis de la realidad (social, personal, escolar, cultural...), capaz de formular proyectos, planificar tareas y evaluarlas, seleccionar recursos y objetivos adecuados a las capacidades de este tipo de alumnado. Por lo que debe ser un gran mediador y tener una actitud reflexiva (sobre la práctica y teoría educativa), comunicativa, realista y cooperadora y ser capaz de promover y desarrollar actividades individuales y grupales que fomenten la comunicación y la afectividad entre todos los participantes del proceso formativo, desde la flexibilidad que estos contextos exigen (De Vicente, 1998).

Conscientes de la necesidad de transformar estas dificultades y desigualdades en posibilidades (Botey y Flecha, 1998) extrayendo de la realidad sociocultural toda su potencialidad (Freire, 1993, 1997; Flecha, 2000) –desde la integración de esfuerzos, el diálogo igualitario comprometido y la acción coordinada– se proponen actividades de clase y

un modelo organizativo y curricular ampliamente consensuado y abierto a la comunidad (Domingo, 1998) con contenidos relevantes en una sociedad de la información (Castell, 1994) y proceso y actitudes que fomenten redes, lazos, identidades y comunicación.

En estas escuelas se ha de abordar prioritariamente la dimensión personal y social sobre cómo se perciben y viven los procesos de integración y los de enseñanza-aprendizaje y ofrecer entornos globales de aprendizaje abiertos y potenciadores de encuentro (Funes, 1990). Para, desde ahí, hacer emerger las claves comprensivas significativas a sus actores, que nos hagan explícitas las dimensiones, los factores y condicionantes presentes en los conflictos, en las rupturas y en los procesos de desarrollo institucional y profesional, implicativo, participativo y de activo compromiso que se dan en estos contextos. Y con todo ello, ofertar a este alumnado nuevas reconstrucciones y propuestas funcionales, organizativas y curriculares relevantes y valoradas.

De esta manera, el centro lleva implementando una experiencia de innovación curricular –desde hace varios años (Garzón y otros, 1984)–, consistente en una propuesta el trabajo en equipo de profesores y el trabajo globalizado de los alumnos/as en torno a unos módulos (proyectos de investigación basados en centros de interés) y con una fuerte tutorización. No existe una excesiva parcialización del trabajo, ni un profesor diferenciado por áreas instrumentales, sino que es el *tutor* el encargado de *mediar* el propio y personal proceso de aprendizaje de cada alumno, dejando la programación de los contenidos curriculares diferenciada en materias y con su propia lógica, para el trabajo de los diversos especialistas dentro de los equipos docentes.

En este sentido, cobran especial relevancia los principios que dirigen la acción didáctica, como son: la globalización y aprendizaje natural, la individualización de la atención, la socialización e integración, la investigación y experimentación, la actividad, el trabajo en equipo, la flexibilidad organizativa y curricular, la participación de todos los sectores, el estudio del medio, la responsabilidad, la solidaridad y la potenciación de la figura del tutor (sobre la del enseñante) hasta llegar a un equilibrio dinámico de ambos roles del maestro.

Dentro de este contexto, se hace especialmente significativo el estudio del clima escolar, como botón de muestra de lo que es (cultura) y está ofertando el centro a estos alumnos (cómo perciben el proceso de enseñanza-aprendizaje). En este sentido –considerando nuestro contexto de trabajo– uno de los principales objetivos es "*ofrecer ambientes*

cohesionados que arraiguen al alumno..." (García López y otros, 1987: 181) como base de integración, autovaloración positiva y como principal motivador hacia el esfuerzo útil, el éxito, la valoración de la escuela y la creación de expectativas de futuro. Por ello, el colegio apuesta decididamente por los principios anteriores para conseguir estos objetivos y pretende alcanzar un nivel de ambiente escolar adecuado.

De esta manera, el estudio del clima de clase y de centro –desde la percepción de sus alumnos y padres– es fundamental como elemento y fuente de reflexión crítica para los profesores sobre su práctica. Que nos puede servir como rápido y eficaz contrapunto/complemento a otras necesarias reflexiones profesionales emergentes desde otros enfoques y modelos que ayuden a la reflexión y mejora profesional¹, que terminan –entre todos ellos– articulando verdaderos procesos de autorrevisión escolar y de formación centrada en la escuela (Domingo, 1995, 1994/96).

Efectivamente "*en el aula se producen innumerables sucesos interaccionistas simultáneos e imprevistos que necesitan de una comprensión y análisis (...) –por lo que– el profesor ha de incorporar a su reflexión, el sentido y configuración del clima social construido en su aula*" (Medina, 1989: 255). Una concepción integral de la clase implica un conocimiento de su clima, como *personalidad* de la organización (Halpin y Croft, 1963). De este modo, la concepción de la enseñanza no puede limitarse a una reflexión instructiva, sino que ha de abrirse a la comprensión y transformación de la realidad socio-interactiva que se genera en el aula.

Una escuela autocrítica, comprensiva, integradora y socializadora –como la que defendemos desde aquí– no sólo pretende dotar a sus alumnos de conocimientos y destrezas cognitivas, ha de prestar –sobre todo– una especial atención al equilibrio personal y afectivo de sus alumnos, a la optimización de relaciones interpersonales y de integración social, abrir nuestros sentidos a la participación de nuestros alumnos y lo que ellos nos puedan decir –directa, indirecta o inconscientemente–. Por todo ello, el conocimiento del clima –desde esta vertiente interaccionista– puede ser relevante para el equipo de profesores de este centro, de cara a su reflexión crítica grupal y al desarrollo profesional –de este equipo– y organizativo del propio centro.

Los estudios relacionados con el clima se han originado –en gran medida– desde perspectivas ecológicas y/o sociológicas de la educación y la escuela. Kevin Majoribanks (1980) adopta un sistema interaccionista para examinar las relaciones entre las características afectivas dentro del marco escolar –similar al de Berstein (1977) para estudiar el modelo de

socialización en familia– en el que las percepciones de las situaciones y las múltiples interacciones resultan determinantes para el desarrollo y socialización de los alumnos en este contexto.

Algunos enfoques teóricos (Van Poole, 1985) identifican la dimensión "*clima*" escolar con la cultura del centro y/o aula en cuestión, entendiendo estos planteamientos al clima organizativo como un constructo intersubjetivo que se crea y mantiene a través de la interacción en torno a prácticas comunes; por lo que sería una dimensión complicada de abordar por procedimientos más simplistas o parciales como el que hemos usado en nuestro trabajo y para nuestro propósito, pero que nos apuntan la extraordinaria importancia que está tomando este aspecto a la hora de considerar las organizaciones educativas y su propia mejora. En nuestro contexto este tipo de trabajos se centran más en la *cultura* escolar (González, 1994), identificando más el clima escolar como una dimensión más de la cultura y como un componente del sistema de relaciones del ecosistema que es la escuela (Lorenzo, 1995). "*El clima refleja fundamentalmente la realidad cultural y social de la escuela, como entidad cultural única*" (Villa, 1992: 75).

Centrándonos más específicamente en las aproximaciones surgidas a modo de diversos tipos de escalas y cuestionarios, éstos presentan tres vertientes: una psicologicista, una sociológica y otra didáctico-instruccional. Desde este último enfoque, se ha correlacionado el ambiente con el rendimiento, con los tipos de profesores y con múltiples variables de rendimiento, adaptación, inteligencia, etc. (Villa y Villar, 1992; Villar y Marcelo, 1985)... Llegando –todos ellos– a afirmar que el clima de clase correlaciona con el rendimiento y es un instrumento útil para hacer emerger la influencia del currículum oculto en el aprendizaje escolar y en otra serie de relaciones establecidas en el aula. Del mismo modo, nos permite llegar a las percepciones de los alumnos de cara a una intervención sistemática destinada a producir mejora y perfeccionamiento (Fernández y Asensio, 1993: 72).

Por todo ello, el conocimiento del clima de aula, nos proporciona una valiosa información sobre cómo ven y experimentan los alumnos su propio medio y su aprendizaje; lo que complementa y contrasta nuestras propias percepciones y conceptualizaciones de clase. En este sentido, Wittrock (1989) recoge una serie de estudios y resalta el valor de estas percepciones personales de los alumnos, a las que abría que añadir una perspectiva grupal con identidad y personalidad propia.

Junto a todo esto –y referido a nuestro contexto de trabajo–, los diversos estudios realizados en el campo de la educación compensatoria –reseñados por García López y otros (1987)– nos vienen a indicar que estos programas no debieran olvidar aspectos como las dimensiones no intelectuales de la personalidad (motivación, creatividad, buena comprensión del "otro", identificación, calidad y calor en las relaciones, etc.) que se encuentran latentes en el clima de aula y que un tutor responsable debe conocer y manejar.

Problema de investigación e hipótesis de trabajo

Por todo lo visto con anterioridad, si actuamos sobre esta dimensión, estaremos cambiando/comprendiendo los aspectos sentidos realmente como más deficitarios y necesitados de cambio, los elementos más estables sobre los que se articulan las interacciones de clase y, en definitiva, la realidad sociocultural del grupo-clase; por lo que podremos intervenir positivamente en ella. Llegados a este punto de reflexión, nos planteamos la siguientes cuestiones:

Si nos planteamos en nuestra alternativa pedagógica una flexibilidad organizativa de aula y centro, intentamos potenciar la tutorización de alumnos y adaptar en lo posible el currículum ofertado a los intereses, capacidades y mundo de nuestros alumnos...; ¿cómo será todo esto percibido por ellos?, ¿cómo será realmente el clima de aula?, ¿qué aspectos serán los más valorados y cuáles –a su juicio y llamadas de atención– serán los que necesitan urgentemente de una revisión, reflexión y mejora...

De este modo, podemos llegar a plantearnos que nuestro proyecto educativo de centro –implementado en un aula concreta– fomenta la creación de un clima a aula positivo, valorado e integrador, como indicador de un mayor rendimiento y una compensación socioafectiva de este tipo de alumnado.

Presentación del estudio realizado y de los métodos de recogida de información

El trabajo aquí indicado se realizó en todos los cursos y niveles del actual primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-15 años en su mayoría) del centro objeto de estudio -aunque presentemos sólo los datos relativos a una sola clase a título de muestra-. La clase en cuestión, sería el

segundo nivel y estaría formada por 23 alumnos (11 niñas y 12 niños), aunque el día de su aplicación faltaron dos niñas y hubo que anular las respuestas de un alumno por no haber comprendido ni el propósito del estudio ni el propio cuestionario.

Como pretendíamos obtener un barrido rápido y significativo, una visión global fiable de la percepción climática de los grupos como tales, para reflexionar sobre ello, seleccionamos la población entera de cada clase para realizar un sencillo cuestionario. En este sentido manejamos una serie de modelos -reseñados en la bibliografía anexa-, pero optamos por aplicar el *cuestionario S.E.S. de Majoribanks* -adaptado al castellano por Villa (1992b)-, por reunir las siguientes características reseñadas por este autor:

a) *Ser de fácil aplicación y corrección en una clase por su tutor*; un cuestionario con demasiados ítems -en este contexto- correría el riesgo de no ser contestado en su totalidad ni con la adecuada atención/ comprensión.

b) *Estar construido desde una perspectiva interaccionista, reproduciendo el modelo de socialización familiar adaptado a la escuela* -muy en consonancia con lo pretendido como modelo de integración/ compensación-.

c) *Haberse mostrado -en España- empíricamente válido y fiable*; si bien con una pequeño sesgo en cuanto a sexo: las alumnas muestran unas percepciones ligeramente más favorables que los alumnos.

El cuestionario, intenta obtener y hacer emerger las percepciones que el grupo tiene de sus maestros y de la clase en relación a los contextos o situaciones que presentamos a continuación, más que a determinar actitudes generales de los estudiantes hacia la escuela. Su estructura, en sí, consta de 28 ítems, agrupados en cuatro grandes bloques o *contextos*:

1) *Interpersonal*; que mide la cercanía y preocupación de los maestros a sus problemas, la amistad y confianza...

2) *Regulativo*; sobre percepciones de severidad, autoritarismo o el calor en clase. Este aspecto habrá que valorarlo con cuidado, pues algunos entienden como positivo la existencia de unas normas claras y estables que regulen la vida de clase y que podrían ser entendidas -sin esta apreciación- de otro modo.

3) *Instruccional*; como grado de interés de los profesores, el conocimiento de los objetivos de enseñanza, la variedad de métodos, motivación, organización, etc..

4) *Imaginativo*; o grado de estimulación hacia la creatividad, la experimentación, etc. o, por el contrario, de un clima rutinario, rígido, sin innovaciones...

Como estos instrumentos no pertenecen a las tareas habituales de clase y los alumnos se muestran con ciertos recelos hacia su uso, se negoció -razonadamente y sin coacción- con los implicados la necesidad y utilidad de este tipo de diagnóstico, como ayuda a la reflexión del profesor y la mejora global de la clase. Una vez ofrecida y debatida esta información, se dio opción a no hacerla, no contestar o hacerlo -preferentemente- anónimamente y -sobre todo- no contestar lo que los maestros queríamos oír sino lo que ellos pensarán en realidad. Con ello, creemos que aseguramos que hubiera una verdadera responsabilización -por parte de todos- en aras de una mayor objetividad, veracidad y validez de los datos que de él se extrajeron.

Para que no existieran dificultades de comprensión de las preguntas, se abrió la posibilidad de hacer consultas al profesor sobre las palabras o expresiones que no entendieran correctamente a título individual y ateniéndonos a lo que indica el propio manual del instrumento.

Análisis de datos

La primera consideración es que, por considerar a toda la clase como un sujeto, no entramos en otros análisis más pormenorizados en cuanto a género, calificaciones, etc...

Aunque el cuestionario, en sí, constituye un instrumento de investigación cuantitativa; por la forma de administración y los análisis posteriores, pretendía ser una rápida descripción de partida que se interpreta desde el lógico y natural conocimiento del grupo, con una perspectiva grupal (equipo docente) y de búsqueda de consenso.

Se trabajó con las medias aritméticas de las puntuaciones por ítem, para poder efectuar rápidas comparaciones y extrapolaciones con otras clases del centro a la hora de la reflexión en equipos, así como para tener una escala referente de lo que realmente quiso expresar el grupo a la hora de puntuar cada cuestión (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente o no sabe, de acuerdo y totalmente en desacuerdo) y, por último, para saber hacia donde tiende esa percepción después de traducir a positivos todos los ítems de la escala.

El análisis estadístico consistió en el cálculo de las medias, las desviaciones típicas, la varianza y puntuación típica y normalizada de cada ítem en comparación con su subescala. Lo que nos muestra el grado de amplitud de las puntuaciones y el destacar los ítems con mayor significatividad por su alto grado de variabilidad (por encima de más/menos

una desviación típica). Una vez realizado este análisis por subescalas, procedimos a calcular la significación de las diferencias de categorías mediante la prueba "F" de Snedecor (análisis simple de varianza) y de la prueba "t" de Student para muestras independientes; y, así, hallar la significatividad de las variaciones por pares de "contextos" o dimensiones.

Con todo ello, se pasó a la extracción de conclusiones parciales y globales, así como de las posibles implicaciones que de éstas se deriven. Esta última fase se realizó mediante un análisis reflexivo grupal -todos los profesores del equipo docente de ciclo-, que ayudara al profesor a encontrar los significados de su acción y lo que ha mostrado el cuestionario.

Discusión de hallazgos

La primera aproximación interpretativa nos viene dada desde la gráfica de clima de clase por contextos diferenciados en comparación con la percepción global del clima de clase. Según ésta, como se observa en el gráfico 1, cabría indicar: a) lo ajustadas que están todas las puntuaciones medias en torno al cuatro -de acuerdo o bastante de acuerdo (según señalaban las instrucciones de la prueba)-; b) que se encuentran moviéndose dentro de los intervalos "*sin opinión clara*" y "*bastante de acuerdo*", si bien mucho más ajustadas y próximas al segundo de ellos (entre 3'82 y 4'12); c) que la puntuación media global es de 3'91 y con muy parejas puntuaciones entre contextos, aunque destaca levemente del resto el contexto instructivo. De lo que podemos intuir que el clima de clase es percibido globalmente como positivo pero mejorable.

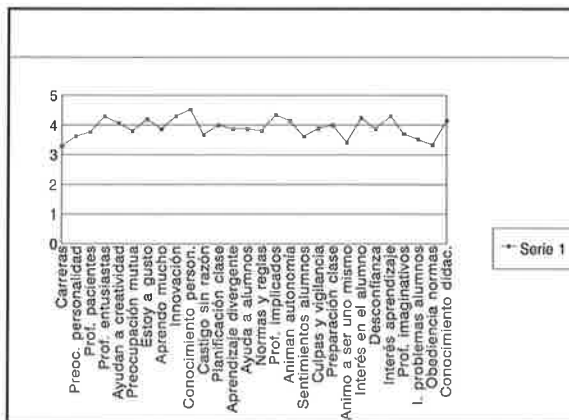


Gráfico 1. Perfil de media de respuestas por ítems en cuestionario.

Profundizando un poco más observamos que según la "F" de Snedecor –de análisis simple de varianza– las diferencias entre las percepciones de unos contextos con otros no son significativas al 0'5 –por alcanzar una puntuación de 1.512– para un grado de libertad 3 entre grupos y de 24 dentro de los mismos. Ello nos confirma nuestra primera impresión, según la cual, la clase objeto de estudio muestra un clima escolar bastante equilibrado, sin grandes altibajos, ni aspectos especialmente destacados.

Seguidamente –mediante la prueba "t" sobre la significación de diferencias medias entre muestras independientes– se obtuvieron los siguientes resultados (ver gráfico 2):

* Entre los contextos *interpersonal* y *regulativo*, no hay significación estadística de la diferencia, ni en la comparación *interpersonal-imaginativo* o *regulativo-imaginativo*. Lo que corrobora la interpretación anterior.

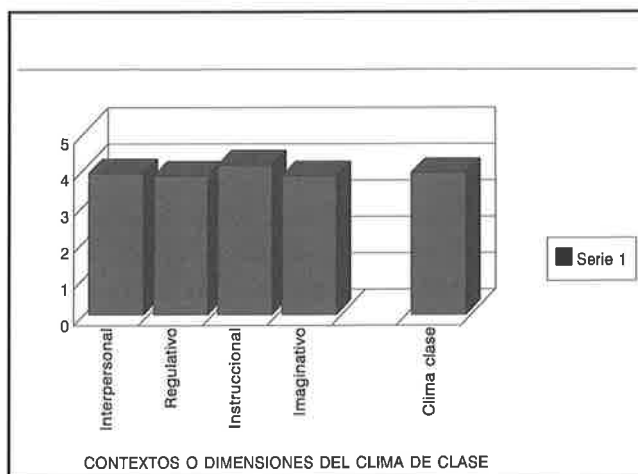


Gráfico 2. Perfil puntuación por dimensiones del cuestionario.

* En cambio, sí existen diferencias significativas al considerar la comparación de las dimensiones *regulativo-instruccional* –entre el 0'5 y 0'1 de significación– e *imaginativo-instruccional* –entre el 1 y el 0'5–, a favor del segundo en ambos casos. Lo que nos viene a mostrar que los alumnos perciben positivamente el énfasis que se les presta en los aspectos de enseñanza, de interés por el trabajo, las diferentes habilidades que se les ofrecen, etc., en relación con las normas que han de cumplir o la estructura

de poder presente. Asimismo ven un predominio del interés, el esfuerzo, el trabajo día a día,... sobre otros aspectos más creativos e innovadores.

* Aún considerando las diferencias observadas entre los contextos interpersonal e instruccional, se aproximan a una significación de 1 –o no destacable–, tendríamos que mencionar que, tal vez, es que se perciben como dos cosas complementarias (cercanía de los profesores y confianza con las posibilidades instructivas y adaptabilidad pedagógica) con leve sesgo hacia la segunda.

En un tercer plano de análisis –a través de las puntuaciones típicas "z" o derivadas "T"–, observamos que los ítems que mayor variabilidad y significación muestran con respecto al grupo-clase son:

* Destacan –por su alta posición en la escala– los ítems: 7 (en el colegio estoy muy a gusto, "97'19"), 10 (el colegio es personal y con profesores que quieren conocerte, "96'86") y el 24 (los maestros muestran su interés por nuestro aprendizaje, "92'36"). Lo que nos viene a confirmar las primeras aproximaciones y –por lo tanto– tenemos que destacar el grado de cercanía, confianza e interés que se respira en el aula.

* Otros ítems puntuados muy altos son: el 9 (los profesores están siempre intentando maneras nuevas y atrayentes, "88'69"), el 22 (tienen interés especial por sus alumnos) y el 4 (ponen entusiasmo en su trabajo) –puntuados ambos con "84'13"–, el 21 (ayudan al alumno a hacer las cosas de manera personal, "84'13") y el 17 (les animan a ser ellos mismos y a ser autónomos y autosuficientes, "81'86"). Según este grupo de resultados, observamos que existe un respeto a las individualidades y diferencias y se potencia el trabajo con un cierto grado de motivación y variabilidad.

* Los ítems con unas puntuaciones derivadas más bajas –en abierto contraste con las anteriores– son: el 1 (animar a pensar sobre carreras atrayentes y poco comunes, "3'22"), el 8 (gran aprendizaje en clase, "5'05") y el 11 (castigos sin saber la razón o globales por hechos individuales, "9'85"). De partida, estos datos impactan sobre manera tras haber indicado el alto interés, la integración positiva de la diversidad y el respeto a las individualidades. Tal vez, en el número 1, encontremos una fácil explicación en la *comprensividad* del nivel y el haber trabajado –en orientación escolar y profesional– sólo las posibilidades del Sistema Educativo Español actual. En cuanto al número 8, es de destacar la coincidencia de este dato con las apreciaciones indicadas –sobre la percepción de menor aprendizaje por parte del alumnado– por otros estudios sobre la Reforma en Andalucía (Martínez, 1992); si bien, también

tendríamos que matizar que ellos valoran como *aprender*, sólo los contenidos tradicionales y no toda la gama de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) propuestos por la LOGSE. Con respecto al último, sólo nos cabe aventurar la explicación –en coherencia con las respuestas a otros ítems– de que en una clase globalizada en diversos proyectos de investigación, con libertad de movimiento para uso del material del aula y su biblioteca, en la que cada uno va a su ritmo y con trabajo en grupos –en muchos momentos–; es fácil caer en el error de 'culpar por alboroto' cuando éste no es más que el murmullo propio que impone este tipo de trabajo. Habría que controlar mejor estas actuaciones y conocer más finamente qué tarea se están desarrollando, sus procesos y sus resultados, antes de entrar en generalizaciones simplistas.

* Otros ítems puntuados *muy bajo* son: el 27 (demasiadas normas y reglas, "10'38"), el 12 (grado de planificación de las clases, "11'31"), el 26 (preocupación por problemas personales del alumnado, "12'71"), el 18 (auténtica preocupación por los sentimientos del alumnado, "20'05") y el 2 (interés por los problemas personales, "28'43"). Estos resultados, los podríamos agrupar en torno a dos grandes dimensiones de análisis para comprender mejor lo que nos están mostrando. De una parte, los dos primeros pueden ser consecuencia de que para organizar esta optatividad, se impone la necesidad de establecer y rediseñar constantemente diversos tipos de normas (de clase, asamblea, criterios de trabajo,... en función de cada tarea y circunstancia concreta). Pero esta justificación no puede quedar en eso, hay que profundizar en la manera de articular formas organizativas y diseños curriculares flexibles y capaces de asumir estos retos sin perder la identidad y virtualidades de la oferta educativa que se desarrolla en el centro. Aquí estaría uno de los retos emergentes que tendrá que afrontar el equipo docente dentro del proceso de mejora en curso. De otro lado, los tres últimos, nos vienen a reseñar que estos alumnos –por su edad y circunstancias sociofamiliares– demandan mucha más atención-implicación que la que se les puede dedicar desde la escuela; por lo que se están demandando –además– otra serie de actuaciones a nivel familiar, de barrio, de animación sociocultural, de contar con ellos, etc. que comiencen a suplir/compensar estas carencias, pero debemos seguir manteniendo los pies en el suelo de nuestras verdaderas posibilidades y realidad.

* El resto de los ítems no son dignos de reseña, pues se encuentran dentro de los normales márgenes de las tendencias centrales –entre menos y más una desviación típica con respecto a la media de cada contexto–.

Otros referentes a tomar en consideración

Antes de comenzar a exponer algunas ideas al hilo de los resultados obtenidos, podríamos retomar algunos pasajes narrativos entresacados de varias entrevistas biográficas realizadas a alumnos de este nivel²:

Sobre metodología: *"Los maestros son buenos, tienen mucha paciencia con nosotros, pero lo malo es que las horas de las asignaturas no están como en los demás colegios. Lo mejor que veo del colegio es el trato con los niños y la manera de enseñar y lo que cambiaría sería la distribución de las materias, que muchas veces se hace machacón o se pierden de tratar otras. Si bien me gustan mucho los comentarios y el trabajo de investigación; porque es mejor que decir coge eso y apréndetelo de memoria como un papagallo"* (ENT014).

Sobre clima: *"Aquí hay amistad con los maestros, te dan confianza y eso es bueno. Yo conozco otras amigas –que están en otros colegios–, que es 'pánico a los maestros', que ni saludarlos por los pasillos; y lo que pasa es que aquí también se trabaja mucho con los padres"* (ENT005).

Sobre participación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *"Es curioso esto de nuestra participación. Tenemos asambleas semanales, se nos pide opinión y proponemos cosas; muchas veces no nos hacéis caso, pero otras sí, como en las salidas, módulos, etc.. Pero es que me acuerdo que nosotros elegimos los temas... y recuerdo que un día te dije –nosotros elegimos los temas y... qué casualidad que luego eso que queremos está en los libros...– y tú me contestaste –¡ah!, ese es el secreto– (risas); bueno ahora comprendo que enlazáis lo que nosotros queremos con lo que vosotros queréis"* (ENT017).

Sobre cultura e identificación con el centro y su profesorado: *"Siempre estamos peleando con los del colegio de al lado. Tenemos mucha competencia. Ellos nos dicen que el nuestro es muy chiquitillo, que aquí tenemos muchos niños malos, que es el de 'compensatoria' y que no salimos bien preparados, mientras que el suyo es grande, tiene salón de actos y mucho sitio para hacer deporte. Nosotros les decimos que nuestros maestros son mejores, hablamos con ellos y no nos meten las cosas de memoria y sin pensar; ellos estudian mucho pero no tienen ni idea de lo que hacen ni de porqué se tiene que hacer así... y, además, aquí nos llevamos todos bien y sin problemas"* (ENT021).

Algunas conclusiones emergentes

Una vez, refocalizados los datos desde el prisma de la globalidad de los resultados y de las verbalizaciones/descripciones/conceptualizaciones de estos propios alumnos, podemos indicar que consideramos que la hipótesis desde la que partíamos se confirma. Los alumnos valoran la cultura y ambiente de clase -a través de sus percepciones del clima de aula- de manera positiva, tanto globalmente como por apartados y dimensiones. Desde los análisis concretos de significación de ítems, se ha destacado el grado de interés, confianza, responsabilidad compartida, adaptación, motivación, etc.; por lo que podemos concluir que el proyecto educativo de este centro -implementado en un aula concreta- fomenta la creación de un clima escolar positivo, valorado e integrador. En este sentido cabe destacar la percepción positiva del ambiente general de clase, que se percibe como cordial, de ayuda, de responsabilidad, personalizado... lo que nos muestra unos usos culturales de clase y de centro estimulantes. Este dato, si de por sí es alentador, lo es tanto más cuanto la creación de un clima educativo percibido como valioso -por el tipo de alumnado de un centro de Educación Compensatoria- puede llegar a formar y cambiar actitudes en ellos, en la familia y en el propio profesorado.

Junto a esto, se constata que, aunque los alumnos achacan una falta de *organización* y de *aprendizaje*, valoran el sistema y dinámica de la clase y el esfuerzo de sus profesores; pasando, seguidamente, a solicitar una mayor atención personal hacia ellos y sus problemas personales... -intuyen que se está abierto a oírles- y no se conforman con la atención predominantemente instructiva que les presta el centro. Por lo que se tendrá que potenciar -si cave-, dentro de las tutorías, todo lo relativo a atención personal y hacia todos los aspectos relacionados con la integración personal y sociofamiliar de estos alumnos. En definitiva, nos están pidiendo, que el profesorado muestre una discriminación positiva del aspecto tutor sobre el de enseñante en su rol profesional desarrollado en este contexto. Lo que nos plantea un reto importante: lograr un equilibrio dialéctico entre el ser mediadores, formadores, guías (enseñantes), amigos, compañeros y capaces de potenciar sus niveles de autonomía y de autoaprendizaje al tiempo que autocríticos con nuestra propia actuación; es decir, nos piden "*afecto*" y "*profesionalidad*".

Necesitan y solicitan *libertad*, pero también *dirección*. Por este motivo, puntúan bajo los aspectos relativos a organización y a normas..., prefieren 'pocas y muy claras' a un cúmulo de recomendaciones,

indicaciones, criterios de actuación, etc.. De esta manera, las clases –aún en los parámetros del proyecto– habrán de desarrollarse de forma más sistemática (especialmente en las tareas relativas a explicaciones/acciones globales) y controlando en éstas, los tiempos de exposición, reflexión y de trabajo personal.

Por último, para no extendernos en minuciosidades, habría que mencionar que el contexto menos definido han sido el imaginativo y el regulativo. En este sentido, retomamos la afirmación de Villa (1992b: 127), según la cual, el contexto indicado en primer lugar es, tal vez, el más deficitario del sistema educativo español, y contrastar este resultado con las relativas elevadas puntuaciones alcanzadas en este grupo-clase en ítems dedicados a adaptación y atención a la diversidad.

Implicaciones

Este instrumento se nos ha mostrado como rápido, fácil y útil para conocer la "*personalidad*" del grupo a través de las percepciones del clima de aula por parte de sus miembros. Materiales de este tipo (S.E.S., I.A.C.U., etc...) ofrecen la oportunidad de mostrarnos ágil y globalmente un conjunto de rasgos presentes en la realidad de la clase (motivación, apego, confianza, conflictos, etc.) y que, en condiciones normales (generalmente), pasan desapercibidos pese a ser claves inequívocas de éxito educativo. Ahora bien, de nada valen si quedan en simple pasación y análisis estadístico (ferretería pedagógica) sin una reflexión crítica comprometida con el cambio hacia la mejora (educativa, social, profesional, etc.) y argumento sobre el que seguir potenciando actividades y actitudes que se han mostrado como más valoradas. En definitiva, no ha de ser un simple análisis explicativo de la realidad, sino que ha de explotar sus potencialidades y posibilidades de provocar comprensión y desarrollo.

Por la bibliografía al uso (García y otros, 1987; Vega, 1991; Sánchez y Villegas, 1996; MEC, 1995; CECJA, 1994; Lara, 1991) conocemos que son imprescindibles el uso y diseño –en Educación Compensatoria– de estrategias inespecíficas de integración social y personal, de fomento de la autoestima, del arraigo e identificación positiva con el centro, compañeros y profesores... Con estudios como éste, se pueden comenzar a extraer argumentos interpretativo-comprensivos distintos a los habituales (intuición personal del maestro), que revitalicen la reflexión grupal en busca de soluciones innovadoras de mejora del clima de aula y el propio encuentro profesional (Arnaiz, 1995; Domingo, 1996).

Pues será –éste último– el primer paso de normalización del andamiaje de aprendizajes. Cualquier mejora en el clima conllevará otras en el rendimiento y en muchas otras dimensiones intervinientes e interdependientes; por lo que se constituye en un instrumento útil e interesante para los tutores en el desempeño de su función (Domingo, 1995b).

En el contexto de este estudio, sería importante analizar y contrastar: la motivación de los alumnos y de los profesores, el grado de integración social de los sujetos, el grado de permanencia y arraigo hacia esta comunidad educativa -con un seguimiento posterior a su estancia en este grupo-...; pues de producirse todo esto se trataría de un gran logro para un centro en una zona deprivada socioculturalmente.

El clima de aula no es específico de un grupo con un profesor, interviene en él una serie de variables organizativas, estructurales y funcionales del centro, de los equipos docentes, etc... Por lo que habría que emprender estudios –más abiertos– de la cultura de los centros, de sus relaciones micropolíticas, de sus propios microclimas,... como vía de desarrollo organizativo y de reconstrucción cultural de la escuela. De esta manera, y recogiendo las sugerencias emergentes desde los resultados de nuestro análisis, el equipo de profesores de este centro ha diseñado todo un proyecto de autoevaluación institucional (Domingo, 1995a) que podría ejemplificar lo que aquí intentamos reseñar.

Los estudios climáticos de aula y de centro, no sólo aportan conocimientos valiosos sobre los grupos, sino que hacen emerger claves de reflexión grupal y de desarrollo profesional. Del contraste entre el proyecto educativo de aula y de vida escolar pretendido y explicitado, con el percibido por los alumnos como grupo y emergente de análisis culturales del colegio, salen las dimensiones básicas de mejora, los ámbitos de trabajo, los aspectos a potenciar o minimizar... (Arencibia, 1996; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Giroux y Flecha, 1992). Los resultados del cuestionario en sí, son un elemento de contrapunto a los pensamientos del profesor (proyecto curricular de aula y lo que cree implementar y observar), por lo que estas percepciones y resultados, adquirirán mayor relevancia en la medida que los sepamos integrar como catalizadores de reflexión profesional –colaborativa a ser posible– de estos aspectos tan importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, C.S. (1982): "The search for school climate: a review of the research"; *Review of Educational Research*, 52, 3, 368-420.
- Arencibia, J.S. (1996): "No me hables así... ¿cómo seño?. La disciplina: lo que queda del choque entre cultura escolar y las culturas suburbanas"; En Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada: ICE.
- Arnaiz, P. (1995): "Una propuesta colaborativa ante la privación sociocultural", *Revista de Educación Especial*, 17, 41-54.
- Botey, J. y Flecha, R. (1998). Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 53-56.
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informal; en Castells, M. y otros: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CECJA (1994): *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. Documento a debate. Sevilla.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- De Vicente, P.S. (1998). Atención a la diversidad sociocultural. En Martín-Moreno, Q., Monclús, A., Medina, A. y Domínguez, G. (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense/UNED.
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- Domingo, J. (1995a): "Procesos de autoevaluación en un centro escolar"; *Revista de Ciencias de la Educación*, 163, 317-334.
- Domingo, J. (1995b): "El clima de clase y su importancia para la función tutorial"; *Actas de las Vª Jornadas sobre la LOGSE de la universidad de Granada: "Orientación y Tutoría"*, Barcelona, Cedecs.
- Domingo, J. (1996): "El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional"; En Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Domingo, J. (1998): "Programas de atención educativa a alumnos con NEEs derivadas de situaciones de desigualdad y privación socio-económica y cultural"; En Sola, T. y López, N. (Coords.): *Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: GEU.
- Domingo, J. (Coord.) y otros (1994/96): *La reflexión y debate en equipo como vía de formación e innovación educativa*. Memoria y Proyecto de Formación en Centros 18011FC94-96. Granada: policopiado.

- Fernández, M.J. y Asensio, I. (1993): "Evaluación del clima de centros educativos", *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.
- Flecha, R. (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información; en Domingo, J. y Mesa, M.G. (Coords.): *Trabajando por la justicia social también desde la escuela*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Funes, J. (1990): "Ciudad y marginación social. Hacia un medio más educativo con todos los adolescentes"; En Morell, S. y Fernando, J. (Eds.): *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Fynlanson, D.S. (1987): "School climate: A outmoded metaphor?"; *Journal of Curriculum Studies*, 19, 2, 7-30.
- García, R.; Martínez, B. y Ortega, P. (1987): *Educación Compensatoria, fundamento y programas*. Madrid, Santillana.
- Giroux, H.A. y Flecha, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- González, M.T. (1994): "¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?"; en Escudero, J.M. y González, M.T.: *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*; Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Halpin, A.W. y Croft, D.B. (1963): *The organizational climate of school*. Chicago: Midwest Administration Center. University of Chicago.
- Lara, F. (1991): *Compensar educando*. Madrid: Popular.
- Lorenzo, M. (1995): *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Luengo, J. (1995): *La democratización de la enseñanza básica en Andalucía en el período 1970-90. Origen y desarrollo de la educación compensatoria en Granada*. Universidad de Granada: tesis doctoral (inédita).
- Majoribanks, K. (1980): *School Enviromental Scale*. (S.E.S.). Adelaide, Jan Press.
- Martínez, J.B. (1992): *El alumno y la reconstrucción del curriculum en la reforma*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martínez Mediano, C. y otros (1990): *Formación de educadores de niños y adolescentes inadaptados*. Madrid: PFP-UNED.
- M.E.C. (1983): Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre *Educación Compensatoria*, (BOE, 65, de 16-3-83).
- M.E.C. (1995): Real Decreto de *Ordenación de las acciones para la compensación de desigualdades*. (BOE, 2-6-95).
- Medina, A. (1989): "El clima social del centro y del aula". En Martín Moreno, Q. (Coord.): *organizaciones Educativas*. Madrid, U.N.E.D..
- Poole, M.S. (1985): "Communication and organizational climates: Review, critique and a new perspective"; In McPhee, R.D. y Tomkins, P.K. (Eds.):

Organizational communication: traditional themes and new directions.
Beverly Hills, Sage.

- Sánchez, A. y Villegas, F. (1996): "Dificultades por privación sociocultural"; En Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.): *Educación Especial II: ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Vega, A. (1991): *Pedagogía de los inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. (1992a): "Instrumentos y problemas metodológicos en la evaluación del clima educativo". En Villa, A. y Villar, L.M. (1992): *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 43-82.
- Villa, A. (1992b): "El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya, medido a través del S.E.S.". En Villa, A. y Villar, L.M. (1992): *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 119-134.
- Villa, A. y Villar, L.M. (1992): *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, L.M. (1992): "El ambiente de aprendizaje de clase: teoría e investigación". En Villa, A. y Villar, L.M. (1992): *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 13-42.
- Villar, L.M. y Marcelo, C. (1985): "Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación con otras variables: contextualización del rendimiento escolar". *Bordón*, 257, 255-272.

Notas

1. Cfr. las aportaciones de trabajos como: Escudero, J.M. (1993): *El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración*, En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coords.): *Organización escolar: nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU; Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca; Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela*. Sevilla: M.C.E.P.; Escudero, J.M. (Coord.) y otros (1997): *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori; Gimeno, J. (1988): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata; Woods, P. (1989): *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós/MEC; Ball, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós/MEC. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes; Zabalza, M.A. (1991): *Los diarios de clase: documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Barcelona, PPU; Dominicé, P. (1990): *L'histoire de vie comme procesus de formation*, París, L'Harmattan.

2. Como parte integrante del proceso de búsqueda de información (desde diferentes ángulos: alumnos-padres y profesores), para ilustrar el tema de debate de diversas sesiones del proyecto de formación en centros que se lleva a cabo (Domingo, 1995a, 1994/96).

CONOCIMIENTO Y CONCEPCIONES SOBRE LAS TÉCNICAS DE GRUPO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ¿UN CAMBIO EN LAS NUEVAS GENERACIONES DOCENTES?

MARÍA DEL CARMEN MUÑOZ DE BUSTILLO DÍAZ, CARMEN HERNÁNDEZ JORGE Y LUIS ALBERTO GARCÍA*

Este trabajo presenta una descripción del conocimiento y la valoración que hace un grupo de 74 alumnos de formación inicial del profesorado de secundaria sobre las técnicas de grupo. El objetivo ha sido conocer el nivel de conocimiento de las mismas, los motivos para aplicar esta metodología y sus principales inconvenientes. Por otra parte, se muestra la concepción que se tiene del profesorado que las emplea en sus aulas. Los resultados nos invitan a pensar que un cambio se observa en las nuevas generaciones de futuros docentes respecto a este tipo de metodología, pero sigue siendo necesario una formación docente que dote de conocimientos sobre el manejo del grupo de clase, el conocimiento de técnicas y el rol docente en éstos escenarios.

The article presents the knowledge and evaluation of learning group methods showed by 74 students involved in teacher training. The aim is to detect the level of recognition of different learning group techniques, the motives for using these methods and their perceived shortcomings. Perceptions students have of teachers using learning groups are included. The results indicate that the new generations of future teachers are more willing to use learning groups, but an additional instruction effort in teacher training is required in order to improve management of learning groups in the classroom, a detailed knowledge of specific techniques and the role the teacher plays within this context.

1. Introducción

Este trabajo indaga en el conocimiento de las técnicas de grupo y en la opinión que de ellas tienen los futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato.

Creemos útil matizar a qué nos referiremos cuando hablamos de técnicas de grupo puesto que en ocasiones se emplean distintos términos, tales como trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo y dinámicas de grupo.

* MARÍA DEL CARMEN MUÑOZ DE BUSTILLO DÍAZ, CARMEN HERNÁNDEZ JORGE y LUIS ALBERTO GARCÍA son Profesores del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de La Universidad de La Laguna.

Entendemos como Fabrá (1994) que las técnicas de grupos son formas de proceder que se caracterizan por emplearse en situaciones grupales, es decir 3 o más personas, y que tienen diferentes objetivos. Estos objetivos o finalidades hacen posible su clasificación atendiendo a los fines u objetivos a los que van destinadas. Fabrá (1994) las clasifica en técnicas relativas a los contenidos y técnicas relativas al desarrollo personal. Dentro de las técnicas de grupo, término más amplio, se incluiría el término trabajo en equipo ya que este es un término que alude a un tipo concreto de técnicas de grupo. El trabajo en equipo requiere una contribución y participación de todos los miembros.

Otro de los términos conocidos y al que hemos aludido con anterioridad es el de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo no es una técnica, sino más bien una "filosofía" sobre el aprendizaje (Fabrá, 1994), que incluye una serie de técnicas de grupo con el objeto de crear interdependencia a través de las tarea o de la recompensa grupal. Por tanto, muchos de los métodos instruccionales procedentes del aprendizaje cooperativo, pueden incluirse bajo la etiqueta de trabajo en grupo, si bien esta opción va en contra de la opinión expresada por Johnson y Johnson (1999) puesto que no diferencia entre los trabajos en grupo que requieren cooperación de los que sí.

Por último, otro de los términos usados, es el de dinámicas de grupo. Nuñez y Loscertales (1996) indican que el concepto de dinámica de grupo es un concepto no tan bien conocido como excesivamente utilizado. Este término se refiere al conjunto de conocimientos teóricos sobre los fenómenos grupales. En esta misma línea Ovejero (1998) indica que la dinámica de grupo es la subdisciplina de la psicología social que se ocupa de estudiar los grupos pequeños. La confusión con técnicas de grupos viene de aplicar, de forma errónea, el término dinámica de grupo a todo un amplio conjunto de aplicaciones prácticas a la organización, manejo y conducción de grupos.

En este trabajo, presentamos un conjunto de técnicas de trabajo en grupo que responden a diferentes objetivos, basándonos en la estructuración que hace Fabrá (1994) y en nuestra experiencia en el trabajo con los climas de aprendizaje (Hernández, Muñoz y García, 1998). Por un lado, hemos incluido técnicas de grupo dirigidas al nivel afectivo o socio-emocional del grupo de clase, presentando técnicas referidas al conocimiento y organización del grupo-clase (Tarjeta de visita, Perfil de Intereses, Nombre con adjetivo, Preparando una fiesta, Origami, Pecera, Rumor, Dibujando al dictado) y por otro, técnicas de grupo destinadas al nivel intelectual y de la

tarea como son las técnicas de adquisición y consolidación de los contenidos (Syndicates, Proyectos, Seminarios, Grupos de Investigación, Panel integrado, Discusión, Tutoría entre iguales, Mosaico, Puzzle, Lagunas; Murmullos; Bola de Nieve; Juego de rol, Torneos, División de éxito, Método de caso, Sinéctica).

El motivo de este trabajo proviene de la experiencia en la formación de futuros profesores que el Departamento de Psicología Educativa viene desarrollando desde hace una década. Constatamos que los procedimientos de enseñanza basados en las técnicas de grupo siguen siendo considerados, sólo de forma excepcional, como un medio de enseñar y aprender. Esta excepcionalidad nos llevó a preguntarnos si son poco usadas por ser desconocidas o si hay otras razones.

En este sentido, Abrami y Chambers (1996) proponen que se indague por qué el profesorado emplea este tipo de metodología, puesto que, según su criterio, no es el desconocimiento, el que hace que el profesorado decida o no emplear estos métodos. Concretamente Slavin (1996) y Abrami y Chambers (1996) plantean la conveniencia de investigar en torno a las creencias de los profesores sobre el uso y su eficacia y las dificultades de aplicación a postsecundaria. También Rudduck (1990) expone las distintas visiones o concepciones que el profesorado tiene sobre el trabajo en grupo y la opinión que le merece como herramienta didáctica. Por lo general, reconocen no usarlo, rechazan hacerlo y admiten sentirse vulnerables e incómodos con el trabajo en grupo. Esta actitud se explica por un entrenamiento docente que pone el énfasis en la figura o rol exclusivo de control, fuente única de autoridad y decisión, énfasis que responde a la concepción dominante del conocimiento escolar como acumulación de certezas. Los que ocasionalmente acuden a él, lo ven como una forma de relajarse, o de romper la monotonía, pero, raramente, se ofrece como un desafío intelectual o como una oportunidad de construir herramientas colectivas o individuales de pensamiento.

Hemos constatado, también, un creciente interés, en el contexto nacional, por desarrollar programas destinados a la competencia social y al desarrollo interpersonal del alumnado. Si como señalan Díaz-Aguado (1996) y Fabrá (1994), las experiencias en trabajos cooperativos y trabajos grupales son un escenario idóneo para el desarrollo de la competencia social y el entrenamiento de habilidades sociales, consideramos útil y necesario alentar al profesorado para que emplee las técnicas de grupo. El empleo de este tipo de metodología con contenidos de tipo curricular, es una alternativa para también trabajar las habilidades interpersonales del

alumnado, fuera de los programas de habilidades sociales en uso. De este modo, el trabajo en el desarrollo de las habilidades y su práctica se contextualiza y es de más fácil transferencia por parte del alumnado.

La eficacia y procedimientos implicados en el aprendizaje cooperativo, señalados por Slavin (1996), son un marco excelente para resaltar las principales ventajas que las técnicas de trabajo en grupo tienen. El autor apela a cuatro perspectivas teóricas (motivacional, cohesión social, desarrollo cognitivo y elaboración cognitiva) a la hora de explicar estas ventajas.

Ventajas similares, relativas a las técnicas de grupos, son planteadas también por otros autores (Fabr , 1994; Díaz- Aguado, 1996; Bonals, 2000.). Hemos de destacar la importancia de las técnicas de grupo para potenciar el equilibrio emocional, ya que, como señala Bonals (2000, pág. 11), *"...en el desarrollo emocional juegan los demás, un papel fundamental. Una de las bases sobre las que se sostiene el equilibrio emocional de los alumnos y alumnas es en la relación con los compañeros con quien convive."* En este sentido, juegan un papel fundamental las buenas relaciones con los compañeros para la adaptación y el bienestar personal (Díaz-Aguado, 1996).

Por tanto, la posibilidad del enriquecimiento intelectual y enriquecimiento socio-personal del alumnado son poderosos argumentos para emplear este tipo de metodología en el aula.  Qu  conocimiento de este tipo de metodología tiene los profesores en formación inicial?,  qu  opinión se tiene de ellas?. Estas son algunas de las cuestiones que nos llevan a delimitar los objetivos del presente trabajo.

2. Metodología

Objetivo:

El objetivo general es indagar en el conocimiento y la opinión que sobre las técnicas de grupo tienen los futuros docentes. Nos interesa desvelar predisposiciones, expectativas, conocimientos y experiencias previas que traen consigo. Este objetivo se concreta en:

a) Saber qué técnicas de grupos conocen y de dónde proviene ese conocimiento.

b) Conocer posibles variables que influyen en este conocimiento, como son la carrera estudiada, haber tenido o no experiencias como estudiante, y la valoración que de estas experiencias se tiene.

c) Recoger las concepciones e ideas que se tienen con respecto a este tipo de metodología. Es decir, qué motivos tienen los futuros docentes para emplearlas, qué pegos o dificultades encuentran y qué características se le atribuyen al docente que las suele emplear.

Muestra:

La muestra está compuesta por 74 licenciados que realizaron el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) durante los cursos 1997-1998 y 1998-1999 en la Universidad de La Laguna. Se trata de una población en periodo de formación que asiste a este curso con el objetivo de obtener la cualificación pedagógica necesaria para el adecuado desarrollo del ejercicio docente. Por lo tanto, los resultados obtenidos deben interpretarse teniendo en cuenta las características de una población de referencia con escasa o ninguna experiencia profesional (docente) y con una formación didáctica variable en función de sus estudios.

Hemos agrupado en tres los tipos de licenciaturas cursadas: Carreras del tipo "ciencias sociales" (Económicas, Psicología y Filosofía), del tipo "experimental-técnica" (Física, Matemáticas, Astrofísica, Telemática) y de "expresión" (Filología Hispánica, Filología Inglesa y Bellas Artes).

Instrumento:

Para recoger la información se elaboró un cuestionario en el cual figuraban las técnicas de grupo mencionadas en la introducción de este trabajo. Las 12 técnicas se presentaron con una breve descripción con el objeto de evitar la disparidad de criterio en el entendimiento de las mismas. El cuestionario también recoge una lista de 27 motivos o razones para emplear este tipo de metodología, 22 posibles dificultades para su implementación y 12 ítems sobre las características genéricas que se le atribuyen al docente que la emplea. Estos ítems reflejan, por un lado, algunos de los criterios teóricos que sustentan el empleo de esta metodología y por otro, algunos de los comentarios más frecuentes que hemos escuchado a lo largo de nuestro trabajo en la formación del profesorado.

El cuestionario se aplicó en el segundo cuatrimestre de su periodo formativo, como prolegómenos a su participación en un taller en técnicas de grupo, una vez recibida la formación en materias troncales y realizado el periodo de prácticas en centros de enseñanza.

Diseño:

Teniendo en cuenta las características de este trabajo, hemos realizado un estudio de tipo descriptivo a través de estadísticos de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central (medias aritméticas) y coeficientes de correlación de Pearson.

3. Resultados

3.1. Respecto al conocimiento de técnicas

¿Cuáles son las técnicas de grupo más conocidas? Los datos nos indican que de las doce técnicas presentadas, las más conocidas son el *Phillips66* (89%) y la *Lluvia de ideas* (89%), seguida del *Juego de rol* (85%) y *Estudios de casos* (84%).

Las técnicas menos conocidas son la *Pecera* (20%) y la *Tutoría entre iguales* (36%). Son también poco conocidas *Aprendiendo juntos* (38%) y los *Torneos de equipos* (44%), del aprendizaje cooperativo como se observa en tabla 1.

A los futuros docentes les preguntábamos el grado (nada, algo o bastante) en que conocen las técnicas. En líneas generales, las técnicas son conocidas en un grado moderado, es decir "algo" conocidas, el porcentaje de personas que dice conocer "bastante" las técnicas es relativamente bajo (porcentaje medio del 20%).

¿De dónde proviene ese conocimiento? Nos interesaba saber si el conocimiento que se tiene de las técnicas ha sido adquirido a través de la propia experiencia, es decir la han vivido o visto desarrollar, a través de la teoría, es decir se les ha explicado o, por último, si proviene de ambas fuentes.

Los datos nos indican que la fuente del conocimiento de las 4 técnicas más conocidas (*Phillips66*, *Lluvia de ideas*, *Juego de rol* y *Estudio de casos*) parece ser diferente (véase tabla 1):

- La *Lluvia de ideas* y el *Phillips66* son principalmente conocidas por ambas fuentes, experiencial y teórica.
- El *Juego de rol*, tiene un conocimiento bastante disperso, un 33% lo conoce por ambas fuentes, un 28% indica a través de la experiencia y otro 28% indica a través de la teoría.
- En la técnica de *Estudio de caso* la experiencia (41%).

En general, observando la distribución de la población, podría decirse que el conocimiento de las técnicas es adquirido fundamentalmente a través de la experiencia.

Tabla 1: Técnicas conocidas y fuente de su conocimiento

Nombre	Conoce las técnicas	Fuente de conocimiento (porcentaje)		
		Experiencia	Teoría	Ambas
Técnicas	Porcentaje			
Phillips66	89	31	21	36
Lluvia	89	23	11	55
Estudio caso	84	41	10	33
Juego de rol	85	28	25	33
Seminario	62	28	10	25
Pecera	20	7	10	3
Torneo	44	20	13	11
Apren.Juntos	38	18	8	11
G.Investig.	75	38	10	28
Tutoría (er)	36	18	10	8
Mosaico	56	20	23	13

3.2. Variables que inciden en el conocimiento de las técnicas

3.2.1. La influencia de la carrera o estudios

¿Existen diferencias en el conocimiento de las técnicas en función de la carrera estudiada?. Los resultados indican que (véase tabla 2):

- el 100% de las personas que han cursado carreras de ciencias sociales conoce las técnicas *Phillips66*, *Lluvia de ideas* y *Estudios de caso* y un 87% el *Juego de rol*.
- el 100% de las personas que han cursado carreras

experimentales o técnicas conoce el *Phillips 66* y un 86% conoce la *Lluvia de ideas* y *Juego de rol*.

- el 87% de las personas que han cursado carreras de expresión conoce la técnica de la *Lluvia de ideas* y un 85% las técnicas de *Phillips66* y *Juego de rol*. En este grupo aparece la técnica de *Grupo de investigación* (83%), técnica que no es tan conocida en los otros grupos de carreras.

Un dato llamativo es que en el grupo de carreras experimentales se aprecia un menor abanico en el conocimiento de las distintas técnicas. El conocimiento que tienen se centra en algunas de ellas, hecho no compartido por los otros dos grupos de carreras. Este hecho se constata también en un mayor porcentaje de técnicas no conocidas en el grupo de carreras experimentales.

Tabla 2: Distribución en función de la carrera

Nombre	Tipo de carreras (porcentaje)		
	Ciencias sociales (1)	Experim. y Técnicas (2)	Expresión (3)
Phillips66	100	100	85
Lluvia	100	86	87
Estudio caso	100	71	83
Juego de rol	87	86	85
Seminario	75	43	63
Pecera	37	0	20
Torneo	75	14	43
Apren.Juntos	50	14	39
G.Investig.	62	43	83
Tutoría (er)	37	0	41
Mosaico	75	29	56

(1):Económicas, Psicología y Filosofía; (2): Física, Matemáticas, Astrofísica, Telemática; (3): Filología Hispánica, Filología Inglesa y Bellas Artes.

Con respecto a la fuente de conocimiento y las carreras estudiadas, se observan también algunas diferencias. Así por ejemplo, en las personas que han cursado estudios experimentales, el conocimiento que tiene de las técnicas procede, fundamentalmente, de la teoría (*Juego de rol*, *Lluvia de*

ideas) o bien de ambas fuentes (como por ejemplo: *Phillips66*). Sin embargo, los que proceden de carreras de expresión, la fuente del conocimiento es de ambos tipos o basado en la experiencia, observándose una menor presencia de fuente únicamente teórica.

3.2.2. En función de experiencias

¿Existen diferencias en el conocimiento de las técnicas en función de haber tenido experiencia como estudiante en trabajos grupales? ¿Marca alguna diferencia, en el conocimiento de estas técnicas, el haber tenido estas experiencias en los distintos niveles educativos (ESO, Bachillerato y Universidad)?

Lógicamente pensábamos que aquellas personas que poseen mayor experiencia en su vida de estudiante conocen un mayor número de técnicas que aquellas que no la han tenido y por otro, creíamos que la experiencia en niveles de Bachillerato o Universidad incide más en ese conocimiento. Para indagar en esta cuestión realizamos el sumatorio de las técnicas conocidas. Los datos nos indican que:

- Efectivamente, el tener experiencias en técnicas de grupo a lo largo de la trayectoria estudiantil hace que se conozca un mayor número de técnicas. Los datos señalan que aquellas personas que conocen más técnicas se caracterizan por haber tenido, todas, experiencias en técnicas de grupo.

- Además, en la medida que las personas van aumentando en el número de técnicas que conocen, se observa también un incremento en las experiencias tenidas en todos los niveles educativos, aunque parece que es en los niveles superiores donde manifiestan tener “mucho” o “bastante” experiencia. Así, las personas que conocen entre 8 a 12 técnicas destacan por tener experiencias mayoritariamente en Universidad, en primer lugar y en Bachiller en segundo lugar.

Estos comentarios pueden verse respaldados por los datos que nos ofrecen la tabla 3 en la cual hemos agrupado a los individuos atendiendo a la experiencia previa, es decir, personas con experiencia en los tres niveles (ESO, Bachiller y Universidad), personas con experiencias sólo en ESO y Bachiller, con experiencia en ESO y Universidad y, por último, con experiencia en Bachiller y Universidad.

Tabla 3: Conocimiento en función del tipo experiencias en niveles educativos

Nivel educativo	Técnicas	Si	No
ESO, Bup y Uni	Phillips66	90	10
	Lluvia	92	8
	Estudio caso	92	8
	Juego de rol	89	11
	Seminario	71	29
	Pecera	16	84
	Torneo	47	53
	Apren. Juntos	45	55
	G.Investig.	87	13
	Tutoría (er)	39	61
	Mosaico	61	39
	ESO y Bup	Técnicas	
Phillips66		75	25
Lluvia		50	50
Estudio caso		75	25
Juego de rol		100	
Seminario		25	75
Pecera		25	75
Torneo		25	75
Apren. Juntos		50	50
G.Investig.		75	25
Tutoría (er)		25	75
Mosaico		25	75
ESO y Uni	Técnicas		
	Phillips66	100	
	Lluvia	50	50
	Estudio caso	100	
	Juego de rol	100	
	Seminario	100	
	Pecera		100
	Torneo	50	50
	Apren. Juntos	50	50
	G.Investig.	100	
	Tutoría (er)	50	50
	Mosaico	50	50

Bup y Uni	Técnicas		
	Ph66	80	20
	Lluvia	90	10
	Estudio caso	60	40
	Juego de rol	90	10
	Seminario	50	50
	Pecera	40	60
	Torneo	30	70
	Apren .Juntos	20	80
	G.Investig.	50	50
	Tutoría (er)	40	60
	Mosaico	60	40

Los resultados indican que más de un 80% de las personas que han tenido experiencia en los tres niveles conocen cinco de las doce técnicas. Lo mismo ocurre en las personas que han tenido experiencia en ESO y Universidad (más del 80% conoce 5 de las 12 técnicas). Por otro lado, el número de técnicas desconocidas para un porcentaje alto de la población se sitúa en el grupo que manifiesta tener experiencias sólo en ESO y Bachiller.

3.2.3. Valoración de las experiencias tenidas

Con respecto a la valoración que hacen de la experimentación de las técnicas los datos indican que un 87% manifiesta una valoración positiva o muy positiva de la experimentación de las técnicas. Solo un 2% manifiesta tener experiencias negativas y para un 11% ha supuesto una experiencia neutra.

Los que valoran de forma neutra y negativa comparten el hecho de que las técnicas más conocidas son el *Phillips66* y *Grupo de investigación* (100% respectivamente) y no conocen el *Mosaico* (0%). También los datos indican que los que expresan valoración negativa conocen menos técnicas (2 técnicas, el 100%) que los de experiencia neutra y/o positiva. Estos últimos, a su vez, conocen más técnicas (10 a 12 técnicas el 19%) que los de experiencia neutra (5 a 7 técnicas el 74%).

Respecto a la fuente de conocimiento se observa que ésta proviene, fundamentalmente, de la experiencia, en los sujetos que hacen una valoración negativa o neutra. En cambio, utiliza tanto la experiencia como la formación teórica-práctica los sujetos que hacen una valoración positiva.

3.3. *Concepción sobre este tipo de metodología: Motivos, dificultades y perfil docente del profesorado que las desarrolla*

3.3.1. Respecto a los motivos para emplear esta metodología en el aula

Son tres motivos principalmente los que la mayoría de la población señala como argumentos importantes a la hora de emplear este tipo de metodología (véase tabla 4): *aprender y practicar habilidades para resolver problemas (organizar, analizar, seleccionar)* (M26); *romper la rutina diaria de la clase* (M12); *favorecer un mayor conocimiento y cercanía entre los alumnos* (M1).

Son principalmente dos, los motivos que parecen tener escasa importancia a la hora de utilizar las técnicas: *crear espacios lúdicos sin más* (M14: 37% y media: 0,91) y *permitir avanzar más rápido en la materia* (M16: 32% y media: 0,81). Señalar también que *permitir dar un respiro o descanso a los alumnos y docente de la actividad intelectual* (M13) y *poner más esfuerzo y tiempo cuando se está en grupo que solos* (M8) son también argumentos de poco peso en la decisión de elegir este tipo de procedimiento.

3.3.2. Respecto a las dificultades para emplear esta metodología

Para no emplear este tipo de metodología, la mayoría de la población, hace referencia a *la falta de control sobre las aportaciones individuales (trabajan unos y otros no)* (P11); *el no tener formación en técnicas* (P15). También parecen ser argumentos de cierto peso los referidos al *espacio físico del aula* (P1), *disponer de 30 minutos de clase* (P2), *el número de alumnos en el aula* (P3) y *no saber como dirigir a los grupos* (P12). (véase tabla 4)

De las respuestas dadas se desprende que hay otras razones que se han considerado de escasa importancia para no emplear este tipo de técnicas. Estas son el *no aportar nada al aprendizaje* (P22: 8%, media: 0,24), *la pérdida de control del aula* (P20: 5%, media:0,35) y *el miedo a hacer el ridículo* (P14: 0%, media: 0,38).

Tabla 4: Principales motivos y dificultades para emplear las técnicas*

Motivos	%	Media
M26: Aprenden y practican habilidades como resolver problemas, organizar, analizar, seleccionar	96	2,5
M12: Rompe la rutina diaria de la clase	94	2,5
M1: Favorece un mayor conocimiento y cercanía entre los alumnos	92	2,5
M25: Permite avanzar en el desarrollo intelectual y personal, se llegan hacer cosas que solos no sabrían hacer	85	2,22
M3: Fomenta la comprensión, tolerancia y respeto entre los alumnos	84	2,25
M11: Es más motivante tener que hacer las cosas que te las den hechas	84	2,17
M18: Es un medio para aprovechar y extraer las riquezas personales que hay en el grupo de clase	84	2,16
M19: Aprenden más significativamente	83	2,12
M9: A los alumnos les gusta y necesitan hacer las cosas con sus compañeros	83	2,24
M4: Mejora el clima de clase en el sentido que disminuye las tensiones y malos humores y consigue un ambiente relajado	80	2,19
Pegas	%	Media
P1: El espacio físico disponible en el aula	40	1,30
P2: Disponer de 30 minutos de clase	42	1,30
P11: La falta de control sobre las aportaciones individuales	41	1,50
P15: No tener formación en técnicas	40	1,45
P3: El número de alumnos en el aula	38	1,25
P12: No saber como dirigir a los grupos.	33	1,20

* Motivos que aglutinan a más del 80% de la población. Dificultades que aglutinan a más del 30% de la población.

3.3.3. Respecto a la concepción que se tiene de los profesores que emplean técnicas de grupo

Los datos indican que los profesores que emplean las técnicas de grupo son vistos como personas que *disfrutan enseñando* (Car3: 90%),

creen que los alumnos les gusta aprender y tiene muchas cosas que aportar (Car5:88%), se preocupan por la calidad de la enseñanza (car1:92%) y por que los alumnos aprendan bien las cosas (Car7: 88%). No se caracterizan por ser desorganizados (Car12: 0%), por evitar prepararse la clase (Car 9: 2%) o por eludir su responsabilidad (Car8: 2%).

El análisis correlacional, nos permite presentar un perfil de las características principales de cómo son vistos, por esta población, los profesores que emplean estas técnicas (tabla 5). Este perfil nos indica que: es un docente preocupado por la calidad de la enseñanza, se toma en serio los contenidos, disfruta enseñando, cree que los alumnos quieren aprender y se preocupa de que aprendan bien, es un profesional que domina y sabe la materia y por último no es desorganizado.

El sentido y consistencia de las correlaciones nos permite matizar este perfil. El profesorado que emplea las técnicas de grupo disfruta enseñando, y esto, guarda relación con que se preocupen de que el alumnado aprendan bien, y cuanto más disfruta menos elude la responsabilidad a la hora de enseñar, preparándose las clases y no diseñando las técnicas de grupo para intentar caer "simpático". También el no eludir la responsabilidad se relaciona con creer que los alumnos quieren aprender. El dominio de la materia está muy relacionado con el interés o preocupación de que los alumnos aprendan bien.

Señalar, por último, como dato de interés la correlación entre ser desorganizado, eludir la responsabilidad y evitar la preparación de las clases puesto que parece indicar que para la implementación de este tipo de metodología se requiere un perfil de eficacia, referido al diseño y planificación.

Tabla 5: Análisis correlacional de las características de los docentes

Características	Car1	Car2	Car3	Car4	Car5	Car6	Car7	Car8	Car9	Ca10	Ca11	Ca12
Car1: Preocuparse de la calidad de la enseñanza												
Car2: Tomarse en serio los contenidos	0,627 **											
Car3: Disfrutar enseñando	0,613 **	0,479 **										
Car4: Dominar y saber la materia	0,377 **	0,491 **	0,570 **									
Car5: Creer que los alumnos les gusta aprender.	0,571 **	0,407 **	0,564 **	0,466 **								

Car6: Preocuparse en caer "chachi".	-0,273 *	-0,131	-0,341 **	-0,140	-0,151								
Car7: Preocuparse de que los alumnos aprendan bien.	0,563 **	0,463 **	0,723 **	0,482 **	0,551 **	-0,302 *							
Car8: Eludir la responsabilidad	-0,069	-0,075	-0,348 **	-0,225	-0,359 **	0,050	-0,279 *						
Car9: Evitar prepararse las clases.	-0,205	-0,084	-0,376 **	-0,289 *	-0,357 **	0,084	-0,317 *	0,211					
Car10: Infravalorar la transmisión informativa.	-0,141	-0,031	-0,089	-0,134	-0,207	0,272 *	-0,142	0,175	-0,056				
Car11: Exigir en el rendimiento.	0,242	0,309 *	0,177	0,209	-0,004	-0,242	0,236	-0,093	-0,130	-0,130			
Car12: Desorganizado	-0,335 **	-0,237	-0,560 **	-0,339 **	-0,390 **	0,239	-0,506 **	0,305 *	0,570 **	0,044	-0,062		

Correlación de Pearson. ** correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral); * correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3.4. El empleo en sus propias clases de esta metodología

El 97% de los estudiantes del curso de formación inicial indica que utilizaría este tipo de metodología, tan sólo un 3% señala que depende.

El análisis cualitativo de las respuestas al por qué las utilizaría nos ha permitido realizar la siguiente categorización de las respuestas:

- argumentos referidos a cómo aprenden los alumnos y al tipo de aprendizaje. En concreto, más centrado en lo formativo, en la autonomía, en lo significativo. Por ej. *para que los alumnos reflexionen y aprendan por sí mismos; los alumnos aprenden más entre ellos; fomentar la autonomía; da lugar a un aprendizaje significativo; mayor comprensión de los conocimientos; se trabaja en la zona de desarrollo próximo.*
- referidos al estilo docente, caracterizado por una metodología de tipo activa-productiva. Por ej. : *enseñar de forma innovadora, evita la monotonía metodológica; permite ayudar a los alumnos de forma personalizada; permite al profesor conocer cómo avanzan los alumnos; crear un clima positivo de aprendizaje.*
- argumentos basados en el aspecto interpersonal del acto educativo, es decir, la posibilidad de que el alumnado se conozca y potencie su desarrollo socio-personal. Por ej. : *aprenden a relacionarse; se fomenta el respeto y la confianza.*

Observando el número de respuestas dadas a cada una de estas categorías (38, 45 y 22 respectivamente), podría decirse que son los dos primeros grupos de razones, las que parecen ser más utilizadas a la hora de justificar el empleo de las técnicas.

Del análisis cualitativo de las respuestas a la condición “depende”, se deduce que éste alude a un planteamiento de utilización esporádica y condicionada al tipo de alumno y grado de compromiso. Es decir, parece que buscar las condiciones humanas óptimas, grupos implicados e interesados, es para algunos una condición a la hora de decidir su utilización.

4. Discusión y Conclusiones

Con respecto al conocimiento de las técnicas y variables que pueden incidir en el mismo podemos concluir que:

A) Los profesores noveles tienen un conocimiento moderado de las técnicas, es decir, no poseen un amplio conocimiento de las diferentes técnicas, ni el que poseen es un conocimiento bastante afianzado. Este hecho, en principio no sorprendente puesto que están en un periodo de formación, nos hace plantear las siguientes cuestiones.

Primero, podría decirse que la experiencia previa que traen, tras pasar mucho tiempo como alumnos, es reveladora del tipo de metodología con la que se han encontrado en su periplo educativo. Esto nos indica la necesidad de insistir aún más en la formación de los futuros docentes en este tipo de metodología. Conocer qué procedimientos hay y para qué, y en qué teorías se fundamentan, parece ser una tarea que requiere mayor insistencia por parte de los formadores.

Segundo, respecto al tipo de formación que se les ofrece. La formación en técnicas debe garantizar la posibilidad de vivenciarlas y ver cómo funcionan. Recordar, a este respecto, los comentarios de Rudduck (1990) sobre la necesidad de un entrenamiento como docente en el que no se ponga el énfasis en la figura o rol exclusivo de control, fuente única de autoridad y decisión. Esto posibilitará el conocer, asumir y vivenciar un rol de docente alejado de la concepción dominante del conocimiento escolar como acumulación de certezas. En este sentido, Díaz-Aguado (1996) y Slavin (1987) señalan que en los métodos de aprendizaje cooperativo el

papel del profesor pasa a ser más indirecto y complejo. El control de las actividades pasa de ser sólo del profesor a ser compartido por toda la clase.

Los resultados también indican que las técnicas que son conocidas en general lo son a través de la experiencia. En este sentido, los datos verifican la importancia que tiene el experimentar las técnicas para consolidar su conocimiento o recordarlas, pero también nos indica que es importante un proceso de formación en las bases y principios que las sustentan, es decir, hacer metacognición.

Este último aspecto, lo consideramos de interés para la formación de los futuros docentes, es decir conocer el por qué y para qué, saber qué salió mal, que salió bien, etc. Este empleo de la metacognición evita la tendencia a señalar que las técnicas no funcionan de forma genérica, comentarios que dejan desorientados tanto al alumnado como al profesorado, y sin herramientas para mejorar y optimizar la ejecución y desarrollo de las mismas. Esto último incide, además, en la idea de que las técnicas son instrumentos flexibles, "...para sacarle provecho, debemos trabajarlas, retocarlas, distorsionarlas hasta hacerlas nuestras y, por supuesto, de los alumnos y alumnas con los que vamos a trabajar" (Fabrá, 1994, pág. 12).

B) De las variables que pueden incidir en el conocimiento de técnicas de grupo, a modo de conclusión, podría decirse que:

Tener experiencia previa es fundamental y que las experiencias en los distintos niveles educativos parece condicionar el tipo de técnicas que se conocen y desconocen. En este sentido, estamos tentados a señalar que la experiencia en universidad es clave.

La procedencia académica de los futuros docentes nos muestra que el conocimiento de las técnicas es diferencial. Son los alumnos de carreras experimentales los que menor conocimiento tienen en un amplio abanico de técnicas y los que se caracterizan por tener una fuente del conocimiento de las técnicas fundamentalmente de la teoría, frente a la fuente más experiencial, en carreras de expresión.

Por tanto, estos dos resultados ponen de relieve la importancia de la metodología de enseñanza que se emplea en la universidad. En este sentido, las asignaturas de didácticas de los contenidos y la observación de diferentes formas de enseñanza en el nivel universitario tienen o pueden tener efectos en la apertura y las ganas de innovar. Sin adentrarnos en esta compleja y difícil cuestión, los datos ofrecidos por Lujan, García y Hernández (1995) y García y Hernández (1994) sobre las dos universidades

canarias respecto a un mayor predominio, en lo referido a la metodología, de clases teóricas-magistrales, establece un marco para la reflexión y mejora.

C) Con respecto a la concepción sobre este tipo de metodología (motivos, dificultades y perfil docente del profesorado que las desarrolla) podemos concluir que:

Los futuros docentes tienen una concepción de las técnicas basada, por un lado, en su potencial para desarrollar habilidades de tipo intelectual en los alumnos y, por otro, en desarrollar habilidades relacionales.

Podríamos decir que los motivos presentados por los futuros docentes no van en la dirección señalada por Palincsar, Stevens y Gavelek (1989). Estos autores plantean que es ajena en los docentes la idea de la génesis esencialmente social de la actividad cognitiva, manteniendo, más bien una concepción pasiva del alumno como acumulador de conocimiento. Nuestros resultados parecen ir en la línea de las consideraciones realizadas por Slavin (1996), Abrami y Chambers (1996), respecto a la complementariedad de las perspectivas motivacional, cohesión grupal y cognitiva, a la hora de explicar las razones del éxito de este tipo de procedimientos. Pero además sugieren que las metas de grupos son afectadas por más fuentes como son los motivos de resultados, motivos de significado y motivos interpersonales.

Los motivos de resultados fomentan el aprendizaje con otros, a través de las recompensas, reconocimiento y la consecución de la meta. Estos procesos tienen un impacto en sentimientos de autoeficacia personal, autoactualización y en expectativas de éxito. También afecta a la creencia de que el resultado covaría en función del esfuerzo. Los motivos de significado fomentan el aprendizaje mediante el atractivo de las tareas, su novedad y su estructura. Los motivos interpersonales fomentan el aprendizaje con otros, a través del soporte a los compañeros (recibir ayuda), la tendencia prosociales (ayudar a otros) y las necesidades afiliativas (sentimiento de pertenencia) (Abrami y Chambers, 1996).

Los resultados obtenidos, es decir, emplear las técnicas por motivos de estimular el desarrollo de habilidades de tipo intelectual y relacional en el alumnado tiene para nosotros, además de lo señalado, otro aspecto positivo. Las nuevas generaciones, han incorporado el uso de esta metodología cómo un procedimiento dentro de sus propias materias, es decir, no sólo como herramientas para los tutores, sino para la impartición de contenidos desde cualquiera de las materias.

No obstante, los datos obtenidos de las respuestas de tipo cualitativo (un peso mayor en argumentos de aprendizaje y estilo docente) señalan un posible peligro. Nos referimos a valorar las técnicas únicamente por el desarrollo cognitivo que promueven y llevar a desconsiderar el aspecto relacional y las habilidades interpersonales necesarias para el trabajo en equipo. La precaución está en que la desconsideración de estos elementos lleve en un futuro a invalidar fácilmente este tipo de metodología, puesto que, como es sabido, la eficacia de los grupos humanos tiene en una de sus bases el componente relacional.

Esta reflexión nos remite a la necesidad de que en la formación de los futuros docentes, sea necesario un planteamiento doble, es decir, enseñar a los docentes las técnicas de grupo con las que puedan enseñar su materia e indicar qué tipo de habilidades sociales demanda una buena ejecución o cómo entrenarlas y qué clima grupal se debe estimular.

Hay otro dato que resulta llamativo, y son los argumentos relativos al estilo docente, en concreto señalan como una razón de peso el *evitar la monotonía metodológica*. En este sentido quisiéramos mencionar el trabajo desarrollado por Padrón (1999) en que habla de la relación entre estilo docente y la satisfacción o insatisfacción en el ejercicio de la profesión. En sus resultados indica que “el profesorado muestra su preocupación e insatisfacción, porque la mayor parte del tiempo y de sus objetivos tiende más a la reproducción de contenidos intelectivos que al desarrollo personal del alumnado” (pág. 61.). En concreto, el profesorado señala que se manifiesta insatisfecho fundamentalmente por tener siempre que estar dando órdenes, no propiciar el trabajo en grupo y la participación del alumnado en los propios contenidos que se imparten. Estas conclusiones nos hacen pensar en que esta metodología tiene una propia finalidad para la satisfacción e implicación del docente y más concretamente para mantener su motivación y satisfacción profesional y por ende, para la salud mental del profesorado.

Los inconvenientes de las técnicas de grupo aluden fundamentalmente al desconocimiento de la dinámica de grupo y de las diferentes técnicas. Estos argumentos nos remiten a la reflexión anterior sobre la importancia del conocimiento en la formación de los futuros docentes, no sólo de las técnicas de grupo sino además de los principios de dinámica de grupos. En este sentido, compartimos con Fabrá (1994) la opinión de la poca formación en dinámicas de grupo que recibe el profesorado que los habilite para reconocer las características comunes a todos los grupos. Este desconocimiento provoca sentimientos de

inseguridad y defensivos, además de impedir la metacognición a la que aludíamos antes. Conocer la dinámica de los grupos y técnicas para su manejo ayudará a evitar que "el docente no sea capaz de reconocer la realidad de la vida del grupo y, ante la imposibilidad de clarificar las diversas situaciones, recurre a una actitud defensiva que no promueve un clima favorable al aprendizaje" (Fabr4 1994, p4g. 22).

Tambi4n los resultados indican que tienen cierto peso aspectos organizativos tales como los referidos al espacio f4sico del aula, el tiempo de duraci4n de una clase en niveles de educaci4n secundaria y la ratio alumno-profesor. Inconvenientes que nos lleva a recalcar nuevamente que las t4cnicas deben de retocarse, adecuarse y adaptarse a nuestros objetivos y realidad, esto evidentemente supone buscar otras alternativas o reinventar t4cnicas que nos ayuden a enfrentarnos a esta situaci4n. Esto evidentemente supone un mayor trabajo y esfuerzo por parte de los docentes. Estos comentarios nos llevan a comentar los 4ltimos resultados referido a c4mo son vistos los docentes que emplean las t4cnicas de grupo: ¿son profesionales comprometidos con la calidad de la ense~anza?

Respecto a las concepciones que se tienen de los profesionales que emplean esta metodolog4a, los resultados est4n lejos de la m4xima "quien sabe, sabe y qui4n no, hace din4mica de grupos". M4s bien, su empleo est4 vinculado a indicadores de calidad y personalizaci4n de la ense~anza. Este es un dato de inter4s porque manifiesta que la concepci4n de un alumno que puede y tiene cosas que aportar conlleva una implicaci4n del docente. Estos datos nos hacen pensar que tal vez, como hemos se~alado, el profesorado que emplea este tipo de metodolog4a est4 m4s satisfecho. La comprobaci4n de diferencias entre docentes que desarrolla o no este tipo de metodolog4a, podr4a ser un tema de estudio, en cuanto que, muchos de los problemas de insatisfacci4n y malestar docente podr4an ser aligerados a trav4s del empleo de una metodolog4a que deja de lado el rol exclusivo de "control" e invita al profesor a hacer, por qu4 no, una "ense~anza significativa". A esto 4ltimo parece que alude el perfil obtenido a trav4s de la visi4n de los futuros docentes.

Esta visi4n nos ofrece un panorama alentador de la profesi4n docente. Tal vez estas nuevas generaciones de profesores y profesoras son y ser4n los "hacedores" o "transmisores" de una visi4n entusiasta e innovadora de la ense~anza, tarea necesaria en esta 4poca de cuestionamiento y/o cambio de valores y orientaciones.

Referencias Bibliográficas

- Abrami, P.C. y Chambers, B. (1996). Research on cooperative and achievement: Comments on Slavin. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 70 -79.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Grao.
- Brunet, J. y Negro, J. (1993). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ediciones San Pío X, Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Fabrá, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Fandt, D., Cady, S. y Sparks, M. (1993). The impact of reward interdependency on the synergogy model of cooperative performance. Designing and effective team enviroments. *Small Group Research*, 24, 1, 101-115.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (comps) (1995). *La interacción social en contextos educativo*. México: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- García, L.A. y Hernández, P. (1994). *La universidad vista por el alumnado. El universo socio-académico de los universitarios*. Universidad de La Laguna: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional en Rodrigo y Arnay (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, P., Muñoz de Bustillo, C. y García, L.A. (1998). Mejorando el clima del aula. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: revista interuniversitaria de la Psicología de la Educación*, 1, 191-214.
- Joyce, W. (1999). On the free-rider problem in cooperative learning. *Journal of Education for Business*. May/june. 74, 5, 271-274.
- Luján, I., García, L.A. y Hernández, P. (1995). *La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria desde la perspectiva de su alumnado*. Servicio de Publicaciones: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1996). *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- Padrón, M. (1999). Habilidades socioafectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado. *Aula abierta*, 73, 49-66.
- Palincsar, A.S.; Stevens, D.; y Gavelek, J. (1989). Collaborating with teachers in interest of student collaboration. *International Journal of Eduactional Research*, 13,1 41-53.
- Rudduck, J. (1990). Cooperative group work: democracy or divisiveness?", en J. Rudduck *Innovation and change. Developing involvement and understanding*. Milton Keynes, Filadelfia: Open University Press.
- Slavin, R. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 329-337.
- Slavin, R. (1996). Research for the future: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas: psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR

ELVIRA CONSUELO LÓPEZ MARTÍN*

El artículo invita a todo aquel que quiera mantenerse al día en esta materia a hacer un recorrido histórico en el que se detallan los objetivos que se han perseguido a lo largo del tiempo en esta disciplina, desde los primeros dibujos del paleolítico hasta nuestros días, y se mencionan o citan brevemente las teorías que los han sostenido. Hay grandes diferencias entre lo que buscan desarrollar unas teorías y lo buscado por otras. Todo esto facilita la comprensión de las últimas tendencias y los objetivos que se persiguen en la actualidad en la didáctica de la expresión plástica, los cuales se exponen como conclusión.

The article invite anybody wants to keep up to date in this matter to go across the History, from the first paleolithic drawings to the present. There is a lot of difference between a theory and other in the objectives they try to reach. We conclude with the last trends of visual education and the actual objectives on children's art.

Introducción

En las Facultades de Bellas Artes están muy claros los objetivos didácticos, sobre todo los orientados a la producción de artistas. Es lo que Eisner denomina concepto purista¹. Sin embargo en las Escuelas de Magisterio, creo que debe predominar el concepto contextualista, es decir, el tener en cuenta las demandas de la sociedad. La Expresión Plástica y su Didáctica se imparte para formar profesores de Expresión Plástica que a su vez la impartirán a unos niños que, en su mayoría, no van a dedicarse a la actividad artística. ¿Qué otras actividades reclaman la enseñanza del dibujo? ¿Cuáles son los objetivos que debemos perseguir por tanto en esta enseñanza? Si buceamos en la historia podemos encontrarnos con muchos antecedentes de lo que a lo largo del tiempo ha constituido la enseñanza del arte, sus objetivos y finalidades.

* ELVIRA CONSUELO LÓPEZ MARTÍN es Profesora de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Antecedentes

El antecedente de la didáctica de la expresión plástica es la pedagogía del dibujo o enseñanza artística —el término expresión plástica que ahora utilizamos abarca un más amplio campo que el dibujo, aunque este sea la base de todas las artes plásticas—. Si queremos adentrarnos en su estudio, habremos de tener en cuenta, en primer lugar, que las primeras manifestaciones expresivas registradas en la historia son las artísticas. Antes o simultáneamente al lenguaje literario escrito, musical o matemático, aparece la expresión gráfico-plástica. La explicación de este fenómeno es la espontaneidad de esta expresión que se alimenta de las imágenes reales que disfrutamos desde los pocos días de nuestro nacimiento. Frente a lo que cree equivocadamente la generalidad, el arte plástico es el que surge de una forma más natural. Los demás lenguajes son convencionales, se producen de una forma más artificial.

Tres consideraciones creo han de tenerse en cuenta en el estudio de la pedagogía del dibujo: los objetivos o finalidades, o dicho de otra manera las necesidades que ha cubierto el arte a lo largo de la Historia, la acción gráfico-plástica y los procedimientos o metodologías empleados en su enseñanza.

De los estudios realizados en general se determina que, en principio, el arte nace como necesidad expresiva, y aún antes como necesidad biológica de desahogo kinestésico, precisamente cuando al niño le proporcionamos un instrumento gráfico lo utiliza en este sentido. Tan pronto es consciente de que su acción produce un resultado gráfico, una creación, es claro que está satisfaciendo una necesidad creativa, como resultado adquiere una seguridad en sí mismo, con lo cual estamos logrando un objetivo: su formación.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
General de iniciación. Inmediato de creatividad (reafirmación de la personalidad, autoestima).	Desahogo kinestésico. Creación gráfico-plástica.	Experimentación gráfica, garabateo, hallazgos casuales de la forma.

De las primeras manifestaciones artísticas prehistóricas se deduce lo siguiente:

Paleolítico

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Satisfacción estética	figuras concretas reconocibles apreciadas por diversas circunstancias, espontáneas,	observación exhaustiva de la naturaleza el procedimiento debió ser largo y constante. los pequeños logros iniciales, casuales, debieron llevar al control gráfico-plástico que debió transmitirse de alguna forma determinada para irlo desarrollando hasta llegar a la perfección de los complejos de Lescaux en Francia y Altamira en España creación manipulada de la realidad figuras humanas o animales de dioses, con atributos especiales: varios ojos; exageraciones de las partes sexuales (diosas de la fertilidad); figuras humanas con cabezas de animales (brujos y hechiceros); etc.
Mágico-utilitario: aprehensión del espíritu del animal para propiciar la caza	artísticas, reproducción de animales concretos útiles para la alimentación, el vestido, las armas	
Mágico-religioso	producción de imágenes de ídolos, dioses, hechiceros o magos	
Transmisión de conocimientos artísticos	copias de obras creadas en copia de la copia sin esquematizar cantos o piedras ²	

Periodo Neolítico

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Expresivos - informativos	manifestación gráfica de cuanto les rodea, figuras humanas, cazadores, armas, ganado; etc.	copia esquematizada
Psicológicos,	representación de autoridades religiosas, políticas (efigies de reyes o monarcas) o militares (héroes, generales...)	representación figurativa naturalista, o iconográfica, manipulada, estilizada (Egipto), exaltación de la fuerza (arte asirio), hieratismo, solemnidad, críptico, majestuoso, reproducción fiel o estilizada de imágenes animales (chacal, águila, escarabajo) etc.
simbólicos	animales totémicos,	jeroglíficos, arte pictórico y escultórico,
utilitario de expresión de ideas	escritura	

utilitario de creación de monumentos de exaltación y de refuerzo de la autoridad religiosos políticos militares	edificación de templos edificación de palacios construcción de fortalezas	dibujo técnico, planos.
--	---	-------------------------

Arte griego³

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Pedagógicos: modificar los sentimientos	apreciación del arte	estudio del arte para apreciar la belleza y la perfección, y para modelar el alma,
Profesionales	aprendizaje técnico	copiando obras, escuchando o viendo al maestro (aprendizaje tradicional de taller),
culturales estética	creación de teatros	técnicos constructivos (gradas), de (escenarios) de acústica, etc.
religiosos	creación de templos representación de dioses	representación figurativa ideal, basada en la estilización de la belleza,
políticos	caudillos (Pericles)	las formas, la proporción
deportivos	estatuas de atletas, stadium	exaltación de la figura humana
cívicos	creación de un urbanismo	agora (plaza pública de asamblea de ciudadanos)

Arte romano

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Utilitarios	creación de obras públicas,	construcciones de calzadas, acueductos, puentes, molinos
políticos	basílicas, senado, arcos de triunfo, columnas-homenajes	construcciones arquitectónicas, monumentos
militares	armamento, fortalezas, máquinas de guerra	dibujo "técnico", diseño de planos,

lúdicos	anfiteatros, circos	
culturales	teatros	
psicológicos (exaltación de personalidades)	Césares, emperadores, filósofos	creación de esculturas
psicológicos manifestación de poderío económico-social		riqueza arquitectónica y ornamental, pintura mural, mosaicos, esculturas, jardines, vestuario, arte mobiliario, objetos, etc.
y estéticos	arquitectura y ornamentación	

La enseñanza del arte en Occidente

El arte griego se caracteriza por proyectar la sutileza refinada de la geometría de Euclides y de Arquímedes, constituyendo la armonía perfecta reflejada desde el todo a las partes -“son templos destinados a los filósofos” Lund⁴-, los romanos destacan por ser “grandes urbanistas y técnicos, no trataron de encerrar en las proporciones de un templo armonías inaccesibles a los profanos, pero proporcionaron en arquitectura, como en otros aspectos, soluciones concretas a los problemas cívicos económicos planteados por sus concepciones políticas, administrativas y sociales (...) Su espíritu técnico les hizo realizar además de formas inéditas, hallazgos de ingenieros que fueron incorporados para siempre a la arquitectura” Ghyka⁵.

El sentido práctico de Roma se olvidó del ideal griego. Cuando enseñaban el dibujo a los adolescentes se hacía con un sentido profesional, con aplicación a las artes y los oficios, y estaba a cargo de los “grammaticus”. Estos datos, de como se sometía a los jóvenes romanos a determinado aprendizaje del dibujo, se encuentran en el “Diccionario de Antigüedades Griegas y Romanas” de Barembar⁶.

Representa el dibujo arquitectónico un ejemplo extraordinario de aplicación del dibujo, por sus características técnicas y artísticas. La limpieza de sus líneas, la claridad y precisión de la forma que representa, la adecuada utilización de la geometría y sobre todo de la proporción, la hacen modelo muy estimable para la enseñanza del dibujo. Los primeros escritos que se conservan acerca de la arquitectura se deben a Vitruvio: “un arquitecto debería tener habilidad con el lápiz, estar instruido en la geometría”⁷.

La utilización de la Geometría, desde su descubrimiento por los egipcios, sobre todo en el dibujo de arquitectura, nació de la necesidad de las características de este tipo de arte. "Todos los pueblos utilizaron la geometría práctica. La construcción de chozas, la excavación de cuevas y la erección de tiendas son todas ellas operaciones que dependen de una noción intuitiva de la geometría" Pedoc⁸.

La proporción, igualdad de dos razones, que se manifiesta en el dibujo arquitectónico está inspirada por la naturaleza, y basada tanto en la geometría como en el cuerpo humano.

"...los Partenones, los templos indios y las catedrales se construyeron según medidas precisas que constituían un código, un sistema coherente que afirmaba una unidad esencial. Más aún: el salvaje de todos los tiempos y de todos los lugares, el transmisor de las altas civilizaciones, el egipcio, el caldeo, el griego, etc. han construido y por consiguiente, medido. ¿De qué instrumentos dispusieron? De instrumentos eternos y permanentes, de instrumentos preciosos puesto que están adscritos a la persona humana, instrumentos que tenían un nombre: codo, dedo, pulgada, pie, braza, palmo, etc.". Le Corbusier⁹.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Medieval	arte religioso	enseñanza en monasterios y talleres
Profesionales	arte retratístico	enseñanza como adorno para su formación,
Desarrollo de la sensibilidad	dibujo especial para damas	junto actividades como música, el bordado, la medicina, etc.

En general toda la cultura en la época medieval se refugia en los monasterios y la enseñanza del dibujo se circunscribe a los talleres de los artistas que se organizan en gremios como unos artesanos más.

En la Baja edad media, durante los siglos IV al IX la enseñanza es impartida por diferentes órdenes religiosos: benedictinos (fundados en el año 529) y congregaciones que nacieron en este tiempo y les imitaron, Fontevrault, fundada por Arbrissele; Monte Virgiliana, fundada por Guillermo de Varceli; Villelmistas, fundada por Guillermo de Malavall.

Un monje benedictino, Teófilo¹⁰ escribió, entre el siglo IX o X, la primera obra acerca de la enseñanza del dibujo.

Durante los siglos IX al XV la enseñanza de los varones y las niñas estaba diferenciada; mientras que al joven señor de la época feudal se le hacía ejercitar más las facultades físicas, como la caza o la esgrima, que los estudios, a las jóvenes damas les era impartida principalmente por monjas benedictinas, bernardinias y beguinas, la enseñanza del bordado, la medicina, la música, el dibujo y la pintura.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Creación de ámbitos religiosos	edificación de iglesias y monasterios	técnico; cubierta abovedada. Solidez y sobriedad
Creación de imaginaria adecuada	escultura y pintura	naturalista irreal; formas simplificadas, hieratismo
Difusión de la cultura religiosa	narraciones bíblicas, evangélicas, hagiográficas.	majestuosidad, expresividad.

El arte románico se extiende entre los siglos XI y XIII y posee unas características definidas. A nivel socio-político el sistema feudal; en el ideológico, la primacía de los monasterios; en el cultural, la condición religiosa. En general su auge responde a una mejoría indudable del nivel de vida en su momento, prosperidad de la agricultura, inicio del comercio, aparición del valor moneda, etc. Sus rasgos individualizadores pivotan alrededor de la idea base: la religión cristiana.

Este tipo de religiosidad es una novedad, respecto a las religiones anteriores, prehistóricas, egipcias, griegas o romanas. Representa la humanización de la figura de Dios, distinta de la mera representación superficial griega o romana.

Esta humanización se acentuará en la época posterior, en el Renacimiento, cediendo en parte protagonismo el profundo sentimiento religioso medieval, haciendo derivar los objetivos del arte en otros sentido.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Culturales	pintura de relatos	pintura y escultura que gradualmente recupera el realismo

Antropológicos	esculturas, monumentos, el hombre es centro de la cultura	elaboración de la técnica adecuada para la creación de un espacio - sistema (perspectiva cónica)
Manifestación de prestigio		
Manifestación de la suntuosidad	edificación de palacios, jardines. Ornamentación mural.	dibujo técnico de planos técnica del fresco
Didácticos	creación de las Academias	mecenazgo de señores de los estados italianos.

El Renacimiento, movimiento estético desarrollado especialmente en tierras italianas, que se expandió por toda Europa, se enmarca en un triángulo formado por la burguesía –el arte religioso es de lenguaje y espíritu laico–, el humanismo y la recuperación de los modelos clásicos. Otras características comunes del arte renacentista son: la claridad compositiva y estructural, y la majestuosidad, todo ello fruto de la reflexión teórica y técnica, de ahí que hayamos subrayado los objetivos didácticos de este momento de la enseñanza del arte.

La enseñanza artística en el Renacimiento estuvo repartida entre los talleres profesionales y las Academias, instituciones creadas por la nobleza italiana, que adquieren una importancia extraordinaria. Nacen con el propósito de una mejor preparación de los futuros maestros de las Bellas Artes. Sin embargo, con el tiempo, este tipo de enseñanza en las Academias, volcado en exceso a la copia detallada de las partes, hará surgir una reacción contra este tipo de enseñanza.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Sociales	clases colectivas,	gratuitas,
Facilitación de la enseñanza	impartición en lenguaje nativo creación de textos, organización creación de Escuelas Normales,	creación de métodos de dibujo,
Expansión de la enseñanza	enseñanza al pueblo, no elitista del dibujo y modelado	modelos de escayola,
Oficialización de la enseñanza del dibujo	por presión lasallista	exposición de logros obtenidos,
Utilitarios	mejora profesional de los obreros	dibujo técnico y de acotación,

Pedagógico-psicológicos	liberal	sustitución del castigo por el estímulo.
Desarrollo de la imaginación	dibujo de ilustración	utilización de la memoria visual e imaginación.
Educación especial	trabajo con barro	modelado

Todos estos objetivos podemos atribuirlos a La Salle y a la institución de los Hermanos Cristianos creada por él. Su influencia en la pedagogía del dibujo es evidente. Nacido en 1651, este noble francés dedicó su fortuna personal en crear una orden religiosa que a su muerte en 1719 deja numerosas casas (27) y hermanos (cerca de 300) educando a diez mil adolescentes. En su obra pedagógica cabe reseñar la sustitución del sistema individual por el colectivo; la sustitución del latín por el idioma natal en la enseñanza de la lectura; la enseñanza intuitiva –lecciones de cosas–; la gratuidad de la enseñanza popular; la sustitución del castigo corporal por la emulación y el estímulo; el proceso rigurosamente científico en la enseñanza popular –grados–; la creación de textos para la enseñanza; la organización de la enseñanza especial; la creación de las Escuelas Normales; la introducción del dibujo en la enseñanza primaria, secundaria y profesional, en especial en las Escuelas Normales; y la introducción del modelado en el internado de Saint-You.

El dibujo pasa en 1833 a ser obligatorio en las Escuelas Normales francesas, como consecuencia de la actividad de los lasallistas y por reglamento de 14 de diciembre del mismo año se prescribe como materia obligatoria en primaria.

En 1898, se fija por circular ministerial, en qué consistirá la prueba de examen de dibujo para la obtención del certificado de estudios primarios elementales. Es de hacer notar que en la misma se proscribió explícitamente la copia del dibujo de láminas, debiendo realizarse tres temas: 1) sobre un dibujo imaginativo, ilustración de un cuento; 2) un dibujo del natural sobre modelo de escayola y 3) un croquis acotado de un objeto.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Libertad expresiva	movimiento antiacademista	abandono de la rigidez Academista.

Los excesos y defectos del academicismo, como ya ha quedado dicho, hacen surgir un movimiento contrario, con intervención de los movimientos románticos apoyados por los enciclopedistas. El antiacademicismo es liderado por el pintor francés David - por otra parte completamente académico en su factura pictórica -, y posteriormente por su discípulo Gros.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Utilitario-Industrial	planos para la industria	desarrollo y perfeccionamiento de los métodos de dibujo.
Extensión de la enseñanza Artesanales Científicos desarrollados a partir de ejemplos organizados en forma secuencial.	dibujo lineal y geométrico- movimiento Arts & Craft manera organizada de enseñanza	escuelas especiales de Arte. enseñanza sistemática y razonada.
Prosperidad	el arte mejora el producto	estudio y apreciación de las obras de arte clásicas.
Sensibilidad	el arte desarrolla el buen gusto.	inspiración en obras de arte clásicas
Comunicación		lecciones de Schmidt.

La eclosión de la industria, sobre todo la inglesa, tiene dos consecuencias importantes. Por un lado se dan cuenta de la necesidad de crear la enseñanza del arte industrial, para oponerse a la competencia de los productos franceses; de ahí partió la idea de crear la South Kensington Museum. Museo, Biblioteca y escuela Normal de todas las artes del dibujo. Por otro lado se originó una reacción para defender la artesanía, el movimiento Arts & Craft encabezada por William Morris y Mackintosh (1868-1928).

En cuanto a Norteamérica, hacia 1870, el estado de Massachusetts aprobó la primera ley que hacía del dibujo una asignatura requerida en las escuelas estatales. Invitado Walter Smith, profesor de arte en la South Kensington Art School de Leeds (Inglaterra), en 1871, a Boston, para impartir educación artística en esta ciudad y como supervisor estatal de dibujo, proporcionó un espíritu sistemático y racional en la enseñanza del dibujo.

Diversos personajes de la vida cultural americana van a favorecer la enseñanza del dibujo. Benjamín Franklin opinaba que las artes tenían un valor utilitario y materialista. En 1749 defendió su inclusión en el currículum para que se aprendieran las cosas más útiles y decorativas atendiendo a las distintas profesiones.

Fowle (1795) introdujo el dibujo en la escuela que dirigía. Creó el Common School Journal (1842-1852). Utilizaba mapas para ilustrar la zona geográfica y pizarras para enseñar dibujo. Introdujo el dibujo lineal para ejercicios geométricos y la enseñanza de la impresión. Tradujo el método Francoeur (1827).

Minife, arquitecto y profesor de High School, opinaba que debía enseñarse el arte como ciencia. Esto requería modos de enseñanza sistemáticos desarrollados a partir de ejemplos organizados en forma secuencial. En 1849 publicó un libro de texto sobre dibujo geométrico. Propugnaba usar la técnica del dibujo como ayuda para la producción y diseño de bienes manufacturados: *“si se sabe dibujar se tiene mejor gusto. Mejora la prosperidad de la industria”*.

Mann, primer editor de la Common School Journal, visitó en Europa las Escuelas de Prusia y le impresionaron. Creía que, además de la utilidad, el arte era un vehículo de comunicación. Publicó las lecciones de Peter Schmidt. *“Estos ejercicios librarán a los niños de su poco gusto por la escuela, la aversión al profesor y su costumbre de hacer travesuras”*. Eisner¹¹.

La enseñanza del arte contemporánea

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Educación específica del niño	en libertad	estimulación
Valoración objetiva de la forma	experimentación	análisis psicológico
Búsqueda de nuevas técnicas expresivas y materiales		análisis científico de la percepción análisis de la naturaleza

La enseñanza del arte, hasta el momento, no hacía distinción entre la instrucción del adulto y del niño. El pensamiento de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, entre otros, contribuyó al pensamiento de que la mente del niño era cualitativamente diferente de la del adulto. Dadas estas consideraciones,

la responsabilidad del profesor no consistía básicamente en modelar al niño según patrones predeterminados por el pensamiento adulto, sino en facilitar su desarrollo natural. El niño nace dotado de un programa genético con unos límites de las aptitudes. El profesor debe estudiar al niño y proporcionarle un entorno enriquecedor para su desarrollo natural.

Cizek, que poseía la experiencia de la escuela libre de Austria, impone su teoría de que el niño tiene su arte especial, propio, que debe desarrollar y no se le debe de interferir con las técnicas de adultos. Todo esto va a dar lugar a un nuevo tratamiento de la enseñanza del arte en el niño, cuando menos en los primeros años.

Las vanguardias mientras habían producido una revolución en el mundo del arte de los adultos. Las escuelas vanguardistas, la “Deutche Werkbund”, la “Wkutemans”, la “Horchschule für Gestattung” (escuela de Ulm), el “Atalier de París”, tienen como vocación pedagógica el desacuerdo total con el “negativo” acaecer de las academias oficiales de arte. Dispuestas a romper las anacrónicas estructuras de la enseñanza del arte, en maridaje con los postulados de las sucesivas vanguardias europeas, tratarán de superar los cerrados prejuicios conceptuales y en abierta oposición a la figuración naturalista, inician la búsqueda de nuevos caminos para el arte, más vitales y propicios a la libre expresión, desarrollando al máximo la creatividad personal y el estilo individual.

La Bauhaus, la escuela de diseño alemana, es de entre todas estas, como dice el crítico italiano Argan¹² la cámara de decantación de todas las vanguardias de la época. En ella convergen: entre los pintores los rusos Gabo y Kandinsky, el americano Feininger, el alemán Schlemmer, el holandés Albers, el húngaro Moholy Nagy y entre los arquitectos los también alemanes Gropius, su fundador, Meyer y Mies van der Rohe. Esta escuela renueva las enseñanzas modernas del arte, incorporando las teorías constructivistas¹³ que asignan valor a las formas por sí mismas, independientemente de lo que intenten representar, profundiza en el estudio del color y su significado psicológico e introduce cuestiones, como la textura, hasta ahora no tenidas en cuenta.

Teorías pedagógicas modernas

Desde determinado momento contamos con documentos que atestiguan las ideas de educadores, pedagogos, artistas y teóricos, podemos por tanto exponer una serie de teorías tendencias y escuelas acerca de la pedagogía del dibujo que exponemos a continuación.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Utilitarismo	dibujo técnico	dibujo de casas, máquinas, etc.
Lenguaje gráfico	trazados geométricos	utilización del trazado y resolución de problemas geométricos, métodos.
El arte como medio educativo	dibujo de la naturaleza	estudio del natural; buena observación, conocimiento del medio, soltura de mano, perspicacia. Crítica de la enseñanza estereotipada académica, basada en la copia de soluciones establecidas.
Renovación pedagógica.	adquisición de conocimientos	a través de la motivación personal y la experiencia práctica; se erige la razón y la investigación como sustitutos de la autoridad tradicional.
Pedagógicos	formación de profesorado	académico
Enseñanza práctica con tendencias pedagógicas		métodos por medio de figuras geométricas, sólidos geométricos de madera, modelos de escayola de la cabeza y el cuerpo humano
Desarrollo de la imaginación,		ejercicios de invención.
Tendencia lúdica	en juego	piezas de madera, fichas, cuadrícula. etc.
Conocimiento de la evolución psicológica infantil	dibujo libre	análisis del arte infantil
Solaz y esparcimiento	actividad descomprometida	sin metodología rigurosa
Formativos	en la naturaleza	medio de ajuste precisamente entre el individuo y la naturaleza
Científicos	razonada	la ciencia firme auxiliar del arte. El arte se compone de ciencia y sentimiento
Comunicación	reproducción fiel de la realidad	el dibujo es un idioma universal
Desarrollo de la espontaneidad	en libertad	estimulación.
Desarrollo de la memoria visual		

<p>Metodológicos</p>		<p>método Boniface: ejercicios sobre formas geométricas); método Ravaisson: ejercicios preparatorios sobre figuras simples, sólidos geométricos regulares, elementos de ornamentación, estudio de la perspectiva y de la figura humana, primero tomada de litografías y más tarde sobre figuras de yeso; en 1879 este método de estudio de Ravaisson se declaraba obligatorio en los Liceos; el método Guillaume¹⁴: constaba de cuatro partes: la primera dedicada al estudio de las figuras de dos dimensiones y trazados geométricos, la segunda parte al estudio de los objetos de tres dimensiones, proyecciones y representaciones en perspectiva; la tercera parte estudiaba de forma elemental la decoración de la arquitectura, la cabeza humana y los animales; la cuarta parte estaba dedicada al estudio de la figura humana y a desarrollar las lecciones precedentes. El método Guillaume sirvió de base de estudio en el Primer Congreso Internacional de Dibujo, siendo aceptados sus principios didácticos como conclusiones del citado Congreso.</p>
----------------------	--	--

El representante típico del pensamiento experimental es Locke (1632-1704). Según su criterio, la verdadera actitud para comprender la realidad es la sumisión al hecho y la posición del verdadero científico frente a su objeto de estudio es la de mero observador.

En su “Tratado de la educación”, Juan Locke expresaba el deseo de que los niños aprendieran a dibujar cosas que pudieran serles útiles el día de mañana: casas, maquinas...

Gerard de Lairese (1729), publica en Amsterdam un libro titulado “Principios del Dibujo”, en el cual hacía un intento de coordinar la enseñanza del dibujo con la Geometría, llamando a las formas geométricas el alfabeto del dibujo.

Los inicios de la educación a través del arte o del dibujo, se encuentran en Rousseau. Juan Jacobo Rousseau (1712-1781) es uno de los artífices del cambio de mentalidad sobre la infancia que se operó en los siglos XVII-XVIII.

Aunque, como señala Debesse (1970), las aportaciones de Rousseau son intuitivas y filosóficas, por lo que no puede considerársele como un iniciador del estudio científico de la infancia, sin embargo, sí se debe valorar el hecho de que su obra propiciará la aparición de las primeras observaciones sobre el niño y también que fuera el inspirador de movimientos pedagógicos renovadores.

En la teoría de Rousseau por un lado se toman como aportación y objetivos a perseguir aquellas características del artista que se consideran adecuadas a todos los individuos:

Todo ello va a desembocar en un movimiento de reforma de la educación. La “Nueva Escuela”, basada en los escritos de Rousseau, constituye una revolución didáctica y pedagógica, representada por Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852) y Montessori (1870-1953).

“(...) la educación propuesta era la educación al servicio del niño, a partir del niño, y no de una idea abstracta de la infancia. Y la educación estética parecía corresponder bien a esos objetivos educativos. Las actividades personales, sobre todas las de carácter artístico, permitían satisfacer las necesidades del niño y hacerle penetrar mejor en la realidad de la vida circundante. La educación estética se presentaba como síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación y de la expresión libre “ Wojnar, I.¹⁵.

Pestalozzi dotó de dimensión práctica las ideas de Rousseau y Basedow, intentando armonizar el concepto de naturaleza, tan importante en su obra con el concepto de sociedad, más actual. Precursor de la “educación psicológica”, puso los cimientos de la actual educación elemental.

El desarrollo cognitivo del niño se convirtió en la finalidad de la educación, sustituyendo a la adquisición de contenidos. Fundamentaba este desarrollo en la percepción sensorial, en contraposición con la concepción memorística de la escuela tradicional, y sobre todo en la percepción, por lo que plantea una educación a partir de los medios visuales (observación de la realidad). Para Pestalozzi todo el saber humano se resume en estos tres principios fundamentales: la palabra, la forma y el número. Consideraba al dibujo como el “conocimiento de las formas”. Proponía que el niño comenzara haciendo líneas y formas sencillas, no sólo para adiestrar su mano sino para habituarle a que vea bien y después pueda descubrir las formas de la naturaleza.

Los discípulos más inmediatos de Pestalozzi, que se ocuparon del dibujo y publicaron obras especiales destinadas a la enseñanza práctica con

tendencias pedagógicas fueron Schmid (1809) y Ramsaur (1821). Inician al alumno en sus métodos por medio de figuras geométricas. Schmid fue el primero que intento cultivar la imaginación, por lo que daba preferencia a los ejercicios de invención, para que el niño buscara en su imaginación la belleza de las formas.

A Schmid se debe el primer intento de aproximación a la pedagogía por parte de un artista. Llevado por la necesidad a ejercer de profesor de dibujo, publicó en 1828 un método basado en los postulados de Pestalozzi, "El dibujo del natural en la Enseñanza Escolar y en la Auto-educación".

Los modelos que proponía en su método eran sólidos geométricos de madera, modelos de escayola de la cabeza y el cuerpo humano. Tuvo un gran éxito en Alemania y el gobierno le encargó la formación de maestros especiales para esta enseñanza.

Fröbel fue el iniciador de la educación preescolar sistemática. Continuador y desarrollador de las ideas y métodos de Pestalozzi, remarcó más aún la importancia que éste daba la educación infantil. En 1837 creó en Blankengurgo (Turingia) el "Kindergarten" (jardín de infancia). Aplicó en él los principios expuestos en su obra "La educación del hombre" (1902).

Influido por Fichte, Schelling y Krause, basó su sistema en la creencia de la unidad profunda de la naturaleza. Proponiendo como medio educativo por excelencia el juego, en tanto que supone una actividad globalizadora y que procura un ejercicio físico, intelectual estético y moral. La materialización del desarrollo armónico propugnado por Pestalozzi.

Fröbel no olvidó la formación del profesorado, creando un seminario paralelo a los "Kinderganden" que debía procurar la formación de sus educadores.

En su reforma pedagógica Fröbel precisó el significado que para él tenía el dibujo en la educación: "El dibujo no es una enseñanza técnica sino un juego educativo".

Dentro de las escuelas psicológicas, Claparède tenía la convicción de que el dibujo es susceptible de aportar valiosas informaciones sobre la evolución psicológica infantil se remonta a 1885, pero es Claparède quien, desde 1907, ha sentido mejor el valor del dibujo infantil en el cual veía una especie de lenguaje específico del niño.

Las observaciones y los trabajos de los psicólogos F. Goodenough, Luquet, Kerchensteiner, Fay, Rey y más recientemente Prudhommeau, por citar los más clásicos, han convertido al dibujo en un test de desarrollo de la inteligencia y la personalidad infantil.

Las escuelas psicológicas van a tener una gran importancia en el entendimiento del dibujo, la pintura y el arte en general, y ejercerán una notable influencia en la pedagogía.

Dentro de la escuela positivista y evolucionista. Spencer. Consideraba que el dibujo sólo debía ocupar las horas de solaz en la vida.

H. Spencer (1820-1903), filósofo y psicólogo inglés, percibió intensamente en los pensadores americanos que protagonizaron el progreso de la educación estadounidense. Afirmaba que la educación debe adecuarse al proceso natural de la evolución mental. Ésta es vista como el resultado de un proceso ininterrumpido de ajuste entre el individuo y el medio en que se encuentra inmerso. En la tesis de este autor, confluyen el pragmatismo filosófico (la acción es el elemento determinante de la evolución adaptativa) y el punto de vista biológico.

Se inicia con Spencer el entendimiento del dibujo como un medio de ajuste precisamente entre el individuo y la naturaleza, y se empieza a comprender la importancia que después tendrán los aspectos biológicos que constituyen el hecho de la percepción visual, proveedora del máximo de información al intelecto y la importancia capital que tienen en la formación de las ideas y del desarrollo cerebral.

También es lógica la postura de Bain, quien indica que se debe estudiar únicamente lo que tenga utilidad inmediata. Considera las ciencias como un firme auxiliar de las artes.

Mill, por otra parte, representa el concepto lúdico, mas bien relajante de la actividad gráfica realizada por placer del descanso de otras actividades. Entiende la enseñanza del dibujo como de utilidad para contrarrestar el sentido utilitario de la vida.

Bachelier representa a su vez la evolución de los pensamientos anteriores. Después de considerar el dibujo como un arte recreo o de adorno, se convence de la utilidad en las artes mecánicas por la multiplicación que efectúa del valor de los productos, mencionando entre otras cuestiones, la precisión de los trabajos, e insistía en “elevar a la juventud en los principios de la geometría”.

Barruel viene a aportar una serie de conceptos nuevos, que ponían de manifiesto la espontaneidad del dibujo infantil, y ya hablaba de impartir el dibujo con objetivos dirigidos no a hacer artistas, sino de aprovechar estas disposiciones.

Lecoq de Boisbaudran, autor del libro “Educación de la memoria pictórica” (1847), se proponía en él desarrollar la memoria visual a fin de proveerse de vocabulario gráfico.

Etex. Escultor, arquitecto y pintor, publica de 1851 a 1859, tres ediciones del “Curso Elemental de Dibujo”, en el que se ponía de manifiesto, introduciendo una idea nueva, la universalidad del lenguaje gráfico. Entendía que el arte se compone de ciencia y sentimiento. Opinaba que el sentimiento sin saber producía obras imperfectas y pensaba que todo el mundo debía saber dibujar, para lo cual bastaba con ejercitarse del natural.

Su método se proponía enseñar a ver lo justo. Recomendaba que se buscasen y precisasen las grandes líneas geométricas en todo lo que la naturaleza representa. Quería que el niño fuese a la naturaleza a aprender por sí mismo, mediante el desarrollo de su facultad de observación.

OBJETIVOS	ACCIÓN	PROCEDIMIENTO
Educativo		metodológico
Profesional		metodológico
Esparcimiento	utilización del tiempo libre y para la apreciación de la belleza en la naturaleza y en la vida, en las actividades productivas y el arte	
Desarrollo de la personalidad	actividad consciente	práctica estimulante.
Conocimiento activo y profundo de la realidad		
Educación visual		contemplación de los medios visuales actuales
Técnica instrumental interdisciplinar	en comunión con otras disciplinas	utilidad de la expresión gráfico-plástica como medio de comunicación de emociones, descriptivo y técnico.
Desarrollo de la sensibilidad.	práctica consciente	razonado
Desarrollo del sentido crítico.		análisis de la obra plástica
Desarrollo de la creatividad	en libertad	experimentación.
El diseño	creativa y razonadora	pensamiento divergente y convergente

Últimas tendencias. El desarrollo de la autoexpresión

La pedagogía tradicional ponía el énfasis máximo en la transmisión de contenidos.

En el III Congreso Internacional para la Enseñanza del Dibujo de Londres, en 1908, se señala una transformación importante rompiéndose con la idea del dibujo de imitación hacia una concepción más moderna: (...) “la enseñanza antigua pedía la imitación; el trabajo requiere en nuestros días, el esfuerzo creador”¹⁶.

En el Congreso de París, 1938, que hacía el octavo, parece observarse una sensibilidad especial en establecer la relación real entre educación estética y vida contemporánea.

En los años cincuenta se reconsideraron los planteamientos de la enseñanza cambiándose la denominación de la enseñanza del dibujo por el concepto más amplio de educación artística que abarcaba todas las actividades realizadas por los niños.

En 1955 la XVIII Reunión de la Confederación de Instrucción Pública, convocada en Ginebra por la UNESCO y por la oficina internacional de educación, aprobó una serie de recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias (21):

(...)” considerando que los conocimientos y la técnica adquirida gracias a la enseñanza de las artes plásticas pueden servir tanto en los sentidos como en el ejercicio de una profesión, para la utilización inteligente del tiempo libre y para la apreciación de la belleza en la naturaleza y en la vida, en las actividades productivas y en el arte.

Considerando que las artes plásticas constituyen un factor educativo indispensable para el desarrollo completo de la personalidad y un medio poderoso para el conocimiento más profundo de la realidad.

Considerando que la multiplicación de las imágenes por medio de la fotografía, el libro, la publicidad, el cine y la televisión representan actualmente un elemento de progreso tan importante como lo fue en otra época la invención de la imprenta, y que conviene fomentar la educación visual de los niños para orientar su inteligencia y formar sus gustos, preservando su sensibilidad de la vulgaridad y de la lealtad:

“1) Las artes plásticas, o sea el dibujo, la pintura y el modelado, deben figurar obligatoriamente en el plan de estudios de la escuela primaria como asignatura aparte y como medio de expresión y auxilio didáctico de las otras enseñanzas.

2) *La enseñanza de las artes plástica, en calidad de asignatura aparte, debe figurar en el plan de estudios de la escuela secundaria, con carácter obligatorio para la mayoría de los cursos o años de estudios y con carácter facultativo para los restantes.*

3) *Un buen método de enseñanza consiste en estimular al alumno a que encuentre su propia forma de expresión, recurriendo al dibujo, a la pintura y al modelado libre, así como a cualquier otro medio que le permita manifestar sus gustos y aptitudes (22).*

De estos considerandos y recomendaciones se extrajeron diversas direcciones pedagógicas de una educación artística profundamente integrada en todos los aspectos de la vida: 1. Desarrollo de la sensibilidad hacia el arte...; 2. Práctica de los medios de expresión...; 3. Ejercicio de desarrollo de las facultades creadoras.

Las últimas tendencias innovadoras, ya con bastantes años de experiencia, han sido el diseño y el punto de vista crítico, representado especialmente por Eisner.

La práctica del diseño reúne unas características especiales en las que confluyen aspectos muy positivos del dibujo. En un principio necesita de la creatividad, cuya característica, según autores como Curtis, Demos, Torrance¹⁷, entre otros, se basa principalmente en estas tres características: productividad abundante, originalidad y flexibilidad. El diseño requiere también de las características científicas del dibujo, además de precisar unos planos técnicos, el objeto diseñado debe funcionar bien, cumplir unas funciones determinadas óptimamente, debe tener un terminado estético, agradable.

Los tipos de pensamiento creativo, pueden ser divergentes, muchas soluciones, diversas, variadas, originales, caso de la investigación pura, y pensamiento convergente, el que incide con toda su potencialidad en una dirección determinada.

Se basa también el diseño en la experiencia conocida, el estudio científico matemático y experimental, la ergonomía y la biónica.

En la actualidad la riqueza más valorada es la creatividad de la persona.

La teoría de la enseñanza del arte como desarrollo de la creatividad, aunque no debidamente desarrollada, está propuesta por Lowenfeld¹⁸ un clásico de la teoría del dibujo del niño.

El punto de vista del criticismo sostenido por Eisner¹⁹ esta más cercano al teórico del arte y aún de la imagen en general pero es también de

gran interés para el profesor de arte, la comprensión del hecho artístico, el saber por qué algo está bien o mal ejecutado es fundamental en la Didáctica de la Expresión Plástica.

Objetivos del arte infantil

Los objetivos, acciones y metodología expresados hasta aquí, son en términos temporales objetivos finales, formativos o de futuro, son objetivos de horizonte. Los objetivos del arte infantil específicos, son más modestos en apariencia pero básicos o fundamentales porque precisamente estamos construyendo las bases o cimientos de la formación del niño.

Tenemos en nuestra didáctica la gran ventaja de que el arte del niño es de naturaleza realista. Todo el arte infantil es un intento de conquistar el espacio y cuanto contiene, la figuración realista. Así pues el estudio de su arte nos va a proporcionar los conocimientos suficientes y claros para establecer los objetivos concretos de su desarrollo. Los elementos principales en líneas generales son las siguientes: a) el trazo; b) los esquemas; c) el espacio; y el color.

La secuencia es: consecución de la figuración, ordenamiento del espacio bidimensional, después tridimensional, en perspectiva y dominio gradual del color, desde la experimentación, el conocimiento, la aplicación sistemática y por último realista o matizada.

Los objetivos se marcarán, como ha quedado expuesto, a partir de la situación de la expresión del niño²⁰, si no hace determinada línea o trazo o color, le estimularemos haciéndole experimentar sobre algo que contenga dicha línea o color hasta que la interiorice, como proceso previo a su expresión. La exposición detallada de esta parte nos llevaría un largo espacio que puede ser objeto de otro estudio.

Notas

1. Eisner, Elliot, W. (1972). *Educación de la visión Artística*. Barcelona: Ed. Paidós.

2. *Se han descubierto dibujos-patrones transportados a guijarros que luego se hayan ejecutados en gran escala en lugares a veces muy alejados. ¿Nos parece este arte colectivo anónimo? sin duda ha tenido grandes maestros creadores, cuyos logros han sido religiosamente conservados o imitados.* Rene Huyghe. Tomo I. *El arte y el hombre*. Ed. Planeta.

3. *La geometría griega ha sido ese modelo incorruptible; no solo el modelo propuesto a todo conocimiento que tiende a su estado perfecto, sino también al modelo incomparable de todas las cualidades más típicas del intelecto griego. Jamás pienso en el arte clásico sin que una fuerza invencible me haga tomar como ejemplo el monumento de la geometría griega.* Valéry
4. Lund. En *Estética de las Proporciones en la Naturaleza y el Arte.* (1977, 2ª ed.). Barcelona: Ed. Poseidon.
5. Ghyka, M. O.c. pág. 263.
6. Barmbar, Isaglio. *Diccionario de Antigüedades Griegas y Romanas.*
7. Vitruvio. *Diez libros de Arquitectura.* Este arquitecto romano estuvo en activo durante el s. I. dedicó su obra al emperador Augusto. Los términos, conceptos, técnicas, etc. que actualmente manejamos con respecto al arte romano y también griego, proceden de este tratado. Su obra tuvo gran repercusión en el Renacimiento.
8. Pedoe, D. (1979). *La geometría en el arte.* Barcelona, Ed. Gustavo Gili, pag. 14.
9. Le Corbusier. (1976). *El Modulor.* Dos tomos. Barcelona: Editorial Paidós.
10. Teófilo era un seudónimo de un monje alemán. Se conservan algunas partes de su obra donde se revelan sus grandes conocimientos de técnicas artísticas de su época. Wittkower, R. (1955). 9ª impresión: *La escultura: procesos y principios.* Madrid: Alianza Forma. Alianza Editorial.
11. Eisner. O.c.
12. Argan, Giulio Carlo. (1977, 3ª edición). *Walter Gropius y la Bauhaus.* Buenos Aires: Nueva Visión.
13. Alberto Corazón. Varios autores. (1973). *Constructivismo.* Madrid: Comunicación Serie A, nº 19.
14. El método Guillaume fue el último que tuvo importancia a finales del siglo pasado persistió hasta 1909.
15. Wojnar, I. (1967). *Estética y pedagogía.* México: Fondo de Cultura Económica, pag. 106.
16. Marín Viadel, R. (1991: 121). *Qué es la educación Artística,* de Hernández y Hernández, F., Jodar Miñarro y Marín Viadel R. (Coord.). Barcelona: Ediciones Sendai.
17. Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad.* Salamanca: Ediciones Anaya S.A.
18. Lowenfeld, V., y Brittain Lamber, L. (1970, 5ª ed.). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
19. Eisner. O.c.
20. López Salas, J.L., López Martín, E.C. (1992). Algunas experiencias sobre estudios elementales de investigación práctica sobre la expresión plástica infantil y su didáctica. *Revista Magíster, 10,* págs. 81-103. López Salas, J.L., San Pedro, y López Martín, E.C. y otros (en prensa). *Elementos básicos para la investigación de la Expresión plástica.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

RECENSIONES

RODRÍGUEZ NEIRA. (Coord.) (2000), *La Evaluación en el aula*. Barcelona, Ed. Nobel, 324 páginas.

Evaluar los aprendizajes de los alumnos, tema complejo, comprometido y controvertido donde los haya en el mundo de la educación y de la enseñanza, no es nunca tarea fácil para los profesores de cualquier nivel educativo, que, a menudo, siguen sin más las pautas y rutinas tradicionales de evaluar a sus alumnos tal y como han visto hacer o tal y como ellos fueron evaluados en algún momento de su vida académica. Por otra parte, la abundantísima bibliografía sobre el tema se pierde con demasiada frecuencia en marañas excesivamente conceptuales y teóricas que alejan, cuando no confunden, a quienes, interesados en mejorar el proceso y la práctica de la evaluación dentro del proceso general de enseñanza-aprendizaje, se acercan a sus páginas en la esperanza de buscar un apoyo en que asentar la conjunción de la reflexión y de la práctica en la realidad del aula de cada día. Por no hablar de las orientaciones y de la normativa oficial que rige al efecto en nuestro actual sistema educativo.

Los autores de este libro, profesores del ICE de la Universidad de Oviedo, coordinados por el Director del mismo, Teófilo Rodríguez Neira y con la colaboración inestimable de José

Muñiz, Catedrático de Metodología de la Facultad de Psicología de dicha universidad, buscan equilibrar en su trabajo la concepción teórica con el análisis y la descripción de elementos que sirvan al profesor para la reflexión de su función evaluadora y para la mejora y perfeccionamiento en todos los sentidos de la misma práctica, a la que lleva el título de la obra.

Estructurada en dieciséis breves capítulos y de fácil lectura por la claridad de la exposición y la selección de contenidos, se analiza en ella la problemática en torno a la evaluación, se estudia su evolución y se delimita el concepto. Las páginas siguientes acercan al docente a los diferentes tipos de pruebas y a sus características, para terminar la obra analizando y estudiando la toma de decisiones, las clases de evaluación y su proceso.

Sin duda, la profundización en su lectura será fructífera y útil para cualquier profesor que desee perfeccionar una de las funciones docentes que en sus tareas académicas conlleva una mayor carga de responsabilidad personal y social.

Jesús Hernández García

RODRÍGUEZ NEIRA, T., PEÑA CALVO, J.V. y HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (Coords.) (2000). *Cambio Educativo: Presente y Futuro*. Oviedo: S.P.U., 213 páginas.

Examinar lo que en estos momentos está ocurriendo en el campo educativo y anticipar, en la medida de lo posible, lo que acontecerá en un futuro próximo no es ninguna pretensión gratuita, ni caprichosa. Más bien, es una labor apremiante e imprescindible para todos los profesionales que están dedicando su tiempo, su trabajo y sus vidas a difundir entre las generaciones jóvenes conocimientos, destrezas técnicas y pautas de conducta que inevitablemente condicionarán su futuro.

Para algunos pueblos primitivos, este empeño sería un entretenimiento inútil. Para ellos, no puede ocurrir nada que no haya pasado alguna vez. Lo que surge sin ninguna referencia al pasado es automáticamente desechado como algo carente de significado. Para nosotros, para nuestra cultura, sin embargo, no sólo están sucediendo cosas nuevas, cosas sin ningún parangón con sucesos anteriores, sino que exaltamos y festejamos constantemente la innovación y la creación. Cuando alguien o algo es incapaz de renovarse, consideramos que está muerto, que ha fenecido y que ha perdido su razón de ser. En estas condiciones, observar el presente y anticipar el futuro es una necesidad apremiante, es un requisito para alcanzar el sentido de lo que estamos haciendo y para comprender el destino de nuestros desvelos.

Nos envuelven en estos momentos circunstancias especiales. Los cambios tecnológicos que se están produciendo son tan profundos que nos están incor-

porando, con distintos ritmos y niveles distintos, en una nueva civilización.

El año 1995 (no es un tiempo tan lejano, aunque el vértigo de los nuevos descubrimientos nos lleve a pensar, con frecuencia, que ayer es ya un momento remoto de la vida), el año 1995, repito, se publicó un libro de Bill Gates que se titulaba *Camino al futuro*, y que es ya muy conocido. En él expone públicamente el creador de Microsoft la situación que nos está tocando en suerte: «Vemos, decía, que está ocurriendo algo histórico y que afectará al mundo como si fuera un terremoto, zarandeándonos como nos zarandearon el descubrimiento del método científico, la invención de la imprenta o la llegada de la Era Industrial...

Creo, continuaba, que ésta es una época maravillosa para vivir. Nunca ha habido tantas oportunidades de hacer cosas que no se habían podido hacer nunca. Es también la mejor época incluso para fundar empresas, para avanzar en ciencias que mejoren la calidad de vida, como la medicina, y para mantenerse en contacto con amigos y familiares. Es importante debatir ampliamente tanto los pros como los contras de los adelantos tecnológicos, de manera que sea la sociedad como un todo –y no los tecnólogos solamente– la que guíe su camino».

No todos comparten el entusiasmo de Gates por las tecnologías y por el mundo que están creando. Lo que nadie discute es la última indicación que nos

transmite: «Es importante debatir ampliamente tanto los pros como los contras de los adelantos»... El VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, celebrado en Oviedo durante los días 19, 20, 21 de abril de 1999, giró en torno a estas preocupaciones. Vivimos momentos, como sucede siempre que se producen grandes alteraciones, llenos de confusión y de incertidumbre, de promesas y de grandes conmociones. Las personas que intervienen en la educación, sin embargo, tienen que actuar contundentemente sobre las generaciones jóvenes, están moldeando su presente y anticipando el futuro en el que deberán desplegar su conducta. No deben hacerlo a ciegas y exclusivamente bajo órdenes políticas, sociales o de naturaleza semejante. Tendrán que

comprender lo que está sucediendo y descifrar el mundo que todos debemos compartir. Sólo así adquirirá su misión el sentido que le corresponde y serán capaces de responder a lo que de ellos se demanda.

Aquí se ofrecen una serie de observaciones, de análisis y de estudios que se defendieron públicamente en aquel Congreso. El material, considerado en sí mismo, es un diagnóstico, realizado por expertos de las Universidades españolas, que nos descubre algunas de las situaciones más significativas en las que nos encontramos inmersos y un anticipo de los caminos por los que se desenvolverán o deberían desenvolverse las preocupaciones educativas del futuro.

OTROS LIBROS RECIBIDOS

Abascal, M.D. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (Lengua 10). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Alberte Castañera, J.R. *O reto da innovación na educación especial*. Universidad de Santiago de Compostela.

Alumnos de Bachillerato (LOGSE). Para acceder a la Universidad de Zaragoza. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Alumnos de COU 2000. Para Acceder a la Universidad de Zaragoza. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Antuñez. *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.

Brincones Calvo, I. *La Universidad de Alcalá en su entorno: formación y empleo*. ICE de la Universidad de Alcalá de Henares.

- Cebrián de la Serna, M. *Desarrollo Profesional y Docencia Universitaria*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Crivillé, J. *Aspectos didácticos de Música* (Música 3). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Denlofen, J. *Aspectos didácticos de Matemáticas* (Matemáticas 7). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Gómez Galán, J. *Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Aula (cine y radio)*. Madrid: Seamer.
- Gutiérrez, R. *Aspectos didácticos de Física y Química* (Física 8). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Lomas, C. *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Luke, C. *Feminismo y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. *Diálogos, saberes, experiencias y (des)aprendizajes entre mujeres*. M.T.A.S.
- Palacios Martínez, I.M. y Seoane Possse, E. *Aprendiendo y enseñando a traducir. Learning and Teaching to Translate*. (Materiales didácticos). Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez Juste, R. *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Sancho, J. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* (Ciencias Sociales 13). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Usó, F. *Aspectos didácticos de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente* (2). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Colección monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando 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 Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**
M^a Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^a Molledo Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984).**
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**
M^a Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M^a Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José M^a Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach

20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**
Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albuerno, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94
- Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.**
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94
- Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.**
Juan José Ordóñez Álvarez
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS-751-95
- Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.**
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96
24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97
30. **Aula Abierta 25 años de Historia 1973/1998.**
Teófilo R. Neira y Susana Molina Martín
ISBN: 84-88828-17-9 Depósito Legal: AS-561-00
31. **Enseñanza Escolar: Situaciones y Perspectivas.**
Teófilo R. Neira (Coord.).
ISBN: 84-88828-18-7 Depósito Legal: AS-1271-00

COMISIÓN CIENTÍFICA

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. José Vicente Peña Calvo
Profesor de la Universidad de Oviedo
D. Jaume Sarramona
Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona
D. José Manuel Touriñán
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela
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. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ

DIRECCIÓN: D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARRÓS
D. JUAN J. ORDÓÑEZ ÁLVAREZ

SECRETARIA DE REDACCIÓN: D^a M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

**ADMINISTRACIÓN Y
SUSCRIPCIONES:** D. AGUSTIN MARTÍNEZ PASTOR
D^a PILAR PAZOS TABOADA

EDITA: INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE OVIEDO.
C/ QUINTANA, 30-1^a 33009 OVIEDO

IMPRIME: GRÁFICAS BARAZA. OVIEDO

DEPÓSITO LEGAL: 0/157/1973

ISSN: 0210-2773

Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.)

De octubre de 1999 a marzo de 2000 se realizó el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), en el que se matricularon 965 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: Atención a la Diversidad, Organización Escolar, Orientación y Acción Tutorial, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación. 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.

Mayores de 25 Años

Del 17 de mayo al 5 de junio, ha tenido lugar el curso preceptivo para alumnos que han superado la prueba de ingreso en la Universidad para mayores de 25 años, que organiza este Instituto y que imparten profesores de este centro, al que asistieron 46 alumnos. El programa del mismo fue el siguiente: 1) El lenguaje en las disciplinas científicas y técnicas. 2) El lenguaje en las disciplinas jurídico-administrativas. 3) El lenguaje en las disciplinas humanísticas. 4) Metodología del trabajo intelectual. Elaboración del trabajo científico. 5) Técnicas de estudio. 6) Información sobre la Universidad. 7) Tutorías con Profesores de las Facultades o Escuelas correspondientes.

Programa sobre Calidad Docente Universitaria

Dentro del Programa sobre Calidad Docente que pretendía promover una autorreflexión que contribuyera a un perfeccionamiento del profesorado

universitario, y con el fin de facilitar y mejorar el desempeño de su labor docente, el ICE ofreció, desde el 24 de marzo al 3 de junio de 2000, los siguientes cursos: La Metodología en el Aula Universitaria, La Evaluación de Aprendizajes, El Proyecto Docente y Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Enseñanza. A lo largo del Programa, y a partir de una revisión de los modelos de aprendizaje, se analizaron los siguientes elementos fundamentales de un Ciclo de Instrucción: Selección, Secuencia y Organización de Contenidos científicos expresados en Objetivos de Aprendizaje; la relación de los objetivos con su mejor tratamiento didáctico: en unos casos, la Explicación Oral y el Hipertexto y, en otros, los Procesos Algorítmicos y Heurísticos. Todo ello complementado con la iniciación a los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías, un análisis de la problemática que conlleva todo el proceso de la Evaluación de Aprendizajes y, por último, el Proyecto Docente como concreción de todos estos elementos.

A estos cursos asistieron un total de 134 profesores universitarios pertenecientes a los 18 Departamentos siguientes: Admón. de Empresas y C., Biología de Organismos y S., Biología Funcional, C. de la Educación, Cirugía, Construcción e Ing. Fabricación, Derecho Privado, Economía Cuantitativa, Economía Aplicada (Sociología), Energía, Expl. y Prosp. de Minas, Historia del Arte y Musicología, Informática, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, Medicina, Química Física y Química Inorgánica.

Al finalizar cada curso, se pasó una encuesta para que los participantes valoraran con 1 (mal), 2 (normal) y 3 (bien) aspectos como utilidad para la práctica docente, materiales entregados, claridad de exposición, interés, clima y satisfacción general. Los resultados oscilaron entre 2'4 y 2'9.

Las Nuevas Tecnologías Audiovisuales en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua

En colaboración con el Instituto Cervantes y dentro del Programa de formación de profesores de español como segunda lengua, este Instituto ha organizado y dirigido el curso "*Las nuevas tecnologías audiovisuales en la enseñanza del español como segunda lengua*", que se celebró en Oviedo del 3 al 7 de julio (30 horas de duración) y contó con la participación de 24 alumnos, todos ellos profesores españoles y extranjeros de español como segunda lengua. El mismo ha sido impartido por los siguientes profesores:

Jesús Hernández García y Enrique Soler Vázquez (ICE de la Universidad de Oviedo), Nicanor García Fernández (Catedrático de Secundaria de Oviedo), Alejandro González Fernández (Centro de Profesores de Oviedo), Juan Carlos Flórez López (Centro de Profesores de Oviedo), Victoria Milicua Landa (Responsable de formación del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación –PNTIC– del MEC, Madrid) y Germán Hita (Instituto Cervantes).

Fe de Erratas

En el número 74 de Aula Abierta, página 165, en el artículo “La Enseñanza de Idiomas en la Sociedad de la Infomación: Proyecto Edusi”, se omitió por error la relación de centros educativos participantes en dicho proyecto. Este proyecto está integrado por: IES Los Albares de Cieza; IES Diego Tortosa de Cieza; IES Ramón Arcas de Lorca y Colegio San Antonio de Molina de Segura. Entre sus participantes institucionales citaremos: Fundación Integra, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de su Consejería de Economía y Hacienda y la Dirección General de Informática; Ayuntamiento de Cieza y CPR de Cieza; Ayuntamiento de Molina de Segura y CPR de Molina de Segura; Ayuntamiento de Lorca y CPR de Lorca. Desde estas líneas agradecemos la información proporcionada por los asesores de tecnologías del CPR de Lorca y los coordinadores del proyecto EDUSI en Lorca y Cieza. Sin su colaboración dicho artículo no hubiera sido posible.