

teoría

número 8 • Septiembre - Diciembre 1994

Revista del Instituto

de Ciencias

de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

tarbiya

Revista de **investigación** e innovación **educativa**

número **8** • **Septiembre-Diciembre** 1994



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECTOR: Fernando Arroyo Ilera

EDITOR: Nicolás Rubio Sáez

SECRETARIO: Manuel Álvaro Dueñas

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Jesús Alonso Tapia, Carmen Aragonés Prieto, Eugenio Bargaño Gómez, Isabel Brincones Calvo, Jesús Crespo Redondo, M^a África de la Cruz Tomé, M^a Luisa Ortega Gálvez, María Rodríguez Moneo, César Sáenz de Castro, Eugenia Sebastián Gascón.

COLABORACIÓN TÉCNICA: Fernando Mir Cordero

DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES: Alfonso Meléndez

Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.

índice

INVESTIGACIÓN

- 7** **Un análisis de la acción tutorial en la Enseñanza de Adultos: diseño y validación de un Programa de Acción Tutorial**
Carmen Torres López y Josetxu Linaza Iglesias

ESTUDIOS

- 27** **Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales**
Nuria Carriedo López
- 55** **Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa**
Felipe Aguado Hernández

EXPERIENCIAS

- 71** **Exploración de la expresión oral en Educación Secundaria**
Jesús Arribas Canales
- 87** **Cursos acelerados. Una posible opción para alumnos repetidores**
José M^a Meseguer Dueñas y Montserrat Robles Viejo

105 RESEÑAS

ÍNDICES DE LOS NÚMEROS PUBLICADOS

- 113** *Por números*
- 117** *Por autores*
- 119** *Libros reseñados*

NOTA

El presente número es el último de los correspondientes a 1994. Aunque todavía queda mucho por mejorar, hemos avanzado en nuestro objetivo prioritario, tantas veces manifestado, de ser una revista de educación multidisciplinar, rigurosa en su contenido y de enlace entre la Universidad y los otros niveles educativos. Buen ejemplo de la filosofía que nos anima son el número monográfico de *Tarbiya* dedicado al acceso a la Universidad y el I Coloquio Interdisciplinar sobre Educación, *Contenidos y métodos en la enseñanza: elementos para una polémica*. En ambos reunimos a especialistas procedentes de distintos niveles educativos y campos de investigación.

Precisamente, el primer número de *Tarbiya* del próximo año será un monográfico dedicado al Coloquio, en el que se recogerán las ponencias de los profesores Juan José Aparicio, Javier Ordóñez, Julio Aróstegui, Mario Carretero, Eugenio Hernández, Antonio Corral, Francisco Jaque y José Otero, así como la conferencia de clausura que impartió el profesor José Antonio Marina. El número se completará con algún artículo y las introducciones a cada sesión de los respectivos moderadores.

Otra novedad importante es la creación de un Consejo Asesor, cuya misión será velar por la calidad de los contenidos de *Tarbiya*.

Tarbiya. Revista de innovación e investigación educativa, necesita de vuestra colaboración para poder prestar a la comunidad el servicio educativa que nos hemos propuesto, bien enviando artículos para su publicación, con el rigor y las características formales propios de nuestra revista, bien sugiriéndonos temas o problemas que se pudieran tratar en sus páginas. Pero sobre todo, necesitamos que continuéis leyéndonos como hasta ahora. En este sentido la modesta suscripción anual garantizará que recibáis la revista en vuestro domicilio o centro de trabajo.

Fernando Arroyo

investigación

Un análisis de la acción tutorial en la Enseñanza de Adultos: diseño y validación de un Programa de Acción Tutorial

Introducción

LA actividad orientadora es educativa, y, por tanto, encuadrable en un contexto pedagógico, ya que con ella se pretende realizar un esfuerzo intencional que ayuda a otro a conseguir, paulatina y constantemente, su mejora personal.

Pero esta intención no es meramente actitudinal, sino que es un proceso activo que requiere apoyos técnicos, tanto didácticos como psicológicos, sociológicos y organizativos. Y no debe interpretarse que la orientación está carente de una fundamentación teórica.

De una forma operativa, se entiende que orientar es ayudar a tomar decisiones, en las cuales el sujeto, recibida e interpretada una información exhaustiva de la realidad circundante, elige una respuesta entre las previamente seleccionadas, implicándose responsablemente en las consecuencias de la decisión.

Actualmente la prensa y revistas, especializadas en educación abordan en extensos artículos el tema de la Orientación y la Tutoría. Sin embargo, se quedan más en el terreno organizativo y de discusiones profesionales que en como plasmar en la realidad esa orientación y esa tutoría que deben implantarse en la Enseñanza.

No se han encontrado programas sobre la Acción Tutorial en la enseñanza de adultos que pudieran servir como modelo para la realización de este trabajo.

Por ello, nos planteamos dos OBJETIVOS fundamentales: en primer lugar, diseñar un pro-

**Carmen Torres López
y Josetxu Linaza
Iglesias**

grama de Acción Tutorial para la Enseñanza de adultos y en segundo lugar tratar de validar dicho programa.

Para ello tomamos algunas referencias de la documentación teórica que sobre Acción Tutorial en Primaria y Secundaria, habíamos encontrado, aunque siempre teniendo en cuenta que íbamos a trabajar con adultos y que la aplicación del programa se realizaría en centros docentes militares en régimen de internado, ya que la Ley 17/89 reguladora del régimen del personal militar profesional, en su título 4º habla de la Enseñanza Militar y engloba ésta en la enseñanza generalizada del país, hasta el punto de que los planes de estudio deben ser aprobados por el Mº de Defensa y el MEC.

En este sentido, pensamos que la Acción Tutorial debía consistir en una ayuda individualizada al alumno a través de la cual se le orientaría no sólo a nivel escolar sino también personal (Mora, 1987; Pérez Boullosa, 1986).

Debido al tipo de enseñanza a la que nos estamos refiriendo, al hablar de orientación escolar dejamos implícito que hablamos también de orientación profesional.

El tutor sería un profesor (previamente formado en Tutorías) que se dedicaría a un grupo reducido de alumnos cuyo número no debería exceder de 20, y su labor había que diferenciarla de la del orientador que sería el psicólogo (Román y Pastor, 1984).

Los tutores estarían enmarcados en el Gabinete de Orientación (Martorell y Amengual,

1991) junto con el orientador/s y bajo la dependencia jerárquica del Jefe de Estudios. Este Gabinete será el que planifique los objetivos generales en cada curso y los distintos tutores recogerán estos objetivos, atendiendo a la edad y necesidades de sus alumnos, y programarán sus objetivos específicos y las actividades que llevarán a cabo (Sánchez Sánchez, 1985; Espinar Bellón, 1989; Román y Pastor, 1984).

Se nos planteó el problema de determinar si el tutor debería ser profesor directo o no de sus tutorandos, teniendo en cuenta que el profesor es línea de mando en la Enseñanza Militar.

Pensamos, entonces, que si el tutor era profesor directo podría interferir en la dinámica de la Acción Tutorial. Y a priori determinamos que sería conveniente que el tutor no fuese profesor directo de sus tutorandos.

Partimos de la base de que todo profesor que fuese a desarrollar tareas tutoriales debería tener la formación adecuada (Martorell y Amengual, 1991; Sánchez Sánchez, 1985; Lázaro y Asensi, 1989) para ello, por lo que era imprescindible que realizase un curso de formación en Tutoría. Asimismo, se estableció una premisa fundamental que era la confidencialidad, por parte del tutor, de toda aquella información recibida del tutorando, es decir, se estableció el código deontológico de respeto a la libertad e intimidad del alumno.

Todas estas premisas constituirían la línea base de la Tutoría aunque, evidentemente, se producirían variaciones en base a las características de los distintos centros docentes.

Programa

El programa de Acción Tutorial que hemos diseñado parte de un doble objetivo:

- En el aspecto cognitivo, en torno al cual se agrupan acciones como llevar un seguimiento de los alumnos con riesgo de fracaso, ayudarles a organizarse en el estudio y a comprender sus propias dificultades...

- En el aspecto emocional y afectivo, contribuyendo a prevenir posibles crisis o problemas que le provoca el entorno, así como que el alumno adquiera una serie de valores, actitudes y conductas determinadas.

Estos objetivos se concretan en una serie de actividades que se irán materializando en relación con la misma organización del curso escolar y el momento dinámico que viven los alumnos.

En este sentido la primera actividad del tutor será, siempre, recoger la máxima información sobre sus alumnos. Las entrevistas con el tutor anterior (si lo ha habido), psicólogo, los cuestionarios a alumnos o la charla informal, marcarán el comienzo del tiempo de tutoría.

Para realizar la orientación y el seguimiento de sus tutorandos, el tutor hará uso de una serie de técnicas, que programará en el tiempo, como son:

- Entrevistas que serán realizadas a lo largo del curso académico de la siguiente forma:
 - Entrevista inicial
 - Entrevistas periódicas (el nº dependerá de la duración del curso académico)
 - Entrevistas ocasionales
 - Entrevista final
- Observación sistemática (su nº dependerá de la duración del curso académico), para la cual se utilizarán, como medio de registro, escalas de estimación, elaboradas al efecto.

El tutor empleará una serie de documentos propios de Tutoría (diseñados y adaptados a cada centro docente) para llevar un registro de cada uno de sus alumnos y estará en contacto, cuando sea necesario, con el psicólogo del centro especialmente en lo referente a los alumnos problemáticos para establecer el correspondiente programa de actuación (Ej.: programa de técnicas de trabajo intelectual para alumnos con problemas de estudio...).

Una vez finalizado el curso académico se hará una revisión y evaluación de las actividades de tutoría.

Hipótesis de trabajo

Dado el entorno en el cual nos movíamos, pensamos que sería importante conocer la actitud y, por tanto, las expectativas de los alumnos antes de recibir el programa de Acción Tutorial para poder contrastarla, posteriormente, con la actitud que manifiestan una vez recibido dicho programa, en la idea de que ambas actitudes serían diferentes.

Pensamos, también, que la puesta en marcha del programa produciría no solo una mejora en el rendimiento académico de los sujetos sino también una mejora en la integración al sistema y una mayor interacción profesor-alumno, esta última hipótesis la establecimos bajo la premisa de que el tutor fuese profesor directo de sus tutorandos o no lo fuese.

Método

Sujetos

PARA este trabajo elegimos dos centros piloto con distintos niveles de enseñanza y jugando, al mismo tiempo, con distintas edades y duración de curso académico (véase cuadro 1).

Uno de los centros se dedicaba a la Enseñanza Media de Formación, sus alumnos tenían una edad media de 42 años y la duración del curso era de 9 meses (este centro lo hemos denominado "A") y el otro centro (denominado "B") se dedicaba a la Enseñanza de Perfeccionamiento, la edad media de sus alumnos era de 24 años y la duración del curso era de 3 meses.

En cada uno de estos centros hemos trabajado con dos grupos, con el fin de compararlos y detectar la influencia del programa: un grupo control (G.C.) y un grupo experimental (G.E.). Tanto uno como otro grupo ya estaban formados.

Trabajamos a lo largo de dos años, de tal forma que en el primer año se efectuó el trabajo con el grupo control (G.C.₍₄₀₎) del centro "A" y el segundo año con el grupo experimental (G.E.₍₄₀₎) del mismo centro. Mientras que en el centro "B"

CUADRO 1.

ENSEÑANZA	MEDIA DE FORMACIÓN CENTRO "A"		PERFECCIONAMIENTO CENTRO "B"	
SUJETOS	G.C. ₍₄₀₎	G.E. ₍₄₀₎	G.C. ₍₂₀₎	G.E. ₍₂₀₎
Edad	42	42	24	24
Estado Civil	Casados 90%	Casados 97,5%	Solteros 43%	Solteros 65%
Nivel de estudios	EGB = 25% BUP = 21% COU = 20% Ac. UNIV. = 25% OTROS = 9%	EGB = 23% BUP = 22% COU = 13% Ac. UNIV. = 33% OTROS = 9%	[G.RES FP-I B.EL.] = 60% [BUP FP-II B.SUPE.] = 39% [COU Ac. UNIV.] = 1%	[G.RES FP-I B.EL.] = 64% [BUP FP-II B.SUPE.] = 30% [COU Ac. UNIV.] = 6%
Nº alumnos	140	157	131	258
Sexo	Varones	Varones	Varones	Varones
Categoría militar	Suboficiales	Suboficiales	Clases de tropa	Clases de tropa
Nº de tutores	-	10 6 Profesores 4 No profesores	-	16 10 Profesores 6 No profesores
Edad tutores	-	50	-	40
Categoría militar	-	Oficiales	-	Oficiales

se comenzó el trabajo en el segundo año con dos cursos consecutivos siendo el primero de ellos el grupo control (G.C.₍₂₀₎) y el segundo el grupo experimental (G.E.₍₂₀₎).

Trabajamos no solo con los alumnos sino también con los tutores. El número de tutores era de 10 en el centro "A", siendo 6 de ellos profesores directos y 4 no, y correspondiéndole 15 alumnos a cada uno. El número de tutores en el centro "B" era de 16, siendo 10 profesores directos y 6 no, y correspondiéndoles 16 alumnos a cada uno.

Para este trabajo hemos empleado un DISEÑO pre-experimental de tipo "antes y después" ya que consistió en observar a los sujetos en un momento previo a la aplicación del programa de Acción Tutorial y comparar, con una observación similar, durante y después de la aplicación.

Materiales y Procedimiento

Las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron las siguientes (véase cuadro 2):

- Un cuestionario que consta de 8 ítems, de los cuales los 7 primeros son cerrados e independientes y a través de los cuales se les pregunta a los alumnos su opinión y actitudes sobre la Acción Tutorial, y un último ítem abierto en el que se solicitan sugerencias. El cuestionario consta de una escala verbal y numérica al mismo tiempo (véase anexo I).

Se administra al G.C. y G.E., antes y después, de recibir el programa y las respuestas son anónimas por lo que al realizar el análisis estadístico trabajamos con grupos independientes y, dado que la escala de medida es ordinal, empleamos pruebas estadísticas no paramétricas. Al realizar el estudio estadístico se hizo un muestreo aleatorio por ordenador, trabajando con 93 sujetos en cada uno de los grupos.

- Las entrevistas fueron utilizadas para completar la información dada por los

alumnos en el cuestionario y para contrastar la opinión de los alumnos con los tutores, y fueron realizadas, exclusivamente, con los G.E., suministrándonos datos sobre la interacción profesor-alumno, integración al sistema y rendimiento académico (véase anexo II y III).

Estas entrevistas fueron semiestructuradas, individuales y realizadas siempre por el mismo entrevistador. Son realizadas con la totalidad de los tutores y una muestra de alumnos tomada al azar (20 sujetos en el centro "A" y 30 en el centro "B").

Los datos fueron registrados a través de la toma de notas, se evitó el audio y vídeo para evitar susceptibilidades dado el entorno donde estábamos llevando a cabo el trabajo.

Las entrevistas con los alumnos son realizadas a mediados de curso porque supusimos que nos podrían hacer aproximaciones a como se desenvolvía la Acción Tuto-

CUADRO 2.

CUESTIONARIO (Pre y Pos-test)

- PAQUETE INFORMÁTICO
 - SPSS
 - Harvard Graphics
- PRUEBAS ESTADÍSTICAS NO PARAMÉTRICAS
 - Prueba de la mediana
 - U de Mann-Whitney
 - Prueba de Kolmogorov-Smirnov

ENTREVISTAS

- Tutores
- Tutorandos

OBSERVACIÓN

- Tutores
- Tutorandos
- Centro

DOCUMENTACIÓN ACADÉMICA

- RENDIMIENTO ACADÉMICO
 - Paquete informático SPSS
 - Prueba estadística paramétrica "t" de Student
- EXPEDIENTE PERSONAL

rial, y las de los tutores se realizaron casi al finalizar el curso para obtener así una visión más completa del programa.

También se realizaron reuniones con los tutores y Jefe del Gabinete de Orientación a mediados y finales de curso.

- La observación se realizó tan solo con los G.E., realizándose observación de los tutores y del propio centro, al principio de curso y sobrepasada la mitad del mismo. La observación permitió obtener datos sobre el lugar donde se llevaban a cabo las entrevistas y sobre la problemática de los tutores para llevar a cabo el programa.

Se pensó en realizar una observación de las entrevistas llevadas a cabo por los tutores a su tutorandos pero debido a las interferencias que se producían se desistió de ella.

La observación de los alumnos fue suministrada por los tutores a través de la escala de estimación elaborada a tal efecto (véase anexo IV).

- La documentación académica fue aportada por el Jefe del Gabinete de Orientación al finalizar el curso. El análisis de la documentación se realizó tanto en los G.C. como G.E.

En este sentido, se recogieron datos sobre:

- Rendimiento académico, del cual obtuvimos las medias y recorridos de notas. Sometiendo los datos a análisis informático mediante el SPSS y estadístico a través de la prueba "t" de Student.
- Y datos sobre el expediente personal, en el sentido de analizar el abandono de curso y las sanciones con el objeto de tener indicadores de la integración al sistema.

El procedimiento de trabajo, por tanto, fue el mismo en los dos centros con diferencia de tiempos ya que en uno la duración del curso era de 9 meses y en el otro de 3 meses.

Resultados

AL analizar los datos obtenidos comprobamos que los G.C. y G.E._(pre) mantenían el mismo tipo de *actitudes* ante el programa de Acción Tutorial, hasta el punto de que nos sorprendieron las altas expectativas que los sujetos tenían ante dicho programa. Debido a ello pensamos que se produciría un descenso en el post-test.

Sin embargo, encontramos que en el G.E.₍₂₀₎ no existía un cambio en la actitud de los sujetos una vez recibido el programa. Y en el G.E.₍₄₀₎ se producía un descenso en tres de los siete ítems del cuestionario.

Para el análisis estadístico trabajamos con un $\alpha = 0,01$ y en la prueba U de Mann-Whitney, la más potente de las utilizadas, encontramos una diferencia significativa en los ítems 1, 5 y 6 entre el pos y el pre-test (véase cuadro 3).

En el ítem nº 1 se les preguntaba a los sujetos sobre cómo valoraban la iniciativa de la Academia de crear la figura del tutor.

En el ítem nº 5 se les preguntaba si consideraban que la Acción Tutorial podría llegar a mermar la disciplina militar. El descenso en este ítem pensamos que se podía producir debido a la edad y formación de los sujetos que a lo largo de su vida militar habían entendido la disciplina de una forma rígida y esta rigidez se hacía más flexible ya que se producía un acercamiento entre profesor y alumno.

En el ítem nº 6 se les preguntaba si creían en la sinceridad del tutor como amigo y compañero, en él las valoraciones aparecen muy dispersas tanto en el pre como en el pos, con respecto al resto de los ítems, produciéndose además un descenso en este último.

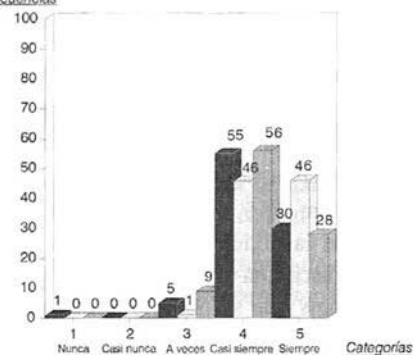
Esto pensamos que podía deberse a la peculiaridad de la Enseñanza Militar en que el profesor es superior jerárquico de sus alumnos por lo que la edad y experiencia de éstos podía llevarles a un cierto excepticismo a la hora de plantearse la sinceridad del tutor, precisamente, como amigo y compañero. A pesar de esto los sujetos manifiestan que sus tutores han mantenido un trato personal y comprensivo.

GE(40) Pre - GE(40) Post

Items	Prueba mediana	U Mann-Whitney ("P")	K - S ("P")
1	0,01	0,001	0,06
2	0,66	0,04	0,42
3	0,17	0,04	0,65
4	0,68	0,06	0,42
5	—	0,001	0,02
6	0,02	0,001	0,08
7	0,55	0,18	0,77

Item nº1: ¿Cómo valora usted la iniciativa de esta Academia de crear la figura del tutor?

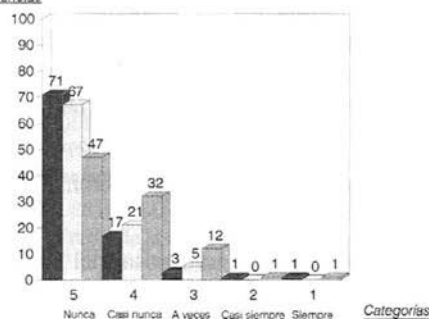
Frecuencias



CENTRO "A"

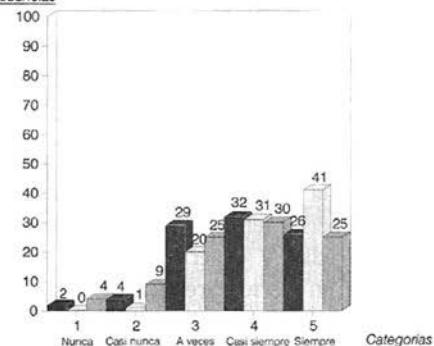
Item nº5: ¿Podría llegar a pensarse que la figura del tutor, que acerca al profesor y al alumno, puede mermar la disciplina militar?

Frecuencias



Item nº6: ¿Cree usted en la sinceridad del tutor que quiere ayudarle como amigo y compañero?

Frecuencias



CUADRO 3.

En los restantes ítems no se produce un cambio entre el pos y el pre-test, a pesar de las altas expectativas con que comenzaron los alumnos.

En cuanto al *rendimiento académico* se observó una clara mejora en el G.E. con respecto al G.C., tanto en uno como en otro centro. No solo observamos diferencias entre las medias y recorridos de notas sino que al someter los datos a la prueba "t" de Student se nos confirma la mejora del G.E. con respecto al G.C. (véase cuadro 4).

Estos datos nos confirmaron las opiniones dadas por los alumnos, los cuales manifestaron que no solo mejora el rendimiento académico sino también su propio proceso de aprendizaje, y los tutores de los que el 100% del G.E.₍₄₀₎ y el 93,75% del G.E.₍₂₀₎ afirmaban que la Acción Tutorial mejora dicho rendimiento.

Esto pensamos que tiene una clara interpretación ya que la ayuda y atención individualizada está repercutiendo en ese rendimiento.

Sin embargo, hay que hacer una matización con respecto a uno y otro centro.

CUADRO 4

"CENTRO A"		
RENDIMIENTO ACADÉMICO	GC(40)	GE(40)
RECORRIDO MÁXIMO	8,747	8,831
RECORRIDO MÍNIMO	6,170	6,491
MEDIA	7,203	7,658
DESVIACIÓN TÍPICA	0,576	0,527
PRUEGA "t" STUDENT (Valor t/Prob.	-7,12/0,000	
"CENTRO B"		
RENDIMIENTO ACADÉMICO	GC(20)	GE(20)
RECORRIDO MÁXIMO	141,138	141,180
RECORRIDO MÍNIMO	98,616	100,209
MEDIA	117,909	122,290

En el G.E.₍₄₀₎ el rendimiento académico parece mejorar debido al apoyo que los alumnos reciben en el terreno personal. Mientras que en el G.E.₍₂₀₎ ese mayor rendimiento se debe al apoyo en el terreno académico.

Podemos decir también que el programa lleva a una mejora en la *integración al sistema*, ya que el abandono de curso a petición propia y las sanciones disminuyen.

En cuanto al abandono de curso en el centro "A" no existe ni en el G.C. ni en el G.E. y esto pensamos que es debido, por un lado a que la enseñanza en ese centro es de formación y la superación del curso le supone al alumno una clara mejora socioeconómica, y por otro lado, a la edad de los sujetos que marca una clara responsabilidad por alcanzar sus objetivos.

En cambio en el centro "B" se produce un descenso considerable en el abandono del G.E. con respecto al G.C. Tan solo el 15,4% de las bajas en el G.E. se producen de esta forma frente al 50% del G.C.

Por su parte, las sanciones, en ambos centros, disminuyen no solo en cuanto al número de sujetos sancionados sino también en la gravedad de las faltas cometidas (véase cuadro 5).

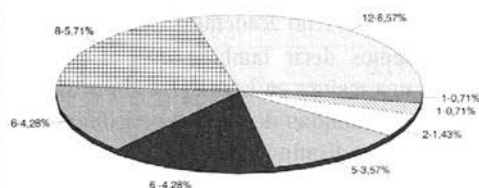
Estos datos confirman las opiniones dadas por los tutores y los alumnos de que la Acción Tutorial ayuda a la integración al régimen del centro.

A través del programa se produce también una mayor *interacción profesor-alumno*. Aunque hay que matizar cada centro en base a que el tutor sea o no profesor directo de sus tutorandos.

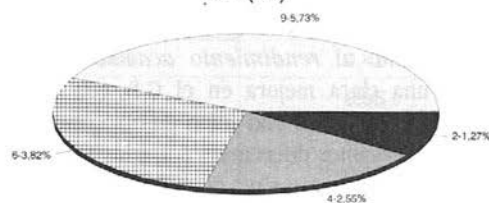
En el G.E.₍₄₀₎ (si recordamos el mayor apoyo solicitado por los alumnos y suministrado por los tutores es en el terreno personal) el apoyo personal es mayor cuando el tutor no es profesor directo y cuando esto sucede el tutor se comporta como asesor más que como superior y se "suaviza" la barrera que plantea la jerarquía militar, es decir, la comunicación es mayor (véase cuadro 6).

Esto pensamos que es debido a la reticencia de los sujetos para expresar su problemática a aquel superior que le va a clasificar y escalar.

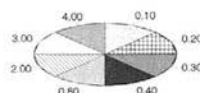
GC(40)



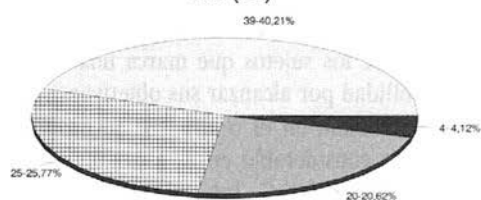
GE (40)



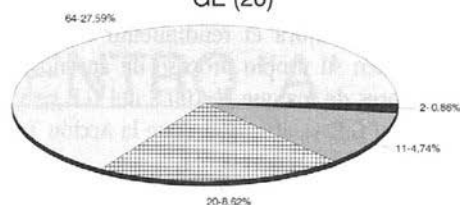
PUNTOS



GC (20)



GE (20)



SANCIONES

RESPUESTAS ALUMNOS	GE(40)	GE(20)
El tutor supone una ayuda en la integración al sistema.	75%	56,67%

RESPUESTAS PREGUNTA ABIERTA	GE(40)		GE(40)	
El tutor debe ser un moderador entre el alumno y el sistema.	Pre	Post	Pre	Post
	9&	-	1,73%	1,61%

RESPUESTAS TUTORES	GE(40)	GE(20)
El tutor observa una difícil integración al sistema por parte de sus alumnos.	P/T 50% Tutor 50% TOTAL 50%	P/T 50% Tutor 16,67% TOTAL 37,5%
La A.T. influye en la mejora de la conducta de los alumnos.	P/T 66,67% Tutor 75% TOTAL 70%	P/T 70% Tutor 83,33% TOTAL 75%

CUADRO 5.

GE (40)

TUTORES

APOYO PERSONAL

P/T 16.67%
Tutor 100%

DIFICULTAD DE CONTACTO
PERSONAL

P/T —
Tutor 50%

TUTOR NO
PROFESOR

P/T 66,67%
Tutor 75%

APOYO ACADEMICO

P/T 50%
Tutor 50%

DIFICULTAD DE
CONTACTO ACADEMICO

P/T 16.67%
Tutor —

TUTOR COMO
ASESOR

P/T 16.67%
Tutor 75%

TUTORANDOS

APOYO
PERSONAL

40%

DIFICULTAD DE
CONTACTO
PERSONAL

25%

TUTOR NO
PROFESOR

60%

APOYO
ACADEMICO

20%

DIFICULTAD DE
CONTACTO
ACADEMICO

5%

TUTOR
COMO
ASESOR

50%

CUADRO 6.

GE (20)

TUTORES

APOYO PERSONAL

P/T 30%
TUTOR 16.67%

DIFICULTAD DE CONTACTO
PERSONAL

P/T 20%
TUTOR 33.33%

TUTOR - PROFESOR

P/T 70%
TUTOR 100%

APOYO ACADEMICO

P/T 40%
TUTOR 33.33%

DIFICULTAD DE CONTACTO
ACADEMICO

P/T 20%
TUTOR 50%

TUTOR COMO ASESOR

P/T 30%
TUTOR—

TUTORANDOS

APOYO PERSONAL

26.67%

DIFICULTAD DE CONTACTO
PERSONAL

33.33%

TUTOR - PROFESOR

56.67%

APOYO ACADEMICO

46.67%

DIFICULTAD DE CONTACTO
ACADEMICO

13.33%

TUTOR COMO
ASESOR

46.67%

CUADRO 7.

La idea de que el tutor no sea profesor es apoyada tanto por los alumnos como por tutores (como se ve en el cuadro 6), ya que cuando esto sucede el tutor es asesor personal y académico, y precisamente por ese orden.

Sin embargo, en el G.E.⁽²⁰⁾ (si recordamos el mayor apoyo solicitado por los alumnos y suministrado por los tutores es en el terreno académico) el apoyo académico es mayor cuando el tutor es profesor directo y cuando esto sucede se comporta más como asesor que como superior y se "suaviza" la barrera que plantea la jerarquía militar, es decir, la comunicación es mayor y justo a la inversa que en el centro "A" (véase cuadro 7).

Esto pensamos que es debido a la brevedad del curso, a la ausencia de escalafonamiento y a que el mayor apoyo que necesitan los alumnos es en el terreno académico.

La idea de que el tutor sea profesor es apoyada tanto por alumnos como tutores (como se puede ver en el cuadro 7) ya que cuando esto sucede el profesor-tutor es asesor académico y personal y precisamente por este orden.

También hay que destacar la edad del tutor en la influencia sobre la interacción tutor-tutorando. En el G.E.⁽⁴⁰⁾ los sujetos manifiestan la necesidad de que el tutor no sea más joven que ellos, mientras que en el G.E.⁽²⁰⁾ los sujetos manifiestan la necesidad de que no exista una gran diferencia de edad ya que esto lleva a un mayor distanciamiento en graduación militar.

Ya para terminar, un dato que obtuvimos, y nos pareció que podía ser significativo, es el referente a la relación entre los propios alumnos. En este sentido, la relación entre los alumnos del G.E.⁽⁴⁰⁾ es competitiva e individualista, mientras que en el G.E.⁽²⁰⁾ la relación es de co-operación. Esto pensamos que podía ser debido al tipo de enseñanza y que podría influir en la determinación de si el tutor debe ser o no profesor directo e incluso en el apoyo solicitado (personal o académico) de los G.E. Es decir, la interacción entre los propios alumnos y profesor-alumno son caminos que pueden converger y, quizás, el tipo de interacción entre los propios alumnos pueda influir en sus manifestaciones

sobre la interacción que se produce entre el tutor y el tutorando dependiendo de que aquel sea profesor directo o no.

Conclusiones

SE ha constatado con este trabajo que, el programa de Acción Tutorial, es válido tanto para la Enseñanza Media de Formación como para la Enseñanza de Perfeccionamiento; lo cual lleva implícita su validez, tanto para cursos académicos de nueve meses como para cursos académicos de tres meses.

Se ha comprobado que la ayuda individualizada que supone un programa de Acción Tutorial mejora no solo el rendimiento académico de los alumnos sino también su integración al régimen académico así como una mejora en la interacción profesor-alumno.

En realidad, la relación tutorial reproduce la relación profesor-alumno en el sentido de que el tutor se encarga de instruir, transmitir información, ayuda y competencia al tutorando. Aunque hay que decir que el tutor posee un grado de "autoridad" sobre el tutorando, inferior al que posee el profesor sobre el alumno. En consecuencia, la relación tutorial es una relación desigual, pero menos desigual que la relación profesor-alumno. En la medida en que el tutor y el tutorando están más cerca entre sí que el profesor y el alumno, las transacciones comunicativas entre ambos pueden resultar favorecidas. El tutorando puede sentirse más libre para expresar sus ideas y opiniones, para formular sus dudas, para solicitar aclaraciones.

Por ello es importante tener en cuenta la existencia de dos líneas de trabajo en la Enseñanza Militar: la docente que lleva implícita la línea natural de mando, y la tutorial en donde esa línea natural de mando debe estar "suavizada".

En realidad, las relaciones tutoriales no son unas relaciones de igualdad, aunque dichas relaciones van a depender de la competencia y habilidad instruccional del tutor y de la receptividad del tutorando.

Por todo ello, y en base a los datos obtenidos, es conveniente que el tutor no sea profesor directo de sus alumnos, en cursos largos, para evitar solapar esas dos líneas de trabajo a las que se ha hecho referencia, es decir, la línea natural de mando con la tutoría; sin embargo, en cursos de corta duración, el tutor debería ser profesor directo de sus tutorandos para facilitar, de esta forma, la comunicación entre los mismos.

En todo caso debemos concluir que la Acción Tutorial hay que adecuarla a los distintos centros docentes militares, en base al tipo de enseñanza, la edad de los alumnos y la duración del curso

académico. Asimismo se puede decir que el escalafonamiento influye en la determinación de que el tutor sea o no profesor directo de los alumnos por lo que esto debe decidirse en base al tipo de enseñanza y la duración del curso.

Para finalizar, se puede constatar con este trabajo que los tutores han conseguido, en cierto modo, salvar la barrera que supone la jerarquía militar con un trato comprensivo y personal, no interfiriendo la línea de mando y manteniendo la confidencialidad, elemento básico para que la Acción Tutorial pueda funcionar en la Enseñanza de las Fuerzas Armadas.

REFERENCIAS*

- BEST, J. W. (1969): *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ed. Morata.
- BLACKBURN, K. (1978): *La función tutorial*. Madrid: Ed. Narcea.
- BROWN, S. D. y LENT, R. W. (1984): *Handbook of counseling psychology*. Nueva York: John Wiley y Sons.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ed. Morata.
- BRUNER, J. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de J. L. Linaza. Madrid: Alianza Psicología.
- COLL, C. y SOLE, J. (1990): "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación* (vol. 2). Madrid: Alianza Psicología.
- DÍAZ ALLUE, M. T. (1990): "Orientación y Tutoría en la reforma del sistema educativo". En *CEVE: Orientación y Tutoría*. Madrid: CEVE.
- ESPINAR BELLÓN, A. (1989): *Manual técnico del tutor*. Málaga: Ed. Apora.
- LEY 17/1989 reguladora del régimen del personal militar profesional. *BOE*, 172.
- FOGARTY, J. L. y WANG, M. C. (1982): "An investigation of the cross-age peer tutoring process: some implications for instructional design and motivation". *Elementary School Journal*, nº 82, pp. 451-469.
- GIRBAU VILA, R. M. y RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, A. (1990): "Evaluación, Tutoría y Orientación". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 183, pp. 58-60.
- ILLUECA, L. (1971): *La entrevista*. Ed. Magisterio Español. Madrid.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989): *Manual de orientación escolar y tutoría*. Ed. Narcea. Madrid.
- MARTORELL, M. y AMENGUAL, I. (1991): "Orientación y Tutoría". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 195, pp. 64-66.
- MORA, J. A. (1987): *Acción Tutorial y orientación educativa*. Ed. Narcea. Madrid.
- NAVAL SCHOOL INSTRUCTORS (1965): *The counseling interview*. Naval Training Center. Great Lakes, Illinois.
- ORTEGA CAMPOS y otros (1985): *Tutorías. Qué son, qué hacen, cómo funcionan*. Ed. Popular S.A. Madrid.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1986): *La orientación educativa: un análisis factorial para delimitar su campo conceptual*. Promolibro. Valencia.
- ROMÁN, J. M. y PASTOR, E. (1989): *La Tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. CEAC. Barcelona.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1985): *La Tutoría en los centros docentes*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- TORRES LÓPEZ, C. y VELASCO ZAMORA, A. (1991): *Como desarrollar la Acción Tutorial en la Enseñanza Militar*. Centro de Ayudas a la Enseñanza de la Armada. Madrid.
- VARIOS (1989): "Monográfico sobre Orientación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 174.

* Las referencias aquí señaladas constituyen únicamente una selección de toda la bibliografía utilizada.

Anexos

Anexo I Cuestionario sobre "Acción Tutorial"

Introducción

TODOS ustedes conocen que la Ley General de Educación institucionaliza la figura del tutor en la enseñanza general del país. Estas tutorías no han contado con el apoyo de las instituciones, ni en el marco de su programación, ni en la formación de los responsables de la acción tutorial.

Esta Academia toma el guión de pionera en las FAS para implantar la figura del tutor en sus aulas.

Como todos ustedes conocen, es principio general de la enseñanza que un alumno con problemas no puede rendir en el terreno académico. El tutor es aquella persona que desde un plano de compañerismo y amistad va a tratar de que aquel alumno con problemas pueda recibir una ayuda en un momento determinado, que le ayude a tomar una decisión lógica y reflexiva.

Con su ayuda y su crítica sincera ayudarán a que la tarea emprendida por esta Academia

sea un ejemplo de lo que debe ser la Enseñanza Militar.

Instrucciones

LEA cuidadosamente este cuestionario, tanto la introducción como estas instrucciones antes de comenzar a escribir.

Este cuestionario es anónimo, su contenido individual tiene carácter de confidencial. Únicamente nos interesa el valor estadístico que se pueda obtener del mismo, y todo ello encaminado al perfeccionamiento y utilidad de la tarea emprendida por esta Academia al crear la figura del tutor.

En la última parte del cuestionario encontrarán una pregunta abierta sobre la acción tutorial, les rogamos que no sean escuetos en sus apreciaciones, pues sin duda toda idea que nos transmitan será analizada y nos ayudará a efectuar una *Acción Tutorial eficaz*.

Gracias por su colaboración

1. ¿Cómo valora usted la iniciativa de esta Academia de crear la figura del tutor?
2. ¿De qué forma cree usted que esta iniciativa llevará a crear una mayor cordialidad entre profesores y alumnos?
3. ¿En qué forma le parece novedosa en la enseñanza tradicional de las FAS esta manera de entender la relación profesor-alumno?
4. ¿En qué grado esta relación puede influir positivamente en los resultados académicos?
5. ¿Podría llegar a pensarse que la figura del tutor, que acerca al profesor y al alumno, puede mermar la disciplina militar?
6. ¿Cree usted en la sinceridad del tutor que quiere ayudarlo como amigo y compañero?
7. ¿Piensa que esta ayuda personalizada será tratada con el carácter de confidencialidad que se les ha indicado?
8. Sugerencias que permitan que la figura del tutor en este Centro sea eficaz.

Excelente	Buena	Indiferente	Mala	Muy mala
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

Entrevistas con tutores

COMO sabes esta es la primera experiencia que se realiza con un Programa de Acción Tutorial (A.T.), y de ella va a depender el resto de las experiencias que se lleven a cabo en otros centros. Por ello no solo es necesario obtener información de los alumnos a los cuales se les está aplicando esta A.T. sino que también es necesario obtener información de los propios tutores que la llevan a cabo.

Nadie va a ver los datos que tu me aportes en esta charla que nos llevará, aproximadamente, 20 o 30 minutos; aunque podemos utilizar el tiempo que necesitamos.

¿Quieres preguntarme algo antes de empezar?

- Desde el comienzo de la Acción Tutorial ¿el rendimiento escolar de tus alumnos ha mejorado?
- Desde el comienzo de la Acción Tutorial ¿has notado alguna modificación en el coeficiente de conducta de tus alumnos?
- ¿Qué tipo de interacción se produce entre tus alumnos y tú?

- La Acción Tutorial ¿supone para tus alumnos una ayuda académica?
- ¿En qué aspectos te es más difícil contactar con tus alumnos? (Personales, profesionales y escolares).
- Las actitudes de tus alumnos son más bien de:
 - cooperación
 - individualismo
 - competición
- ¿Qué tipo de actitud mantienes con tus alumnos? ¿Con todos igual?
- Tus alumnos ¿se dan cuenta de tu interés por ayudarles?
- En tu grupo de alumnos tutoriados ¿ha habido alguna baja y suspensos?
- ¿Cuál es el horario que utilizas para realizar las entrevistas con tus alumnos?
- ¿Qué tipo de entrevista utilizas en tu relación tutor - alumno?
- ¿Cómo es el entorno que rodea la entrevista (lugar, colocación...)?
- ¿Es más conveniente que el tutor sea profesor de sus alumnos tutoriados o no? ¿Por qué?

Anexo III

Entrevista con tutorandos

COMO ya sabes esta es la primera experiencia que se realiza con un programa de Acción Tutorial (A.T.) en las Fuerzas Armadas, y de ella van a depender los demás programas que se lleven a cabo en otros centros. Por ello no solo es necesario obtener información de los tutores como sujetos que están llevando a cabo este programa sino que también es necesario obtener información de vosotros los alumnos que sois los que lo sufrís.

Los que vais a ser entrevistados habéis sido elegidos al azar y por lo tanto no se conocerá vuestro nombre ni apellido y ningún dato aportado por ti se sabrá fuera de esta charla que nos llevará unos 20 o 30 minutos aproximadamente, aunque podemos utilizar el tiempo que necesitemos.

¿Quieres preguntarme algo antes de empezar?

- ¿Crees que la Acción Tutorial lleva a una mejora en el rendimiento académico?
- ¿Crees que la Acción Tutorial influye en la conducta de los alumnos? ¿En qué sentido?
- ¿En qué aspectos te es más difícil contactar con tu tutor? (Personales, profesionales y escolares).
- ¿La jerarquía militar influye en la Acción Tutorial?
- ¿Sientes que a la Tutoría se le dedica suficiente tiempo dentro de la programación del centro?
- ¿Prefieres que tu tutor sea al mismo tiempo tu profesor? ¿Por qué?
- ¿El tutor tiende a comportarse como un compañero, un asesor o un superior?

Anexo IV

ESCALA DE ESTIMACIÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	REGULAR	CASO NUNCA	NUNCA
Siente curiosidad por ampliar sus conocimientos					
Prefiere el trabajo individual					
Prefiere trabajar en grupo					
Pregunta cuando no entiende en clase					
Demuestra iniciativa					
Es constante en su trabajo					
Acepta las normas e indicaciones del profesor					
Se siente motivado por el profesor y/o profesores					
Habla de sus cosas personales con el profesor					
Reacciona con sumisión a las correcciones					
Reacciona violentamente a las correcciones					
Es aceptado por el grupo					

ESCALA DE ESTIMACIÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	REGULAR	CASO NUNCA	NUNCA
Es rechazado por el grupo					
Le gusta destacar en el grupo					
Pide ayuda, cuando lo necesita, a sus compañeros					
Ayuda a sus compañeros en las dificultades					
Discrimina a compañeros					
Se deja llevar por el grupo					
Se comporta como líder					

Resumen

Los objetivos planteados con este trabajo fueron, en primer lugar, diseñar un programa de Acción Tutorial para la Enseñanza de adultos y, en segundo lugar, tratar de validar dicho programa, dado que no se habían encontrado antecedentes teóricos sobre la Acción Tutorial en la enseñanza de adultos que pudiesen servir como modelo.

El estudio se realizó en dos centros piloto con distinta duración del curso académico, trabajando en cada uno de ellos con dos grupos de alumnos (control y experimental) cuyas edades medias eran de 42 y 24 años respectivamente, en la idea de que dichos sujetos no solo manifestarían distintas actitudes ante el programa (antes y después de recibirlo) sino que también éste llevaría a una mejora en el rendimiento académico, en la integración al sistema así como una mayor interacción profesor-alumno.

Para ello se ha utilizado un diseño pre-experimental de tipo "antes y después" en el que los materiales empleados fueron un cuestionario (pre y pos-test), entrevistas, observaciones y documentación académica, de cuyos análisis pudimos confirmar las hipótesis planteadas.

Palabras clave: Orientación, Tutoría, actitud, rendimiento académico, integración, interacción profesor-alumno.

Abstract

The objectives of this project are to design a program of tutorial action for Adults and to intend to validate it.

The research was made in two pilot educational institutions of the Armed Forces, which had a different academic year.

We researched with two groups of individuals in both of them, named "Control Group" and an "Experimental Group". The near ages of the two groups were 42 and 24 years, respectively.

We thought these individuals would have different attitudes: before performing the program and after performing it.

We also thought the program should improve the efficiency in the study, the integration of the subjects into educational system and the teacher-pupil interaction.

In order to effect the research we used a pre-experimental design "before experience-after experience", in which the materials were a pre and pos-test question paper, interviews, observations and academic documentation, all of which prove our Hypothesis.

Key words: guidance, tutorship, attitude, efficiency in the study, integration, teacher-pupil interaction.

Carmen Torres López

Dpto. de Evaluación, Innovación y Orientación Educativas de la
Escuela Militar de Ciencias de la Educación

Josetxu Linaza Iglesias

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Madrid

estudios

Revisión de los Programas Instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales

LA mayoría de los programas instruccionales desarrollados para mejorar la comprensión de las ideas principales parten del modelo de procesamiento del discurso de van Dijk y Kintsch (1983). De acuerdo con este modelo el lector se comporta de forma estratégica frente al texto, y por lo tanto utiliza de forma flexible las distintas fuentes de información de que dispone (vg., estructuras textuales, conocimientos previos, señalizadores, etc.) para llegar a construir una representación de la macroestructura textual (de la información más importante), que de acuerdo con el modelo, se produciría de forma más o menos automática. Ahora bien, este procesamiento no es siempre perfecto, sino que a veces se produce de una forma defectuosa, lo cual se traduce en fallos de comprensión. La cuestión que se plantea desde el punto de vista instruccional, es la determinación de la naturaleza de estos fallos y cómo intervenir sobre el proceso de comprensión de tal forma que se puedan remediar los mencionados déficits.

Concretamente, con respecto a la comprensión de las ideas principales y a los posibles fallos de comprensión relacionados con este proceso, se ha determinado que los niños de grados medios tienen dificultades para llegar a formar la representación macroestructural del texto (Armbruster, Anderson, y Ostertag, 1987), lo cual se constata repetidamente cuando se les pide que resuman un texto y no saben hacerlo (Brown y Day, 1983), o cuando tienen proble-

Nuria Carriedo López

mas para identificar las ideas principales de los textos expositivos (Carriedo y Alonso

Tapia, 1991); o cuando en numerosas investigaciones aparece que la capacidad para identificar la información importante es un aspecto que discrimina entre buenos y malos lectores (Winograd, 1984; Baumann, 1984, entre otros). De estos datos empíricos se deduce que la comprensión de las ideas principales es un proceso en el que se producen fallos, y por tanto, susceptible de entrenamiento, si pretendemos que los niños aprendan por medio de los textos, y que este aprendizaje sea significativo.

Ahora bien, plantearse la instrucción en habilidades cognitivas en general y en la comprensión de las ideas principales en particular, supone analizar el problema no sólo a nivel cognitivo sino también a nivel instruccional. Esto supone analizar cuatro tipos de variables (Brown, Campione y Day, 1981): *las características del lector*, es decir, los prerrequisitos del aprendizaje, que se materializaría en el conocimiento específico y general sobre el tema, estrategias de aprendizaje, y en los conocimientos relativos al texto que va a ser procesado; *las características del texto*, tanto con relación al dominio de conocimiento como a las variables de estructura textual (coherencia, estructura, dificultad, abstracción, etc.); *las metas de aprendizaje*, es decir, propósitos explícitos o encubiertos del aprendizaje, y *las estrategias de aprendizaje*, es decir, las actividades encubiertas que realiza el lector en el procesamiento del texto, uso de las

estrategias, y supervisión y control de las mismas.

Una revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales supone sobre todo analizar *qué tipo de estrategias* se han utilizado en los distintos programas de instrucción para conseguir que los sujetos establezcan conexiones internas entre el contenido del texto que les permitan determinar cuál es la información más importante. En este sentido, destacan los trabajos que han utilizado la estrategia estructural (i.e., la enseñanza en la identificación de las estructuras retóricas en el caso de los textos expositivos y de las gramáticas de las historias, en el caso de los textos narrativos), y otros estudios que incluyen estrategias razonamiento, analogías, etc., que hemos incluido bajo el epígrafe de "otras estrategias", siempre teniendo en cuenta que estas estrategias van dirigidas a modificar los procesos cognitivos implicados en la construcción de la representación macroestructural y que interactúan con las variables de la tarea que pueden afectar al rendimiento. En este artículo, vamos a centrarnos más extensamente en la revisión de las estrategias y en las características de las tareas utilizadas en los distintos programas de instrucción, puesto que las dos variables restantes -procesos y estructuras cognitivas- hacen referencia a los supuestos adoptados desde el modelo teórico de partida, que ya hemos mencionado anteriormente.

Todas estas variables determinan las características de la instrucción a realizar, el *tipo de estrategias a enseñar* en relación con nuestro problema en concreto, y *cómo hacerlo*.

1. Características de la instrucción

UNO de los objetivos de cualquier programa instruccional es acercar el rendimiento de los sujetos con problemas de aprendizaje al rendimiento de sujetos expertos. Pues bien, en el área de comprensión, uno de los

aspectos que distinguen a los lectores maduros de los que no lo son, es la adopción de la estrategia adecuada para cada tarea en concreto, y la flexibilidad en su aplicación (Forrest-Pressley y Waller, 1984). Por lo tanto, una de las principales características que debería tener la instrucción en comprensión es ser "estratégica". Ahora bien, plantear que la instrucción debe ser estratégica supone en primer lugar analizar qué es lo que caracteriza la actuación de un "sujeto estratégico" en un dominio concreto, para intentar posteriormente manejar estos aspectos como variables instruccionales. En este sentido, Pressley et al. (1989) proponen un modelo de "sujeto estratégico" que se caracteriza por poseer distintos tipos de estrategias: estrategias específicas de la tarea en cuestión, que utiliza para conseguir determinados objetivos, y estrategias generales que incluyen la regulación de la ejecución: por ejemplo, alterar el procesamiento de la información cuando la aplicación de las estrategias no está teniendo éxito, ajustar la atención en función de las demandas de la tarea, y relacionar la tarea actual con tareas previas. Además, este tipo de sujetos poseen conocimiento metacognitivo sobre estrategias específicas, es decir conocimientos sobre la utilidad del procedimiento y sobre cuándo y cómo utilizar este conocimiento. Finalmente, las estrategias específicas y generales y el conocimiento metacognitivo sobre ellas, interactúan con los conocimientos previos del sujeto y con las creencias sobre su propia competencia y sus estilos cognitivos: en este sentido, el conocimiento previo de ciertos hechos puede hacer que el procesamiento estratégico sea innecesario, o por el contrario, que ciertas estrategias no se puedan utilizar sin ciertos conocimientos previos. Por otra parte, las creencias sobre la propia competencia y los estilos cognitivos afectarían a la motivación del sujeto para realizar las tareas de forma estratégica y para adquirir nuevos procedimientos, así como a la autopercepción del sujeto como capaz de controlar sus propios procesos cognitivos.

Por lo tanto, no sólo queda planteada la necesidad de instruir sino también el hecho de

hacerlo "estratégicamente". Para lograr este objetivo, Paris et al. (1984) señalan que este tipo de instrucción inicial debería estar basada en tres tipos de conocimientos: *conocimiento declarativo* de cómo funciona la estrategia, *conocimiento sobre el procedimiento* a seguir para ejecutar esa estrategia, y *conocimiento condicional* de cuándo y dónde puede utilizarse esa estrategia. Cada uno de estos tipos de conocimiento, es incorporado al proceso de instrucción mediante la intervención del profesor. Pero además, la instrucción debe capacitar al sujeto para evaluar su rendimiento en función de las características de la tarea y de sus capacidades personales, para planificar, es decir para seleccionar las estrategias específicas para lograr objetivos concretos, y regular su actuación, es decir controlar y redireccionar la utilización de las estrategias durante el proceso de lectura. En la medida en que la instrucción cumpla estas características, tendrá el carácter de metacognitiva.

Sin embargo, la justificación de que la instrucción en comprensión lectora en general, y de identificación de las ideas principales en particular, debe ser de carácter metacognitivo, pasa en primer lugar por el análisis de la relación entre la metacognición (entendida como el conocimiento y control de sus propios procesos cognitivos por parte del sujeto, en el sentido de Baker y Brown, 1984; Mateos, 1989) y los procesos de comprensión lectora. Con respecto a este tema, Cross y Paris (1988) señalan que esta relación puede mantenerse en función de tres tipos de datos experimentales:

- Los datos que demuestran que en general el estatus metacognitivo varía con la edad y con el nivel de lectura, es decir, que los niños mayores son más conscientes de los factores que influyen en la lectura que los más pequeños.
- Los datos que demuestran que los buenos lectores son más conscientes del tipo de estrategias que utilizan durante la lectura, detectan con mayor probabilidad que los

malos lectores si se ha producido un fallo de comprensión y recuerdan mejor la información textual.

- Los datos procedentes de los estudios instruccionales que muestran que el entrenamiento en estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora (véase Mateos, 1989, para una revisión).

En resumen, la instrucción sobre comprensión de las ideas principales debería proporcionar al sujeto estrategias cognitivas que le permitan el procesamiento eficaz de ese tipo de información; conocimientos declarativos, de procedimientos y condicionales sobre la puesta en práctica de las estrategias propuestas, así como las destrezas requeridas para evaluar y regular el propio proceso de pensamiento durante la lectura.

2. Tipo de estrategias a enseñar

COMO ya hemos expuesto anteriormente, la determinación del tipo de estrategias que son más eficaces en la instrucción de las ideas principales pasa por la consideración previa de la naturaleza del problema. Los autores que han analizado este aspecto han concluido que los fallos en la comprensión de las ideas principales pueden atribuirse a factores del texto, a factores del propio sujeto, o incluso a factores de la situación (Flood y Lapp, 1986, para una revisión).

Con respecto a las *características textuales* que contribuyen a la mala comprensión de las ideas principales, hay que destacar, la falta de claridad en la exposición de las ideas (Hasan, 1984), la presencia de estructuras poco familiares o mixtas (Shallert y Tierney, 1982; Meyer, 1984), la ausencia de ideas principales explícitas (Williams, Taylor y Ganger, 1981; Baumann y Serra, 1984), la presencia de ideas principales explícitas seguidas de información contradictoria o irrelevante (Flood, 1978), o la presencia de un mayor número de ideas no

relacionadas con la idea principal, que de ideas relacionadas (Mohr, Glover y Ronning, 1984). En efecto, una revisión detallada de los libros de texto curriculares nos permite concluir que en estos textos no están bien estructurados, que incluyen información anómala, no tienen las ideas principales expresadas explícitamente, o que están situadas en lugares inadecuados, o que los títulos y los organizadores previos no se corresponden con el contenido central del texto. De este análisis se deduciría una primera implicación: para mejorar la comprensión de los textos –al menos de los curriculares– sería necesario primero modificar los textos mismos. Sin embargo, es fácilmente apreciable que si bien esta implicación sería deseable, es difícil de llevar a la práctica por motivos obvios que no vamos a detallar en este momento. Queda pues, considerar las *“características del propio sujeto que dificultan la comprensión”*. En este sentido, se sugiere que la causa de estas dificultades no sólo reside en el autor, sino en déficits específicos del sujeto (vg. en el razonamiento, capacidad de síntesis y de resumen; Flood y Menyuk, 1983; Winograd, 1984) es decir, residirían en los factores que contribuyen al procesamiento de la información importante del texto. Si asumimos este supuesto, las implicaciones que se derivan desde el punto de vista instruccional no irían dirigidas tanto a la modificación de los textos, como a dotar al sujeto de las estrategias necesarias para poder extraer los puntos fundamentales de un texto dado. Sin embargo, también podría ocurrir que estos *fallos de comprensión fueran específicos de la situación*: sería el caso de los sujetos que tienen los requisitos cognitivos y lingüísticos necesarios para extraer las ideas principales de determinados textos, pero que fallan al aplicar este conocimiento a otros textos diferentes (Squire, 1983; Lapp y Flood, 1983).

Estrictamente hablando, al abordar los fallos de comprensión desde el punto de vista instruccional, se debería valorar en cada situación concreta, y, más aún, para cada sujeto concreto, cuál es el factor(es) que está determinando el problema. Sin embargo, esto no siem-

pre es posible; sobre todo, en el caso de programas instruccionales que no están diseñados para individuos particulares, sino para resolver los problemas generales de un colectivo. Es, por lo tanto, justificable en este contexto, suponer que los problemas de comprensión de las ideas principales vienen determinados por la relación de los tres factores: sujeto, texto y situación y, como consecuencia, la mayoría de los programas instruccionales incluyen estrategias que van dirigidas a paliar los problemas originados por el texto, los posibles problemas derivados de un defectuoso macroprocesamiento textual y, además intentan que esas estrategias se generalicen a distintas situaciones y a textos diferentes. Aunque hay que señalar que en la mayoría de los programas se incluyen casi exclusivamente las variables instruccionales relativas al sujeto, controlando tanto las variables textuales (utilizando en los programas textos adaptados, y por lo tanto bien contruidos), como las variables situacionales (proponiendo tareas con distinto nivel de generalidad que permitan la transferencia a otras situaciones de la estrategia aprendida). Como consecuencia directa de ello, nuestra revisión sobre los programas instruccionales queda reducida en gran medida al análisis de las variables instruccionales del sujeto y a su relación con las variables que afectan a la ejecución.

Con respecto a las variables instruccionales que influyen en la identificación de la información importante, tradicionalmente se ha trabajado el conocimiento de la organización de alto nivel utilizada por el autor (estructura de texto expositiva o gramáticas de las historias para textos narrativos) que denominaremos a partir de este momento “estrategia estructural”, y otro conjunto de estrategias, cuya investigación no ha sido tan consistente, entre las que se incluyen el entrenamiento en procesos de categorización, uso de analogías, aplicación de las reglas para derivar la información importante etc. que hemos incluido bajo el epígrafe de “otras estrategias”. Estos dos conjuntos de estrategias irían orientadas hacia el establecimiento de conexiones internas de la información textual

que permitan derivar una representación integrada y coherente del contenido semántico más importante del texto (i.e., representación macroestructural). Por otra parte, también hemos analizado otro tipo de variables instruccionales cuyo objetivo es el establecimiento de conexiones externas, es decir, de relaciones entre los conocimientos previos del sujeto y la información textual, entre las que se incluyen los resúmenes jerárquicos, los organizadores previos y los mapas conceptuales. Hemos revisado también los estudios que combinan la enseñanza de estrategias de comprensión en contextos instruccionales y, finalmente, los programas "multi-componentes", de propósito general, más centrados en el aprendizaje a partir de textos que en la comprensión propiamente dicha, pero que se han incluido porque en ellos se abordan estrategias de comprensión específicas, especialmente de identificación de ideas principales y de elaboración de resúmenes.

2.1. Estudios que utilizan la estrategia estructural en la instrucción sobre idea principal

Este tipo de estudios se centran en la enseñanza de la estructura de alto nivel de los textos como medio de potenciar la comprensión y el recuerdo de la información importante. Todos ellos se caracterizan porque el entrenamiento se centra en enseñar a identificar a los lectores una o varias de las estructuras textuales expositivas identificadas por Meyer (1975): a saber, descripción, causa-efecto, problema-solución, comparación-contraste y enumeración. La estrategia estructural, se ha empleado también en los programas de entrenamiento con textos narrativos. En este caso, se ha enseñado a los niños las partes prototípicas de los textos, basándose para ello, en el análisis de las gramáticas de las historias. Todos estos trabajos, tanto en el caso de los textos expositivos como de los narrativos, utilizan en el entrenamiento textos adaptados con estructuras

prototípicas. En la tabla 1.1 se exponen esquemáticamente los trabajos instruccionales que emplean la estrategia estructural con textos expositivos, y en la tabla 1.2 se recogen los trabajos que emplean la estrategia estructural con textos narrativos.

De la evidencia revisada hasta el momento sobre la enseñanza de estrategias estructurales, se desprende que, cuando se instruye a los sujetos en la identificación de la estructura retórica predominante, prácticamente los sujetos de todas las edades mejoran su recuerdo de la información importante de los textos, tanto expositivos como narrativos y, además, podemos extrapolar, que este tipo de instrucción debería comenzar en los niveles medios (Englert y Hiebert, 1984). Sin embargo, tal y como muestra la evidencia disponible, si bien el efecto de este tipo de entrenamiento sobre el recuerdo de la información conceptual de alto nivel es bastante consistente, por el contrario, estos efectos positivos desaparecen, o son contradictorios, cuando se considera su efecto sobre la comprensión de la información importante, es decir, aquella relacionada con la representación macroestructural que los lectores hacen sobre el significado global del texto.

La explicación de este efecto aparentemente contradictorio, pasa, desde nuestro punto de vista, por el análisis de la naturaleza de las estrategias enseñadas en relación con los objetivos que se persiguen. En este sentido, el problema planteado con respecto a la influencia de las estrategias estructurales sobre la comprensión y/o el recuerdo podría ser explicado teniendo en cuenta que tal y como señala Levin (1986), no todas las estrategias tienen los mismos efectos cognitivos: unas estrategias favorecen la comprensión, otras el recuerdo y otras la aplicación de esas estrategias a otros contextos (transferencia). Siguiendo este razonamiento, este autor diferencia entre "*estrategias de comprensión*" (estrategia 1 en la fig. 1.1), que aumentan la comprensión del material por parte de los sujetos, pero cuya aplicación no garantiza que los sujetos recuerden posteriormente mejor la información, ni que sean aplicadas a nuevas

TABLA 1.1. Enseñanza de las estructuras expositivas de la prosa como forma de identificar la idea principal.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• Bartlett (1978) • 1º BUP. • 5 sesiones de una hora en el contexto de clases normales de inglés.	• Enseñanza de las estructuras de descripción, problema-solución, causa-efecto, y comparación con textos extraídos de sus libros de texto y algunos textos adaptados, mediante la demostración de procedimientos, dirección de la acción y retroalimentación correctiva. • EVALUACIÓN: Recuerdo y comprobación de la adquisición de la estrategia.	• Ganancias significativas pre-post con respecto a un grupo control que había recibido los mismos textos, con la misma profesora, pero sólo entrenado en reglas de puntuación. • Tanto las ganancias en el recuerdo como en la adquisición de la estrategia se mantuvieron durante una semana. • Los profesores informaron que los sujetos del grupo experimental tuvieron ventajas curriculares tras el entrenamiento.
• Bartlett y Briesse (1979) • Adolescentes con deficiencias intelectuales moderadas. • 15 sesiones de 20 minutos diarios durante 3 semanas.	• El mismo tipo de instrucción que en el experimento anterior, pero mucho más dirigida por el profesor. • En lugar de introducir todas las estructuras conjuntamente, lo hicieron de forma separada. • EVALUACIÓN: Recuerdo y comprobación de la adquisición de la estrategia.	• Hubo algunos cambios en cuanto al uso de la estrategia estructural, pero ninguno de ellos la adquirió de forma duradera ni hacían uso deliberado de ella.
• Bartlett y Meyer (1981) • 5º EGB. • 5 sesiones de una hora.	• Enseñanza explícita a los sujetos para usar la estructura de texto en la identificación de las ideas principales. • Utilización de los señalizadores. • EVALUACIÓN: Recuerdo y comprobación de la adquisición de la estrategia.	• Ídem.
• Meyer y Bartlett (1985) • Adultos. • 5 sesiones.	• Enseñanza a identificar las cinco estructuras expositivas básicas. • Utilización de los señalizadores. • Utilización de la estrategia estructural en composición para incrementar la memoria. • EVALUACIÓN: Recuerdo inmediato y demorado de los textos.	• Mejora en el recuerdo y en el aprendizaje de los textos.
• Bartlett, Turner y Barton (1987) • Primer nivel: niños de 1º y 2º EGB. • Segundo nivel: 4º y 5º de EGB. • Tercer nivel: 5º y 6º de EGB.	• Las estrategias dirigidas a los niños del primer nivel se centran en la enseñanza de los patrones organizacionales del habla y en el juego. • Las estrategias dirigidas a los niños del segundo nivel se centran en la enseñanza de los patrones organizacionales de la lectura y escritura. • Las estrategias dirigidas a los niños del tercer nivel se centran en la conciencia metacognitiva de la estrategia. • EVALUACIÓN: Recuerdo inmediato y demorado de los textos.	• Mejora en el recuerdo y en el aprendizaje de los textos.

TABLA 1.1. Enseñanza de las estructuras expositivas de la prosa como forma de identificar la idea principal (continuación).

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• Armbruster, Anderson y Ostertag (1987) • 82 sujetos de edades equivalentes a 5º de EGB divididos en tres niveles de competencia lectora: baja, media y alta. • 11 días consecutivos durante 45 minutos, en el contexto de las clases normales, con el profesor habitual de la asignatura delante.	• Enseñanza de la estructura retórica de problema-solución: su identificación y uso en la elaboración de resúmenes de lo que han leído. El programa instruccional incluye la descripción de la estrategia, la enseñanza de reglas de resumen y una guía para revisar el resumen. Los textos utilizados fueron extraídos de libros de texto curriculares de ciencias sociales. El método instruccional utilizado fue la instrucción directa. • EVALUACIÓN: - Prueba de ensayo. - Prueba de evaluación de la información específica del texto (10 preguntas cortas). - Prueba de evaluación de la comprensión de la estructura de alto nivel. - Recuerdo. - Evaluación cualitativa de los resúmenes en función de su integración, focalización, soporte/elaboración y organización.	• En primer lugar, se comprobó que los sujetos del grupo experimental recordaron más información que los sujetos del grupo control que recibieron instrucción tradicional en comprensión de textos (preguntas sobre el contenido de los textos). Los sujetos experimentales recordaban un 50% más de ideas importantes que los del grupo control con textos diferentes a los entrenados. El entrenamiento fue eficaz en los diferentes niveles de capacidad y no hubo interacción tratamiento-nivel de competencia lectora. • Aunque el entrenamiento facilitó el recuerdo en la prueba de ensayo, no tuvo efectos significativos (tal y como se esperaba) en la prueba de respuestas cortas, porque el contenido evaluado mediante esta prueba era independiente de la macroestructura. • El grupo experimental incluyó -al escribir sus resúmenes- un mayor número de ideas principales en comparación con el grupo control. Sin embargo, comparado con el grupo de instrucción tradicional, el grupo experimental, también incluyó en sus resúmenes un mayor número de ideas extrañas, es decir no contenidas por el texto original. Esto es explicado por los autores como que cuando los niños no entienden o recuerdan suficientemente bien el contenido del texto, entonces tienden a ejemplificar el marco de problema-solución con información extraña. • No se confirma la hipótesis inicial de que el uso de la estructura de problema-solución como un marco organizativo para guiar las discusiones en la clase facilitase la retención del contenido. Una posible explicación es que la formación de la macroestructura no se beneficia de este tipo de actividad. • Los efectos de la instrucción fueron igualmente eficaces para los tres niveles de competencia en la medida de recuerdo, pero no ocurrió lo mismo con respecto a la elaboración de resúmenes, donde los lectores menos competentes se beneficiaron menos de la instrucción. • En general, los resultados del estudio considerados globalmente indican que la instrucción directa de una estructura de texto convencional puede facilitar la formación de la representación macroestructural.

TABLA 1.1. Enseñanza de las estructuras expositivas de la prosa como forma de identificar la idea principal (continuación).

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• Cook y Mayer (1988): exp. 2 • 28 sujetos universitarios buenos lectores, sin experiencia en lectura de textos científicos. • 8 horas de entrenamiento en sesiones individuales, excepto la primera sesión que fue en grupo.	• Entrenamiento en establecimiento de conexiones internas y en identificación de la idea principal con distintas estructuras textuales: enumerativa, de generalización y secuencial, que aparecían en manuales de química. Las tareas variaron en función del tipo de estrategia en cuestión: - Textos enumerativos: los sujetos tenían que decir cuál era la idea principal, poner un título para cada subtema, y escribir un resumen de cada subtema. - Textos de generalización: los sujetos tenían que escribir la idea principal y la evidencia que la apoya. - Textos secuenciales: tenían que escribir el tema general y dar un nombre o descripción a cada paso de la secuencia, así como describir el cambio que ocurre entre dos pasos sucesivos. • EVALUACIÓN: Se les presentaron a los sujetos tres textos de las estructuras entrenadas y diferente contenido (textos de Biología) sobre los cuales se realizaban 4 preguntas literales sobre el texto, y 4 preguntas de aplicación, es decir, que requerían hacer inferencias sobre el contenido del texto. También se les pidió que recordaran el contenido del texto.	• Prueba de recuerdo: El grupo experimental tuvo una ganancia del 30% en el recuerdo de la información conceptual de alto nivel y del 14% en el recuerdo de la información conceptual de bajo nivel en comparación con el grupo control que tuvo cierta ganancia en el recuerdo de la información de alto nivel (14%) y ninguna en el recuerdo de la información de bajo nivel. Estos resultados muestran que el entrenamiento en la identificación de estructuras textuales en textos de química, facilita al sujeto a centrarse sobre el contenido conceptual de alto nivel de textos con contenido de biología, por lo tanto, las estrategias enseñadas se transfieren a textos con distinto contenido. • Prueba de comprensión: El grupo experimental mostró una ganancia significativa en las preguntas de inferencia y una menor ganancia en las preguntas literales; mientras que el grupo control obtuvo una pequeña pérdida en las puntuaciones de inferencia y una pequeña ganancia en las literales.
• Vidal-Abarca (1989) • 5º EGB (N = 64) • 12 sesiones de 45 minutos en el horario escolar.	• Entrenamiento en identificación de las estructuras de texto enumerativa o comparativa con textos adaptados de los textos escolares. En su programa de entrenamiento también incluyó estrategias de composición y estrategias metacognitivas: reflexión de las razones de sus respuestas, evaluación de la corrección de las mismas, y realización de las medidas correctivas necesarias. • Procedimiento de instrucción directa: modelado del proceso de identificación de la idea principal, modelado de un procedimiento para representar la macroestructura textual (imagen gráfica), práctica guiada. • EVALUACIÓN: - Medida de comprensión de las ideas principales: Escribir la idea principal de los textos, y puntuar la importancia dentro de la estructura textual. - Conciencia de la estructura textual: emparejamiento de textos según su estructura organizativa y razones estructurales de ese emparejamiento. - Recuerdo.	• Los niños del grupo experimental mejoraron su capacidad para identificar la idea principal tanto implícita como explícita de los textos enumerativos y comparativos. También mejoró la capacidad para valorar la importancia relativa de las frases y la conciencia de la estructura textual, pero los resultados en el recuerdo no llegaron a ser significativos.
• León (1989): exp. 1 • Sujetos de BUP (N=72) divididos en sujetos de buena comprensión y sujetos de baja comprensión en función de las puntuaciones obtenidas en una prueba estandarizada. • 5 sesiones repartidas en tres semanas durante el 2º trimestre del curso académico, en el contexto del aula.	• Utilización de un programa de instrucción directa (explicación, modelado y práctica independiente) en el que se trabajaron las siguientes estrategias: elaboración del título del texto, identificación de la relación retórica dominante del contenido del texto y sus elementos principales y elaboración de un resumen del texto. • Utilización de 6 textos adaptados. • EVALUACIÓN: Recuerdo de un texto (inmediato y demorado), del que se derivaron cuatro medidas dependientes: relaciones lógicas del texto, retención de la información relativa a la macroestructura del texto (i.e., información importante), la calidad y organización seguida en el recuerdo, y el número total de ideas recordadas.	• Sólo se obtuvo un efecto significativo del tratamiento en lo relativo a las puntuaciones de recuerdo que reflejan la identificación y la retención de la estructura de alto nivel, sin embargo, no se confirma, que el entrenamiento tenga efectos significativos sobre el recuerdo de la información importante. • Si hubo efectos significativos de la señalización textual sobre el recuerdo tanto de la información importante del texto, como de las relaciones lógicas incluidas en él.

TABLA 1.1. Enseñanza de las estructuras expositivas de la prosa como forma de identificar la idea principal (continuación).

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• León (1989): exp. 2 • Ídem.	• Las condiciones experimentales fueron las mismas que en el experimento anterior. • El objetivo era comprobar si los sujetos que habían recibido la instrucción directa tienen un mayor grado de generalización en la aplicación de las estrategias aprendidas a textos con diferente estructura.	• El recuerdo de los buenos lectores fue mejor que el de los malos lectores en todas las puntuaciones analizadas. • Las puntuaciones obtenidas por el grupo que recibió la instrucción directa fueron superiores a las de los otros grupos. • También se encontraron diferencias significativas en el recuerdo de la información importante tanto en los buenos como en los malos lectores.
• Sánchez, Orrantía y Rosales (1989) • 6^o y 7^o de EGB (N = 40) divididos en sujetos de buena comprensión y sujetos de baja comprensión. • 9 sesiones durante un trimestre.	• Tratamiento local-global: La secuenciación de este entrenamiento iba del análisis de la comprensión a nivel local (vg. poner títulos, buscar lo que se afirma del tema, aplicación de las macrorreglas) al análisis a nivel global (establecimiento de la organización global del texto). • Tratamiento global-local: la secuenciación del entrenamiento era exactamente la inversa al anterior. • Grupo control que no recibió ningún tratamiento. • Se trabajó con textos adaptados especialmente para la aplicación del programa. • EVALUACIÓN: Reconocimiento de la estructura retórica.	• Los resultados muestran que los sujetos de buen nivel de comprensión reconocen mejor las estructuras retóricas que los sujetos de bajo nivel de comprensión. Además, ambos grupos tienen un mejor rendimiento en la condición local-global. • Estos resultados relativos al tratamiento local-global son más consistentes para el grupo de bajo nivel de comprensión y para 6^o de EGB.
• Sánchez (1990b): estudio 1. • 6^o, 7^o y 8^o de EGB (N = 31) divididos en sujetos de buena comprensión (n = 17) y sujetos de baja comprensión (n=14). • 2 sesiones de una hora distribuidas en 9 semanas durante el segundo trimestre del curso académico 1985-86, en grupos de tres niños como máximo.	• Entrenamiento directo en habilidades de comprensión: detección de la progresión temática del texto, uso de macrorreglas, identificación de la organización interna del texto, supervisar, anticipar y predecir el contenido del texto. • Entrenamiento indirecto: Consistía en enseñar a los sujetos a utilizar la división del texto en párrafos para construir un esquema con su organización, y, posteriormente, rellenar el esquema con el contenido del texto. • Grupo control: no recibió ningún tipo de instrucción en comprensión. • Textos curriculares. • Cada uno de los 6 grupos fue instruido por una persona distinta. • EVALUACIÓN: - Recuerdo libre puntuado según el procedimiento de Meyer (1975, 1985). - Elaboración del resumen de un texto diseñado específicamente para que facilitase la aplicación de una de las macrorreglas propuestas por el modelo de van Dijk y Kintsch (1983). - Tarea de titulación: Su objetivo era evaluar la capacidad para identificar el tema de un párrafo.	• Tarea de recuerdo: Sólo los sujetos que recibieron un entrenamiento explícito o directo en habilidades de comprensión aumentaron su capacidad para recordar las ideas de un texto. Este aumento del recuerdo fue selectivo: se recordaron más por parte del grupo experimental las ideas más importantes, no obteniéndose efecto de la instrucción en el recuerdo de las ideas de detalle. Por otra parte, el entrenamiento explícito distingue a los sujetos de pobre comprensión de sus homólogos del grupo control, y su rendimiento se aproximó al del grupo de sujetos de buena comprensión que había recibido entrenamiento indirecto. • Tarea de titulación: El único factor significativo fue el nivel de competencia de los sujetos, no obteniéndose diferencias significativas como efecto del tratamiento. Estos resultados son atribuidos por el autor a la excesiva facilidad de la tarea para el grupo de los sujetos de buena comprensión. • Tarea de resumen: Los resultados muestran que los sujetos de baja capacidad de comprensión que recibieron instrucción explícita tuvieron un mayor porcentaje de respuestas que implicaban la aplicación de las macrorreglas, e igualmente, un mayor número de respuestas que no pierden información.
• Sánchez (1990b): estudio 2. • Igual que en el estudio 1 • Igual que en el estudio 1	• Los sujetos del grupo control del experimento anterior fueron instruidos mediante el procedimiento de entrenamiento explícito o directo. • Se modificaron los textos naturales para poder utilizar las estrategias propuestas.	• Se observan diferencias significativas pre-post en el número de ideas centrales recordadas y en la sensibilidad a las relaciones lógicas, así como en la tarea de resumen, y, además, las diferencias encontradas eran independientes del nivel de competencia de los sujetos. • No se encontraron diferencias significativas pre-post en el número de ideas de detalle recordadas, en el uso de la organización del texto en el recuerdo y en la tarea de titulación. • Tras el entrenamiento, los sujetos de pobre capacidad de comprensión no igualan en el rendimiento a los sujetos de buena capacidad de comprensión.

TABLA 1.2. Enseñanza de las gramáticas de las historias para favorecer la comprensión de la información importante de los textos narrativos.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• Gordon (1980) • 5° EGB. • 32 sesiones.	• Aplicación de un esquema de historias simplificado a textos largos utilizados en las clases normales. • Los profesores modelaron preguntas generales en relación con el esquema estructural y con componentes específicos de la historia. Estas preguntas servían como procedimiento para dirigir a los alumnos al uso de las gramáticas de las historias en el proceso de comprensión. Mediante el cuestionamiento tenían que completar un diagrama que representaba la estructuración de las ideas del texto. • EVALUACIÓN: recuerdo del texto y preguntas literales del tipo quién, cómo, cuándo, dónde y por qué.	• Al final del entrenamiento los sujetos experimentales recordaban mayor cantidad de información de alto nivel que los sujetos del grupo control. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en las respuestas a preguntas literales sobre textos con los que no estaban familiarizados. • La eficacia de las gramáticas de las historias en la comprensión del texto varía en función de las demandas de la tarea y de la familiaridad con el contenido del texto.
• Dreher y Singer (1980) • 5° EGB • 3 sesiones	• Los sujetos recibieron en entrenamiento con una técnica parecida a la anterior.	• Los sujetos experimentales no mejoraron significativamente en el recuerdo de historias bien estructuradas distintas a las historias con las que habían sido entrenados.
• Singer y Dolan (1982) • 3° de BUP con problemas de aprendizaje. • 7 sesiones.	• Enseñanza a generar cuestiones específicas relacionadas con las gramáticas de las historias sobre textos complejos cortos y entrenamiento en atribución (énfasis en las relación entre esfuerzo y resultado), distribuidos en tres condiciones experimentales: enseñanza de la estructura, estructura + atribución y atribución sólo.	• El entrenamiento en estrategias estructurales capacita a los lectores menos competentes a utilizar la gramática de las historias como ayuda a la comprensión de forma que desaparecieron las diferencias con los buenos lectores. Sin embargo, la combinación de estrategia + atribución no aumentó el rendimiento con respecto al entrenamiento en estrategia sólo • Concluyeron que los sujetos no sólo pueden adquirir esquemas de texto más adecuados, sino que también pueden relacionarlos con estrategias metacognitivas que tienen como resultado la mejora de la comprensión.
• Gordon y Braun (1985) • 57 niños de 5° de EGB. • 15 sesiones de 30 minutos de duración en un período de 5 semanas.	• Exposición a un esquema estructural simplificado de un texto narrativo y se realizaban preguntas a los alumnos dirigidas a completar una representación gráfica. Posteriormente, se indujo a los alumnos a que fueran ellos mismos quienes formularan sus propias preguntas relacionadas con la estructura del texto antes de empezar a leer la historia. También se trabajaron estrategias de composición de textos narrativos con el apoyo del profesor y sin él. • Se les proporcionó a los niños conocimiento del contenido requerido para hacer inferencias sobre dos fábulas de contenido no familiar para el sujeto • EVALUACIÓN: - Escribir el recuerdo de un texto narrativo de contenido no familiar. - Responder a preguntas del tipo qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué, después de haber leído el texto. - Composición creativa de un texto narrativo a partir de una determinada frase. - Escribir el recuerdo de un texto narrativo cuyo contenido era familiar para el sujeto, puesto que había sido utilizado para la instrucción. - Pruebas de seguimiento: 2 meses después los sujetos fueron evaluados mediante recuerdo escrito de un texto narrativo de contenido no familiar, y mediante la composición creativa.	• Los resultados en las pruebas de comprensión mostraron, que, debido al tratamiento, el grupo experimental y el control se diferenciaban significativamente en el total de respuestas correctas de comprensión tanto explícitas como implícitas. • En cuanto al recuerdo, el grupo experimental recordaba un mayor número de categorías textuales de lo que lo hacía el grupo control tanto con textos familiares, como con textos no familiares. • En cuanto a la composición, el grupo experimental incluyó un mayor número de categorías estructurales que el grupo control que se centró en la descripción del escenario. • En cuanto a las medidas de seguimiento, los resultados muestran que el grupo experimental sigue teniendo un mejor rendimiento que el control en el número total de categorías estructurales recordadas y en el número de categorías estructurales incluidas en sus composiciones.

situaciones (vg. estrategias semánticas); “*estrategias de recuerdo*” (estrategia 2 en la fig. 1.1) aquellas que producen aumentos en el recuerdo memorístico de la información y su aplicación a contextos diferentes sin que necesariamente impliquen mejoras en la comprensión; “*estrategias de recuerdo vía comprensión*” (estrategia 3 en la fig. 1.1) son estrategias que mejoran la comprensión y como consecuencia de ello, se producen cambios en el recuerdo de la información textual; “*estrategias que favorecen la transferencia vía comprensión*”, (estrategia 4 en la fig. 1.1) es decir, aquellas que tienen influencia positiva tanto en la comprensión como en la transferencia (vg. organizadores previos, analogías). Además este tipo de estrategias favorecen el recuerdo de la información de alto nivel, pero no tienen influencia o incluso disminuyen el recuerdo de detalles específicos; y, finalmente, “*estrategias de comprensión, recuerdo y generalización*”, (estrategia 5 en la fig. 1.1) son una combinación de estrategias semánticas (favorecedoras de la comprensión) y estrategias mnésicas (favorecedoras del recuerdo), con lo cual sus efectos se pueden generalizar a diversos objetivos de aprendizaje. La diferenciación de los distintos tipos de estrategias en función de los efectos diferenciales que ejercen sobre la comprensión y/o el recuerdo de textos que realiza Levin es, a nuestro juicio, muy relevante en relación con la evaluación de la efectividad de los distintos programas de entrenamiento. Es importante hacer esta consideración porque la efectividad de la instrucción no depende del grado de mejora en relación con objetivos predeterminados (vg. recuerdo o comprensión) sino que su eficacia de-

penderá de que realmente la estrategia enseñada logre mejoras en aquellos aspectos a los que va dirigida, y no a otros. Es decir, que si es una estrategia de comprensión mejore la comprensión, si es una estrategia de recuerdo, mejore el recuerdo, etc.

Teniendo en cuenta la diferenciación de estrategias que hace Levin por un lado, y los resultados de los programas analizados por otro, las razones a las cuales podemos atribuir el hecho de que la estrategia estructural facilite el recuerdo pero no la comprensión, son, a nuestro juicio, que la mayoría de los investigadores se han dejado llevar por el éxito inicial de la instrucción en estructuras textuales y las han convertido en el principal (o incluso en el único) factor de sus programas de entrenamiento, como por ejemplo, en los experimentos del grupo de Meyer, o en los experimentos de León (1989). En el caso de la instrucción junto con otros factores (vg. Sánchez et al., 1990) no se ha enseñado explícitamente la relación existente entre la estructura retórica y la identificación de la información importante, con lo que el entrenamiento podría no haber facilitado la conexión entre el conocimiento de las estructuras textuales y la realización de la representación macroestructural del contenido del texto. Por otra parte, hay que considerar que si bien estos resultados son aparentemente contradictorios, no lo son si los interpretamos desde la teoría de partida. Los resultados obtenidos con respecto a la mejora que el entrenamiento en estructuras textuales produce sobre el recuerdo del texto, son explicables por el “*efecto de los niveles*” sobre el recuerdo de la información textual.

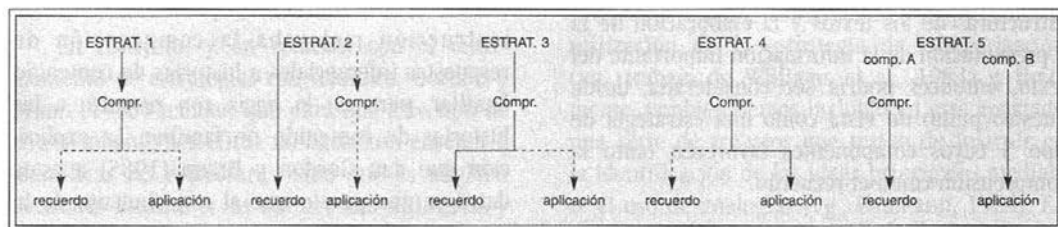


FIGURA 1.1. Representación de estrategias que facilitan la comprensión y/o el recuerdo. (Levin, 1986).

De acuerdo con esta hipótesis, los resultados obtenidos pueden atribuirse o bien a que el entrenamiento en las estructuras textuales conduce a un procesamiento más profundo de la información importante (hipótesis atencional), a que el entrenamiento produce que los sujetos se representen jerárquicamente la información textual, y como consecuencia recuerden con mayor probabilidad la información de alto nivel conceptual (hipótesis representacional), o bien, incluso a que los lectores recuerden la información importante porque este tipo de entrenamiento les ha conducido a realizar más inferencias reconstructivas sobre ese contenido en concreto. Sin embargo, debido a que en este tipo de programas de entrenamiento no se suele hacer explícita la relación entre el conocimiento de la estructura y la identificación de la información importante, estos mismos sujetos que recuerdan mayor cantidad de información de alto nivel, no tienen ganancias significativas tras el entrenamiento en la comprensión de la información importante; es decir, el entrenamiento no les ha servido para que tomen conciencia de que pueden utilizar la estrategia estructural para comprender mejor el texto, resultado, que por otra parte ya había sido obtenido por Brown y Smiley (1978), y que también queda confirmado por la evidencia revisada desde el punto de vista instruccional (vg., en el experimento de Cook y Mayer, 1988 se relaciona explícitamente la estrategia estructural y la identificación de la información importante, y se obtienen ganancias significativas en comprensión). Por lo tanto, en términos de Levin, la estrategia estructural utilizada aisladamente iría encaminada a potenciar el recuerdo de los textos. Ahora bien, si en el entrenamiento se hace explícita la conexión entre el conocimiento de las estructuras de los textos y la elaboración de la representación de la información importante del texto, entonces podría ser considerada, desde nuestro punto de vista como una estrategia de tipo 5 cuyos componentes favorecen tanto la comprensión como el recuerdo.

Otro resultado importante y aparentemente contradictorio derivado de estos estudios es la

relación entre el nivel de competencia lectora y los efectos del entrenamiento. En este caso concreto, los resultados obtenidos por Armbruster et al. (1987) y Sánchez et al. (1990) son aparentemente contradictorios. Hay múltiples explicaciones a este efecto. En primer lugar, los resultados son difícilmente comparables porque la duración y el método de instrucción son diferentes, y, además, hay que añadir el problema de la determinación del nivel de competencia lectora. A menudo, esta determinación se hace en función de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en pruebas estandarizadas de comprensión, pruebas, que como se ha reconocido (Johnston, 1983) no miden los componentes estratégicos del proceso, y son difícilmente comparables entre sí. Podría ocurrir, por lo tanto, que los sujetos con buena capacidad de comprensión en uno de los estudios, fueran considerados como sujetos normales en otro de ellos. Por lo tanto, a nuestro juicio, de la evidencia revisada, no es posible extraer conclusiones generales sobre la relación entre el nivel de competencia lectora y la eficacia del entrenamiento.

Finalmente, hemos de señalar que, desde la teoría, el conocimiento de la estructura textual no es el único factor que contribuye al procesamiento de la información importante del texto. En este contexto, el trabajo de Gordon y Braun (1985) puede arrojar alguna aclaración sobre la relación entre los esquemas estructurales y los esquemas de contenido. Como hemos mencionado, en su estudio igualaron al grupo experimental y al control en el conocimiento sobre el contenido del texto, y en estas condiciones, el grupo experimental mejoró su comprensión tanto para textos de contenido familiar como no familiar. Estos datos se contraponen con los de Gordon (1980) quién obtuvo que la instrucción mejoraba la comprensión de respuestas inferenciales a historias de contenido familiar, pero no lo hacía con respecto a las historias de contenido no familiar. La explicación que dan Gordon y Braun (1985) a estos datos es que puesto que el conocimiento de la estructura de texto "garantiza" la comprensión literal del mismo, el lector que ha sido instruido

en su utilización como estrategia metatextual, estará más capacitado para dirigir su atención en el uso del esquema del contenido para procesar la información del texto. Por lo tanto, la mejora de la comprensión (tanto inferencial como literal) que estos autores obtienen tras el entrenamiento, puede ser atribuida a la utilización tanto de esquemas de contenido como de esquemas estructurales (los esquemas estructurales facilitarían la comprensión del contenido explícito y los esquemas de contenido facilitarían la comprensión de las relaciones implícitas). Los resultados de estos autores también aclaran en cierta forma el papel de la metacompreensión (entendida como autoconciencia y autorregulación en el sentido de Baker y Brown, 1984) en el entrenamiento en estructuras textuales. Parece que el sensibilizar a los niños en las distintas estructuras textuales –tanto expositivas como narrativas– les ayuda a controlar (desde el punto de vista metacognitivo) su propia comprensión, control que se transfiere también al proceso de composición, es decir, *el uso de elementos estructurales parece regular los procesos de pensamiento del sujeto* (Gordon y Braun, 1985, p. 65, op. cit.).

Estos datos plantean el problema de la efectividad de la instrucción en comprensión sin que ésta vaya acompañada de la toma de conciencia por parte del sujeto de la potencial utilidad de las estrategias enseñadas así como del progresivo autocontrol por parte del sujeto de las mismas, es decir, plantean la necesidad de incluir en los programas de entrenamiento no sólo conocimiento declarativo sobre las estrategias, sino también conocimientos sobre procedimientos y conocimientos condicionales que están relacionados con los componentes metacognitivos del proceso.

En concreto, y en relación con el entrenamiento de estrategias estructurales, Gordon y Braun (1985) señalan que para que este tipo de entrenamiento sea eficaz no basta con enseñar a identificar las estructuras, sino que es también necesario mostrar a los niños cómo utilizarlas y aplicarlas regularmente a diferentes textos, así como demostrarles que la utilización de la es-

trategia estructural mejora su rendimiento. Es decir, los niños deben ser entrenados a establecer sus propios propósitos de lectura y a partir de aquí, a regular sus propios progresos. La pregunta que en este contexto se plantea es sobre el tipo de actividades que debería realizar el profesor para llevar a cabo este tipo de entrenamiento. Según estos autores, en primer lugar, debería elegir historias bien formadas que le sirvieran de modelos a sus lecciones; en segundo lugar, debe de adquirir cierta experiencia en el análisis estructural de textos, descomponerlos en categorías estructurales, posteriormente representar esas categorías estructurales en un diagrama que proporcione a los sujetos una imagen visual de distintas partes de la historia y de sus interrelaciones, y finalmente, debe plantear preguntas que sean claves para llegar a una representación macroestructural de la historia.

2.2. Otras estrategias en la enseñanza de la idea principal

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, en la instrucción sobre las ideas principales ha predominado la utilización de la estrategia estructural. Sin embargo, aunque en menor medida, también se han realizado estudios que utilizan otros tipos de estrategias, entre las que destacan la utilización y el control de las reglas para determinar la información importante del texto (vg., los trabajos de Day, 1980 y Ritchie, 1983), basados en las macrorreglas propuestas por van Dijk y Kintsch (1983), a saber, generalización, selección, integración y supresión; la utilización de la estrategia de categorización (vg., trabajo de Williams et al., 1983) y, finalmente, también hemos incluido en este apartado una serie de trabajos que tratan de instruir en la identificación de las ideas principales mediante el uso de analogías (vg., Baumann, 1984). En la tabla 1.3 se presenta un resumen esquemático de estos trabajos.

TABLA 1.3. Otras estrategias de enseñanza de la idea principal.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• Day (1980) • Universitarios de capacidad lectora normal, pero con problemas de escritura	• Entrenamiento en la aplicación de las reglas básicas de resumen y revisión del uso de estas reglas apropiadamente. Los sujetos fueron divididos en tres grupos: - Grupo 1: Entrenamiento en automanejo. Se les animaba a los sujetos a escribir resúmenes apropiados, a captar las ideas principales y a suprimir los detalles, pero no se les daba ninguna regla para realizarlo. - Grupo 2: Entrenamiento en reglas. Se les daba a los sujetos instrucciones explícitas y se les modelaba el uso de las reglas de borrado, selección e invención. - Grupo 3: Entrenamiento en control de las reglas: Además de las instrucciones y modelado sobre el uso de las reglas, se les entrenó explícitamente en el control de la eficacia de esas reglas (vg., comprobación de que habían determinado la frase temática de cada párrafo, revisar si se habían suprimido los detalles redundantes, etc.)	• Las ganancias pre-post estaban relacionadas con la explicitación del entrenamiento: los sujetos que recibieron entrenamiento en automanejo tuvieron ganancias menores que los sujetos que recibieron la instrucción directa en el uso de reglas, los cuales, a su vez, tuvieron menores ganancias que los sujetos que recibieron instrucción directa en el uso de reglas más instrucción directa en el control y supervisión de la aplicación de tales reglas.
• Williams, Taylor, Jarín y Milligan (1983). • 18 niños de 6º de EGB con problemas de aprendizaje. • 15 sesiones en 10 semanas (5 dedicadas a la identificación de frases temáticas con textos normales, y 5 dedicadas a la detección de frases anómalas).	• Entrenamiento en destrezas de categorización. Se comenzaba por actividades de clasificación de objetos para demostrar la relación entre estas tareas y la identificación del tema general y del tema específico del párrafo. • Principios generales de la instrucción: a) Utilización de ejemplos bien estructurados, prototípicos de la tarea. b) Modelado de las estrategias enseñadas. c) Secuenciación de tareas. d) Secuenciación de las demandas de las respuestas. e) Práctica intensiva. • EVALUACIÓN: - Escribir una frase resumen de cada uno de los 12 textos (6 de ellos con frase temática, y los otros 6 no), de los cuales la mitad de ellos habían sido utilizados en el entrenamiento y la otra mitad no. - Identificación de las frases anómalas en 12 textos.	• El grupo experimental tuvo mejor rendimiento que el grupo control. • Los efectos del entrenamiento se generalizaron también a textos distintos a los instruidos. • Los resultados fueron los mismos para las dos variables dependientes.
• Ritchie (1983) • 6º EGB. • 6 semanas.	• Enseñanza de las reglas para la identificación de la idea principal y modelado verbal de cómo generar preguntas relacionadas con las reglas. • Los sujetos fueron distribuidos en tres grupos: entrenamiento en reglas + modelado, cuestionamiento y grupo control (ningún tipo de instrucción). • EVALUACIÓN: Uso y elaboración de la idea principal, y generación de preguntas sobre la idea principal.	• El grupo que recibió el entrenamiento en reglas y modelado fue el que mejor rendimiento tuvo. El entrenamiento en cuestionamiento no fue tan útil, y, finalmente, ambos grupos tuvieron un mejor rendimiento que el grupo control.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
- Baumann (1984) 66 niños de 6º de EGB divididos en tres grupos: buenos, normales y malos según su capacidad lectora. 8 lecciones de 30 minutos impartidas por un profesor de enseñanza primaria.	- Los sujetos fueron distribuidos en tres grupos: Grupo de estrategia: se les enseñó mediante instrucción directa a identificar la idea principal tanto explícita como implícita y a elaborar resúmenes de textos cortos. Al denominado Grupo Básico se le instruyó sobre ideas principales y sobre detalles tal y como viene indicado en los manuales de lectura de los profesores. El Grupo Control recibió 8 sesiones de entrenamiento sobre desarrollo de vocabulario significativo. - La secuenciación de la instrucción fue la siguiente: enseñanza a identificar detalles complementarios y la idea principal conjuntamente, uso de heurística para ayudar al sujeto a adquirir destrezas de identificación de la idea principal, tareas de generación de respuestas, y después elaboración de resúmenes. EVALUACIÓN: Medidas de transmisión cercana: Prueba de identificación de la idea principal de un párrafo y prueba de identificación de los detalles complementarios: Dada una idea principal, se pedía a los niños que identificasen seis detalles complementarios. Medidas de transmisión lejana: Prueba de recuerdo libre y prueba de resumen de la idea principal.	Medidas de transmisión cercana: El grupo de estrategia rindió mejor que el grupo básico y que el control en cada variable dependiente y, además, el rendimiento del grupo básico fue superior al del control en la subprueba de identificación de la idea principal explícita de párrafo. Medidas de transmisión lejana: El grupo de estrategias rindió mejor que el grupo básico y el control en el resumen de las ideas principales de textos y de párrafos. Sin embargo, no hubo efecto significativo del tratamiento sobre el recuerdo de las ideas principales ni sobre el recuerdo total. - Hubo, por otra parte, un acusado efecto de la capacidad de lectura: los buenos lectores tuvieron un mejor rendimiento que los lectores menos capaces en todas las variables dependientes. Sin embargo, no se encontró interacción significativa entre el tratamiento y la capacidad de lectura.
- Aulls y Holt (1984) - Niños de BUP. - Un año.	- Enseñanza de qué es el tema del texto, qué es una idea principal, cómo identificar e inferir las ideas principales de textos expositivos. EVALUACIÓN: Composición de textos expositivos e identificación de la estructura del texto.	- Los sujetos del grupo experimental escribían textos más largos y de mejor calidad. - Se encontró transferencia de las estrategias enseñadas un mes después sobre ensayos de geografía, aunque los sujetos desconocían que iban a ser evaluados.

El análisis de los resultados de este tipo de estudios revela que también se puede instruir en la comprensión de las ideas principales, y tener buenos resultados con estrategias diferentes a la estructural. En concreto, el trabajo de Williams et al. (1983) fue diseñado para poner a prueba su modelo de procesamiento de la información importante del texto basado en destrezas de categorización. Obtuvieron buenos resultados, pero el problema de este trabajo reside en la que los textos utilizados eran demasiado simples: todos estaban compuestos por una frase temática y numerosas oraciones de detalle que apoyaban de forma independiente a la frase temática. Este tipo de textos no se encuentran con frecuencia en los libros de texto, con lo que la generalización de esta estrategia a materiales más complejos podría ser problemática. Por otra parte, un aspecto muy interesante de este trabajo es el efecto del entrenamiento para la detección de información anómala en el texto. Dado que los libros de textos curriculares pre-

sentan muy frecuentemente información de este tipo, sería interesante probar esta estrategia con textos menos estructurados. Como conclusión, la estrategia de categorización propuesta por estos autores podría ser un buen punto de partida para iniciar un entrenamiento, pero sería necesario trabajar con textos de dificultad creciente y completarlo con entrenamiento en estrategias más complejas.

Los resultados obtenidos en el experimento de Ritchie (1983) en identificación de ideas principales con niños de edades equivalentes a 6º de EGB, confirman en cierta forma los de Day (1980) con adultos en una tarea de resúmenes. Los resultados de ambos estudios pueden analizarse en dos niveles diferentes. En primer lugar, en cuanto a la eficacia de la estrategia enseñada, parece que la comprensión de las ideas principales de los textos puede aumentarse si se le dan al sujeto las reglas para determinarlas, pero, por otra parte, los resultados muestran que no es suficiente. Para que el entre-

namiento sea efectivo, el sujeto debe comprender los conceptos de cada regla y cómo transformar la regla en un procedimiento o plan para alcanzar una meta. Esta comprensión se puede desarrollar en la instrucción a través de la explicación de la regla, el modelado verbal de cómo utilizarla, y la práctica repetida guiada por el profesor (instrucción directa).

En cuanto al trabajo de Baumann (1984), hemos de destacar que obtuvo ganancias significativas en las pruebas de comprensión mediante el uso de analogías para explicar lo que es una idea principal (vg., una mesa donde las patas son los detalles que apoyan a la idea principal y el tablero, la información más importante del texto). En la literatura, el trabajo de Baumann se ha puesto como ejemplo prototípico de instrucción en la comprensión de las ideas principales y se ha atribuido el éxito obtenido a la utilización del método de instrucción directa (Winograd y Hare, 1988). Sin embargo, a nuestro juicio, este trabajo presenta algunos problemas: en primer lugar, sólo utiliza medidas post tratamiento, por lo que no podemos tener una idea clara de la magnitud del cambio producido por el entrenamiento. Por otra parte, un resultado curioso obtenido en este trabajo (si lo comparamos con otros trabajos revisados, e.g., León, 1989; Sánchez et al., 1990) es que, en este caso, el entrenamiento produce mejoras en la comprensión y no mejoras en el recuerdo, mientras que en los trabajos anteriormente citados se producían mejoras en el recuerdo y no en la comprensión. A nuestro juicio, una posible explicación de estos resultados contradictorios, es que en este caso sólo se han entrenado procesos de identificación de las ideas principales, sin incluir la estrategia estructural. En consecuencia, los niños al no utilizar la estructura para codificar y recuperar la información del texto, no ven facilitado su recuerdo del mismo. El mismo Baumann señala algunas limitaciones de su trabajo al indicar que si bien se intentó crear un ambiente instruccional que fuera lo más natural posible, toda la instrucción la administró un profesor de EGB desconocido y ajeno a los niños. Además, considera que para que un programa de instruc-

ción directa sea efectivo es necesario que se utilice durante un año completo.

2.3. Utilización de los organizadores gráficos como estrategia de enseñanza de la estructura textual

Los principales organizadores gráficos utilizados para identificar la estructura del texto son: los resúmenes jerárquicos, los mapas conceptuales y los organizadores temáticos (Muth, 1987).

Un *resumen jerárquico* es una representación de los títulos de un texto expositivo que utiliza la estructura de éste para ayudar a los lectores a establecer relaciones entre sus contenidos. Los pasos para realizar un resumen jerárquico son escribir la idea principal del texto seguida de un conjunto de números que representan cada uno de los títulos del texto. Posteriormente, el lector tiene que buscar la idea principal que corresponde a cada sección del texto (representada por un título) y una lista de los detalles importantes que apoyan a cada una de las ideas principales, y, a continuación, los sujetos tienen que establecer relaciones entre las distintas ideas principales listadas (Taylor y Beach, 1984).

Por otra parte, un *mapa conceptual* es una representación gráfica de las ideas más importantes de un texto y de algunas de las ideas subordinadas a ellas, que tiene como objetivo mostrar la estructura de texto que utiliza el autor para organizar las ideas del texto. La forma de construir un mapa conceptual es escribir el título del texto, listar entre 4 y 6 ideas principales, y después, los lectores deben escribir de 2 a 4 detalles importantes para cada idea principal, recuadrar cada idea principal, y conectarlas con el título del texto.

Los *organizadores temáticos u organizadores previos*, por su parte, son pequeños resúmenes contruidos por el profesor o presentes en los libros de texto, cuya función es

ayudar al lector a conectar las ideas del texto con sus conocimientos previos, mediante analogías. El lector, al leer el texto posteriormente, tendrá que verificar tales relaciones.

En general, el análisis de los trabajos que han entrenado la comprensión de las ideas principales mediante el uso de organizadores gráficos muestra que utilizada bajo ciertas condiciones, es una estrategia bastante eficaz, siempre que sean los propios sujetos quienes construyan las representaciones gráficas y que se conecte explícitamente la instrucción en organizadores gráficos con la identificación de las ideas principales.

En concreto, de los resultados de Alvermann (1982) se deduce que los profesores, tan pronto como les sea posible, deben implicar a los sujetos en la construcción de sus propios organizadores gráficos. Es importante que se implique en su construcción y no sólo en su completamiento, porque se ha demostrado que las tareas de generación de respuestas tienen implicaciones instruccionales más importantes que las tareas de selección o de completamiento. La conclusión que se puede extraer del trabajo de Alvermann y Boothby (1986) es que la longitud del período de entrenamiento es una variable crítica en los estudios realizados en las aulas. Sus resultados muestran que 7 días de instrucción no son suficientes para mejorar la comprensión de los sujetos, de hecho no encontraron diferencias entre los sujetos que habían recibido este corto período de instrucción y los sujetos del grupo control que no habían recibido ninguna. Una posible hipótesis que plantean los mismos autores es que los sujetos podrían no experimentar un sentimiento de posesión de la estrategia hasta no haber utilizado y experimentado la técnica durante un largo período de tiempo y, por otra parte, atribuyen la falta de resultados significativos en la tarea de reconocimiento a un efecto techo. En este estudio –a diferencia de otros– se ha mantenido la validez ecológica debido a que los niños leían textos procedentes de sus libros de texto, eran entrenados en la utilización de los organizadores gráficos por sus propios profesores durante los

períodos normales de clases y los textos utilizados eran muy cortos. Sin embargo todos los sujetos –en cuanto a su capacidad de comprensión se refiere– se situaban en la media o por encima de ella, lo cual plantea la cuestión de si los resultados del estudio podrán ser extrapolables a sujetos con dificultades de comprensión así como de la potencial generalizabilidad del entrenamiento. Una de las observaciones que se han realizado en este estudio, es que tras un período corto de instrucción en el uso de los organizadores gráficos, algunos sujetos realizan espontáneamente estas representaciones gráficas durante la lectura, lo cual confirma las observaciones de Moore y Readance (1984) quienes afirman que uno de los potenciales beneficios de la instrucción con organizadores gráficos, es que el lector se compromete más activamente en el proceso de lectura. Por otra parte, los resultados del experimento de Berkowitz (1986) con mapas conceptuales, son consistentes con los obtenidos en los estudios de identificación de la estructura textual: mejora el recuerdo del texto pero no la comprensión porque no se conecta explícitamente la utilización de estas estrategias con la elaboración por parte del sujeto de la representación macroestructural (Armbruster, Anderson y Oñertag, 1987).

En cuanto a la utilidad potencial de los tres tipos de organizadores en la instrucción, tal y como señala Muth (1987), la ventaja que tienen los resúmenes jerárquicos y los mapas conceptuales sobre los organizadores temáticos, es que pueden ser generados por los propios lectores y por lo tanto utilizados de manera independiente en su lectura. Por su parte, la ventaja que ofrecen los organizadores previos es que permiten establecer conexiones entre la información textual y los conocimientos previos del lector, lo cual puede conducir a un aprendizaje más significativo.

Por otra parte, los resultados de Holley et al. (1979) sugieren que una estrategia como la representación jerárquica afecta a la identificación y retención de las ideas principales, pero parece no tener efecto alguno sobre la identificación y retención de detalles.

TABLA 1.4. Utilización de los organizadores gráficos como estrategia para comprender las ideas principales.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
- Holley, Dansereau, McDonald, Garland y Collins (1979) - Sujetos universitarios. 6 horas.	- Estrategias de representación en forma jerárquica: se proporcionó 6 tipo de conexiones (relación parte-todo, tipo de, lleva a, analogía, características y evidencia). - EVALUACIÓN: Utilización de la representación jerárquica en el estudio de un texto de geología de 3000 palabras. Medidas: alternativas múltiples, completamiento, respuesta corta, ensayo y resumen.	- El grupo experimental fue superior al control sobre todo en las tareas de completamiento y en la prueba de ensayo, es decir, en las pruebas diseñadas para evaluar las ideas principales. - Las ganancias fueron mayores para los lectores más competentes.
- Alvermann (1982) 30 sujetos de 2º de BUP.	- Construyó un organizador gráfico de completamiento (i.e., los sujetos tenían que completar los conceptos y/o relaciones omitidas en él) y pedía a los sujetos que reconstruyeran el plan organizacional del autor. Antes de empezar a leer, se les decía que el propósito del organizador era ayudarles a distinguir entre las ideas más importantes y las secundarias. También se les dijo que el mantener en su mente el organizador gráfico podría ayudarles a identificar y posteriormente a recordar la información importante. Después de que completaron el organizador, se discutió y se derivó la idea principal del mismo. - EVALUACIÓN: recuerdo.	Los resultados sugieren que el recuerdo de la información importante está influido positivamente por el organizador. Sugieren que la estructura impuesta por el organizador ha servido a los sujetos como pista para su memoria.
- Geva (1983) - Universitarios. 5 semanas (5 horas).	- Utilización de los diagramas o gráficos para representar ideas del texto y conectarlas con su conocimiento previo en forma de nodos y de relaciones específicas entre ellos. - EVALUACIÓN: Representar la estructura y el contenido del texto.	- El grupo experimental superó al grupo control en las medidas dependientes. - También se obtuvieron ganancias significativas en una prueba de comprensión general. - Se beneficiaron más de la instrucción los lectores menos competentes reflejado en una prueba de comprensión general.
- Bean et al. (1983) 2º de BUP.	- Al grupo experimental se le entrenó en cómo construir los organizadores gráficos. Para ello, primero se les pidió que diferenciaron entre ideas principales y subordinadas y después que construyeran el organizador de acuerdo con cómo ellos creían que se organizan las ideas más o menos importantes. Finalmente, los sujetos tenían que derivar la idea principal o el resumen basándose en la información mostrada en el organizador gráfico. El grupo control, fue instruido en la realización de esquemas lineales del texto. - EVALUACIÓN: Recuerdo y actitudes hacia la utilización de los organizadores gráficos.	- Fueron necesarias 14 semanas de entrenamiento para que los sujetos de capacidad lectora media y alta usasen el organizador + resumen espontáneamente. - Comparados con el grupo de esquema (que mostró un recuerdo memorístico), el grupo experimental mostró un recuerdo más integrado y significativo. Se encontró además una moderada transferencia. - Los sujetos del grupo experimental mostraron actitudes más positivas hacia la utilización de la estrategia.
- Taylor y Beach (1984) 7 de EGB. 7 semanas.	- Los sujetos fueron divididos en tres grupos: uno de ellos fue instruido en la realización de resúmenes jerárquicos; al segundo grupo se le hicieron preguntas sobre ideas principales y sobre detalles, y finalmente, el tercer grupo (control) recibió instrucción tradicional en lectura. - EVALUACIÓN: - Medidas de aprendizaje memorístico: recuerdo literal de la información del texto y respuestas a una prueba de evaluación de ideas principales y de detalles. - Medidas de aprendizaje significativo: Escribir un ensayo.	Los sujetos del grupo experimental (resumen jerárquico) tuvieron un mejor rendimiento que los sujetos del grupo control en todas las medidas dependientes, tanto en textos de contenido familiar, como en textos de contenido no familiar. Sin embargo, los niños del grupo experimental sólo sobrepasaron a los del grupo de ideas principales en la prueba de recuerdo del texto no familiar.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• Alvermann, y Van Arnam (1984) • Universitarios (high school)	• Utilización del organizador gráfico para localizar las ideas principales que habían leído. En este caso el completamiento del organizador consistió en localizar en el texto las respuestas a las preguntas generadas por el profesor o por los compañeros. • EVALUACIÓN: Tarea de elección múltiple.	• Sólo los lectores menos competentes del grupo experimental tuvieron mejor rendimiento que los sujetos del grupo control.
• Alvermann, Boothby y Wolfe (1984) • 4^º EGB. • 14 días consecutivos.	• Cómo usar los organizadores gráficos con sus libros de texto de Ciencias Sociales. • EVALUACIÓN: Recuerdo.	• Recordaban significativamente más ideas principales de lo que lo hacían los sujetos que sólo habían recibido 7 sesiones de entrenamiento, o que los sujetos que no habían recibido entrenamiento.
• Alvermann y Boothby (1986) • 24 niños de 4^º EGB. • 14 sesiones, o 7 sesiones (dependiendo del grupo) de 25 minutos de duración.	• Instrucción en cómo completar organizadores gráficos (en los que estaban omitidos algunos conceptos y/o relaciones) que representaban un texto extraído de un libro de Ciencias Sociales. En el organizador presentado a los sujetos, las palabras estaban conectadas mediante líneas que representaban espacialmente las relaciones de subordinación entre los conceptos. Una vez que se completaban los organizadores, éstos reflejaban la estructura de alto nivel del texto. • La instrucción fue llevada a cabo por un profesor, en el contexto de las clases curriculares, que había recibido un pequeño entrenamiento en cómo construir y utilizar los organizadores gráficos en las clases de Ciencias sociales. • EVALUACIÓN: Recuerdo libre escrito, y prueba de elección múltiple de 18 preguntas, similar a la realizada normalmente por los sujetos después de cada lección.	• El grupo experimental que había recibido 14 sesiones de entrenamiento recordó más ideas del texto que el grupo control. Sin embargo, no hubo diferencias significativas entre el recuerdo del grupo experimental que había recibido 7 sesiones de entrenamiento, y el grupo control. • No hubo diferencias significativas entre los tres grupos en la tarea de reconocimiento.
• Berkowitz (1986) • Niños de 6 de EGB.	• Los sujetos fueron divididos en cuatro grupos: El primer grupo elaboró y estudió sus propios mapas conceptuales, el segundo grupo estudió los mapas conceptuales que habían sido elaborados por el profesor, el tercer grupo respondió a preguntas sobre ideas principales y sobre detalles y el cuarto grupo releyó los textos. • EVALUACIÓN: - Medidas de aprendizaje memorístico: recuerdo libre de la información literal del texto y mediante una prueba de ideas principales y de detalles.	• En la prueba de recuerdo los sujetos que elaboraron sus propios mapas conceptuales tuvieron un rendimiento significativamente mejor que el resto de los grupos. • En la prueba de comprensión de ideas principales y de detalles, los sujetos que elaboraron sus mapas conceptuales sólo tuvieron un mejor rendimiento que los sujetos que estudiaron los mapas conceptuales de los profesores y que relevaron el texto. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas con respecto al grupo de ideas principales. • En las medidas de demora, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.
• Risco y Alvarez (1986): exp. 1 • Niños de 5^º de EGB de mala comprensión lectora.	• Los sujetos que participaron en el estudio, o bien recibieron ambas partes del organizador temático, o bien la parte analógica solamente, o bien la parte instruccional solamente, o no recibieron organizador temático. • EVALUACIÓN: recuerdo, preguntas de inferencia, y preguntas sobre relaciones entre las ideas del texto.	• No hubo diferencias entre los grupos ni en el recuerdo inmediato ni en el demorado. Sin embargo, los sujetos que habían recibido ambas partes del organizador temático o sólo la parte analógica tuvieron mejor rendimiento en la prueba de inferencias, tanto inmediata como demorada.
• Risco y Alvarez (1986): exp. 2 • Niños de 5^º, 6^º y 7^º de EGB de mala comprensión lectora.	• Los sujetos que participaron en el estudio, o bien recibieron ambas partes del organizador temático, o bien respondieron y discutieron preguntas previas a la lectura del texto. • EVALUACIÓN: recuerdo, preguntas sobre ideas principales y sobre detalles del texto, y elaboración de inferencias sobre la información textual.	• Los sujetos que habían recibido el organizador temático tuvieron un mejor rendimiento en todas las variables dependientes que los sujetos que sólo respondieron a preguntas previas.

2.4. Estudios que trabajan con múltiples componentes

Los estudios incluidos en este apartado no están dirigidos exclusivamente a la instrucción sobre ideas principales, sino destinados a incrementar el aprendizaje a partir de textos en general. Como consecuencia de ello, incluyen una gran variedad de estrategias no siempre relacionadas con la determinación de la información importante de los textos. Una de las razones de su inclusión en un artículo como éste, es que en todos ellos se incluyen como un conjunto de estrategias más, las de identificación de las ideas principales y los organizadores gráficos. Otra razón obedece, a que si bien el objetivo inmediato de los estudios revisados hasta ahora es la mejora en la comprensión de las ideas principales por medio de distintas estrategias, su objetivo último es potenciar el aprendizaje a partir de los textos. En la tabla 1.5 se describen esquemáticamente algunos de estos estudios más representativos.

Los resultados de estos estudios muestran algunos aspectos importantes sobre la instrucción en este tema. En primer lugar, señalan el papel que juega la representación jerárquica de las ideas del texto en la comprensión de las ideas principales. Concretamente, en el estudio de Dansereau et al. (1979) fue esta subestrategia la que tuvo un mayor efecto sobre la comprensión y el recuerdo de los textos. Asimismo, estos trabajos muestran la importancia de las estrategias de apoyo (motivacionales, de relajación, etc.) en los programas de instrucción de este tipo, aunque se demuestra también que es más eficaz primero enseñar estrategias de comprensión propiamente dichas (estrategias primarias) seguidas de las estrategias de apoyo, que la secuencia inversa.

2.5. Estudios que combinan el conocimiento de contextos instruccionales apropiados con actividades de aprendizaje adecuadas para potenciar la comprensión

Desde este tipo de estudios se parte del supuesto de que los niños –a partir de sus interacciones con los adultos (padres, cuidadores, profesores etc.)– desarrollan un conjunto de habilidades que les permiten regular sus procesos cognitivos, en concreto, la comprensión. Ahora bien, si por alguna razón, el niño ha carecido a lo largo de su historia de esta experiencia, podría experimentar dificultades en la realización de las tareas académicas autónomamente. Dado este supuesto, desde el punto de vista instruccional se plantea la necesidad de crear situaciones instruccionales lo más parecidas posibles a las situaciones de interacción descritas, para de esta manera, potenciar la comprensión de textos mediante el entrenamiento en determinadas estrategias reguladoras, a saber, resumen, aclaraciones, cuestionamiento y predicción (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984). Según estas autoras, cada una de las actividades propuestas iría dirigida a resolver un potencial fallo de comprensión:

- **Resumen:** Se modela como una actividad de autorrevisión que va dirigida a decir al grupo lo que se acaba de leer en el texto y le sirve al profesor para evaluar lo que se ha comprendido.
- **Aclaraciones:** Son necesarias cuando hay confusiones en el texto (vg., ambigüedades) o cuando el lector no interpreta el texto correctamente.
- **Cuestionamiento:** Es una forma de evaluar la comprensión de aspectos concretos del texto.

Estas estrategias son enseñadas normalmente mediante el método de “*cuestionamiento recíproco*” o “*enseñanza recíproca*”, en el cual tanto profesores como alumnos se van auto-

TABLA 1.5. Estudios instruccionales multicomponentes.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• Dansereau et al. (1979) • Sujetos universitarios (38 experimentales y 28 controles). • Un semestre (15 semanas)	• Estrategias primarias: dentro de este grupo se incluyen las de comprensión/recuerdo y recuperación/utilización. - <i>Estrategias de comprensión/recuerdo:</i> las de comprensión incluyen: las ganas de estudiar, el propósito de leer para comprender, la repetición del material sin hacer referencia al texto, el recuerdo de las ideas principales, la elaboración del texto, la extensión de conocimiento mediante autocuestionamiento, y, finalmente, la revisión de errores. Por otra parte, para potenciar el recuerdo se proponen tres subestrategias: paráfrasis e imagen, que consiste en resumir el material en sus propias palabras y formar imágenes mentales de los conceptos incluidos en el texto, representación jerárquica que consiste en la representación de las ideas claves y sus interrelaciones en forma de red, y, finalmente, análisis de los conceptos clave a partir de la representación jerárquica. Los sujetos del grupo experimental recibieron el entrenamiento en las estrategias de comprensión generales, y, posteriormente, fueron divididos en tres subgrupos, uno de los cuales fue entrenado en la elaboración de paráfrasis e imágenes mentales, otro en la elaboración de representaciones jerárquicas, y el tercero, en la relación de conceptos o ideas claves. • Estrategias de apoyo: su objetivo es el desarrollo y mantenimiento de un buen estado interno del sujeto para lograr que el aprendizaje y el rendimiento sean óptimos. Se incluyen: planificación de objetivos y de tiempo para lograrlos, técnicas de manejo de la concentración, que incluyen elementos de la desensibilización sistemática y de la terapia racional-emotiva para evitar la tensión, manejar las emociones positivas y negativas, diálogos internos constructivos y relajación, y finalmente, regulación y control del rendimiento en la realización de la tarea. • EVALUACIÓN: Recuerdo consistente en pruebas de preguntas cortas y de elección múltiple de 3 textos de 3000 palabras. Se les daba a los sujetos una hora para que estudiaran el texto, y, posteriormente, una semana después, se les daba 45 minutos para realizar las pruebas.	• Los sujetos del grupo experimental mostraron una mejora significativa tras el entrenamiento tanto en las pruebas de comprensión/recuerdo, como en las medias de autoinforme, aunque el efecto del entrenamiento fue mayor en las pruebas de respuesta corta que en las de elección múltiple. Además, la subestrategia que tuvo un mayor efecto sobre la comprensión fue la representación jerárquica.
• Dansereau et al. (1980) • 57 sujetos universitarios.	• Entrenamiento en dos secuencias diferentes: estrategias primarias + estrategias de apoyo, y estrategias de apoyo + estrategias primarias. • EVALUACIÓN: Igual que en el experimento 1.	• Mejoró el rendimiento de los sujetos experimentales tanto en las pruebas de comprensión/recuerdo, como en las medidas de autoinforme. Además mejoró más el grupo que recibió la secuencia de estrategias primarias + estrategias de apoyo.

preguntando por turnos sobre lo que están leyendo. Estas preguntas tienen lugar normalmente después de cada frase.

Estudios prototípicos de este apartado son los de Palincsar, Brown y colaboradores. En la tabla 1.6 se describen esquemáticamente algunos de los trabajos más representativos de estos autores.

Los resultados obtenidos a partir de los trabajos de Palincsar y Brown pueden considerarse como un éxito, puesto que sus efectos son amplios (se aplican a la mayoría de los sujetos entrenados), fiables y duraderos (los efectos del entrenamiento se mantuvieron durante un período de más de ocho semanas). Además, estos efectos se generalizaron al contexto escolar y se transfirieron al rendimiento de tareas distintas a las utilizadas en el entrenamiento (v.g., elaboración de resúmenes y de predicciones sobre el contenido del texto). Además, este tipo de intervención también tuvo éxito cuando fueron los propios profesores quienes la pusieron a prueba en el contexto escolar (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984). Estas autoras atribuyen el éxito de este tipo de instrucción a que el entrenamiento se realizó de forma extensiva, a que las actividades entrenadas estaban muy bien especificadas a nivel teórico y empíricamente establecidas como características de los malos lectores, a que se adaptó el entrenamiento a las necesidades de cada sujeto, y a que las estrategias enseñadas eran transituacionales, es decir, independientes del contenido de un dominio específico. Además, estas mismas autoras señalan que durante el entrenamiento se prestó una considerable atención a las variables metacognitivas, (referidas tanto a conciencia como a control), es decir, los sujetos fueron ampliamente informados de la utilidad de las estrategias que se les estaban enseñando, así como de las ventajas potenciales de la supervisión y control de sus

propios procesos de comprensión. Por otra parte, el propio formato de la instrucción, de carácter interactivo, permite un modelado extensivo de las actividades en contextos parecidos los naturales.

Sin embargo, y pese a los excelentes resultados obtenidos, los trabajos de Palincsar y Brown no están exentos de críticas. Con respecto a este punto, Pressley et al. (1988) señalan varios problemas: En primer lugar, destacan que en estos trabajos no se presentan datos sobre el tiempo real de estudio empleado por el grupo control sobre los textos entrenados, por lo que la diferencia encontrada en el rendimiento de ambos grupos podría deberse a un mayor tiempo de procesamiento por parte del grupo experimental y no a los efectos del entrenamiento. En segundo lugar, señalan que en los experimentos de Palincsar y Brown, no hay una buena medida del proceso, para lo cual —señalan estos autores— se requeriría un tratamiento y una evaluación individualizada. Finalmente, aluden que estos trabajos presentan algunos problemas estadísticos referidos tanto a la unidad de análisis (el entrenamiento se realizó en grupo, pero los análisis de resultados se hizo a partir de las puntuaciones individuales) y a los efectos de la muestra en la interpretación de resultados: Palincsar y Brown obtienen unos resultados muy buenos con una muestra muy pequeña ($n=6$), es dudoso que este efecto se hubiera mantenido o incluso encontrado con una muestra más grande.

Como conclusión, hemos de señalar que si bien la línea de investigación iniciada por Palincsar y Brown es prometedora, sería necesario ampliar su estudio con muestras mayores (incluso con clases intactas), reanalizar los resultados tomando como unidad de análisis el grupo, y finalmente, mejorar la evaluación con medidas más discriminativas del proceso.

TABLA 1.6. Estudios que combinan el conocimiento de los contextos instruccionales apropiados con la enseñanza de estrategias de comprensión.

ESTUDIO, SUJETOS Y PERÍODO	ESTRATEGIA/EVALUACIÓN	RESULTADOS
• Palincsar y Brown (1983): exp. 1 • Niños de 7° de EGB con decodificación media y malas puntuaciones en comprensión. • 10 días de enseñanza recíproca + 6 días de mantenimiento + 3 días de enseñanza recíproca.	• Entrenamiento en enseñanza recíproca en el que el investigador y el alumno llevan a cabo un diálogo sobre un fragmento del texto. Si el texto es nuevo, el investigador pide al niño que haga predicciones sobre el título y se relaciona con los conocimientos previos del niño, y si ya es conocido, se le pide al niño que recuerde los aspectos más relevantes del tema. A continuación, el investigador asigna un párrafo e indica si le corresponde a él o al alumno enseñar ese párrafo. Ambos leen el texto en silencio, y el que hace el papel del profesor, tiene que resumir el contenido, aclarar posibles dificultades, hacer preguntas sobre el texto, y, finalmente, predecir el contenido futuro. Estas actividades fueron realizadas en el contexto de un diálogo en el que tanto el que ejercía el papel del profesor como el de alumno se daban mutua retroalimentación. Al principio de las sesiones el adulto (realizando el papel del profesor) modelaba las actividades apropiadas de regulación de la comprensión. En cuanto a la intervención de los niños en el proceso, si bien al principio les costaba trabajo realizar un papel activo, a medida que se iba avanzando en las sesiones, los niños fueron más capaces de realizar las actividades por sí solos. • EVALUACIÓN. - Pruebas de decodificación y comprensión para seleccionar a la muestra. - Preguntas de comprensión sobre un texto expositivo de aproximadamente 500 palabras. Este mismo procedimiento de evaluación fue utilizado durante el periodo de seguimiento. - Esta misma prueba de evaluación fue administrada en el contexto de una clase curricular por el profesor de la asignatura, sin que los niños supieran que formaba parte de la evaluación del entrenamiento.	• Se obtuvieron cambios cualitativos en las preguntas realizadas por los niños a lo largo, y después del entrenamiento (vg. al principio del entrenamiento sólo el 11% de los resúmenes contenían las ideas principales, sin embargo, al final del entrenamiento lo hacían el 60%). • Se obtuvieron también cambios altamente significativos en relación con las respuestas que los niños tenían que responder después del entrenamiento (15% de respuestas correctas en el pre, frente al 80-90% de respuestas correctas en el post). • Las ganancias obtenidas se mantuvieron en una prueba de seguimiento realizada con 6 meses de demora (60% de respuestas correctas). • En la prueba de evaluación en el contexto de la clase, los niños mostraron también ganancias significativas con respecto a la medida pre, con lo que se demostró la generalización del entrenamiento a otras situaciones y con textos distintos.
• Palincsar y Brown (1983): exp. 2 • 6 niños de 7° de EGB distribuidos en tres grupos. • 20 días de entrenamiento en enseñanza recíproca + 5 días de evaluación.	• En realidad el experimento se trataba de una réplica del anterior, con la excepción de que el criterio de éxito del entrenamiento varió (se consideró que debían responderse al menos el 75% de las respuestas correctamente, durante 4 días consecutivos, de los 5 que duró la evaluación), y además, los niños recibieron retroalimentación sobre su rendimiento. • EVALUACIÓN: Además de las pruebas utilizadas en el experimento anterior, se administraron medidas de evaluación general de la regulación de la comprensión que incluían detección de errores de comprensión y puntuar la importancia estructural de las oraciones de un texto narrativo. Además se les pidió que construyeran 10 preguntas similares a las que haría un profesor en la clase, y se incluyó una prueba de transferencia que consistía en elaborar resúmenes y hacer predicciones.	• Se obtuvieron ganancias significativas tras el entrenamiento en la calidad de los diálogos, en las preguntas sobre ideas principales y en las parafrasis. También mejoró significativamente el rendimiento de los sujetos entrenados en la tarea de generalización (con textos naturales en la clase), aunque esta mejora no fue homogénea para todos los sujetos. En las pruebas de transferencia, se obtuvieron ganancias significativas en la elaboración de resúmenes, preguntas sobre el texto y detección de fallos, aunque no mejoraron en la tarea de puntuación de la importancia estructural. En las preguntas que tenían que elaborar simulando a las de los profesores, las elaboradas por el grupo experimental tuvieron una mayor calidad, y se aproximaron más a las que haría un profesor, también mostraron una mayor capacidad de parafrasear las preguntas y en centrarse en las ideas principales.

REFERENCIAS

- ALVERMANN, D. E. (1982): Restructuring text facilitates written recall of main ideas. *Journal of Reading*, 25, 754-758.
- ALVERMANN, D. E. y BOOTHBY, P. R. (1986): Children's transfer of graphic organizer instruction. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 7: 87-100.
- ALVERMANN, D. E., BOOTHBY, P. R. y WOLFE, J. (1984): The effect of graphic organizer instruction in fourth graders' comprehension of social studies text. *Journal of Social Studies Research*, 8, 13-21.
- ALVERMANN, D. E. y VAN ARNAM, S. (1984): *Effects of spontaneous and induced lookbacks on self-perceived high and low ability comprehenders*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Abril.
- ARMBRUSTER, B. B., ANDERSON, T. H. y OSTERTAG, J. (1987): Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, XXII, 331-347.
- AULLS, M. W. y HOLT, W. (1984): *Helping seventh graders learn how to write expository paragraphs: the role of procedural facilitation as a means of instruction*. Paper presented at the 33 National Reading Conference, Austin.
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984): Cognitive monitoring in reading. En J. Flood *Understanding Reading Comprehension: cognition, language and structure of prose*. Delaware: IRA.
- BARLETT, F. C. (1932): *Remembering*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- BARTLETT, B. J. (1978): *Top-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University.
- BARTLETT, B. J. y BRIESE, B. J. (1979): *Find the pattern: improve the memory: A strategy to help mildly-intellectually handicapped readers remember text*. (Research Report N° 5). Brisbane, Australia: Brisbane College of Advanced Education.
- BARTLETT, B. J. y MEYER, B. J. F. (1981): *A special plan for reading*. Unpublished materials. Tempe, AZ.
- BARTLETT, B. J., TURNER, A. y BARTON, B. M. (1987): *Knowing what and knowing how*. Melbourne: Thomas Nelson.
- BAUMANN, J. F. (1984): La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión sobre las ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 1985, 31-32, pp. 89-107.
- BAUMANN, J. F. y SERRA, J. (1984): The frequency and placement of main ideas in children's social studies textbooks: A modified replication of Braddock's research on topic sentences. *Journal of Reading Behavior*, 1984, 16, 27-40.
- BEAN, T. W., SINGER, H., SORTER, J. y FRAZEE, C. (1983): *Direct instruction in metacognitive strategies: Cumulative instruction in summarization and graphic organizer construction vs. graphic organizer alone vs. and outlining strategy in tenth grade world history*. Technical Report n° 6, Fullerton, CA: California State University, 1983.
- BERKOWITZ, S. J. (1986): Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 161-178.
- BRANDSFORD, J. D. (1979): *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Belmont, California: Wadsworth.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. y DAY, J. D. (1981): On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- BROWN, A. L. y DAY, J. D. (1983): Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22, 1-14.
- BROWN, A. L., PALINCAS, A. S. y ARMBRUSTER, B. B. (1984): Instructional comprehension, fostering activities in interactive situations. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso. *Learning and Comprehension of text*. LEA: New Jersey.
- BROWN, A. L. y SMILEY, S. S. (1977): Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- CAMPIONE, J. C. y ARMBRUSTER, B. B. (1984): An analysis of the outcomes and implications of intervention research. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso. *Learning and Comprehension of text*. LEA: New Jersey.
- CAMPIONE, J. C. y ARMBRUSTER, B. B. (1985): Analysis: acquiring information from texts. En J. W. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser *Thinking and learning skills. Relating instruction to research*. vol. 1, LEA: Hillsdale.
- CARRIEDO, N. y ALONSO, J. (1991): Enseñanza de las ideas principales: algunos problemas en el paso

- de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108.
- COOK, L. y MAYER, R. (1988): Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 448-456.
- CROSS, D. R. y PARIS, S. G. (1988): Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 131-142.
- DANSEREAU, D. F., COLLINS, K. W., McDONALD, B. A., HOLLEY, C. D., GARLAND, J. C., DIEKHOF, G. M. y EVANS, S. H. (1979): Development and evaluation of an effective learning strategy program. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 64-73.
- DANSEREAU, D. F., HOLLEY, C. D., COLLINS, K. W., BROOKS, L. W. y LARSON, D. (1980): *Effects of learning strategy training on text processing*. Comunicación presentada a la conferencia de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Boston
- DAY, J. D. (1980): *Training summarization skills: A comparisons of teaching methods*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press, New York.
- ENGLERT, C. S. y HIEBERT, E. H. (1984): Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76, 65-74.
- FLOOD, J. (1978): The effects of first sentences on readers' expectations in prose passages. *Reading World*, 17, 306-315.
- FLOOD, J. y LAPP (1986): Getting the main idea of the main idea: A writing reading process. En J. Baumann. *Teaching main idea comprehension*. Delaware: IRA
- FLOOD, J. y MENYUK, P. (1983): The development of metalinguistic awareness and its relation to reading achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1983, 65-80.
- FORREST-PRESSLEY, D. D. y WALLER, T. G. (1984): *Cognition, metacognition and reading*. New York: Springer-Verlag.
- GEVA, E. (1983): Facilitating reading through flow-charting. *Reading Research Quarterly*, 384-405.
- GORDON, C. J. (1980): *The effects of instruction in metacomprehension and inferencing on children's comprehension abilities*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Minnesota.
- GORDON, C. J. y BRAUN, C. (1985): Metacognitive processes: Reading and writing narrative discourse. En D. L. Forrest-Pressley; G. E. Mackinnon y T. G. Waller (Eds). *Metacognition, Cognition and Human Performance*, vol 2. N. York, Academic Press.
- HASAN, R. (1984): Coherence and cohesive harmony. En J. Flood (ed.) *Understanding reading comprehension*. Newark, DE International Reading Association, 1984, 181-219.
- HOLLEY, C. D., DANSEREAU, D. F., McDONALD, B. A., GARLAND, J. C. y COLLINS, K. W. (1979): Evaluation of a hierarchical mapping technique as an aid to prose processing. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 227-237.
- JENKINS, J. J. (1979): Four points to remember: A tetrahedral model of memory experiments. En L. S. Cermak y F. I. M. Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- JOHNSTON, P. H. (1983): *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Delaware: IRA.
- LAPP, D. y FLOOD, J. (1983): Reading comprehension instruction: what has been and what might be. *47 yearbook of the Claremont Reading Conference*, 230-238.
- LEÓN, J. A. (1989): *Comprensión y memoria de textos expositivos*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid.
- LEVIN, J. R. (1986): Four cognitive principles of learning-strategy instruction. *Educational Psychologist*, 21 (1-2), 3-17
- MATEOS, M. (1989): *Leer para comprender*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid.
- MAYER, R. E. (1987): Instructional variables that influence cognitive processes during reading. En B. K. Britton y S. M. Glynn (eds.) *Executive control processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MEYER, B. J. F. (1975): *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- MEYER, B. J. F. (1984): Organizational aspects of texts: Effects of reading comprehension and applications for the classroom. En J. Flood (ed.) *Promoting reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 113-138.
- MEYER, B. J. F. y BARTLETT, B. J. (1985): *A plan for reading: A strategy to improve reading comprehension and memory for adults*. (Prose Learning Series nº 4). Tempe, Arizona State University.
- MOHR, P., GLOVER, J. y RONNING, R. (1984): The effect of related and unrelated details on the recall of

- major ideas in prose. *Journal of Reading Behavior*, 16, 97-108.
- MOORE, D. W. y READANCE, J. E. (1984): A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *The Journal of Educational Research*, 78, 11-17.
- MUTH, K. D. (1987): Research and practice. Structure strategies for comprehending expository text. *Reading Research and Instruction*, 27 (1), 66-72.
- PALINCSAR, A. S. y BROWN, A. L. (1983): *Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities*. Technical Report nº 269. Center for the study of reading. University of Illinois.
- PARIS, S. G., LIPSON, M. y WIXSON, K. (1984): Becoming an strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- PRESSLEY, M., FORREST-PRESSLEY, D. y ELLIOT-FAUST, D. (1988): What is strategy instructional enrichment and how to study it: illustrations from research on children's prose memory and comprehension. En F. E. Weinert y M. Perlmutter (1988): *Memory development: Universal changes and individual differences*. LEA: Hillsdale, New Jersey.
- PRESSLEY, M., GOODCHILD, F., FLEET, J., ZAJCHOWSKI, R. y EVANS, E. D. (1989): The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- RISCO, V. J. y ÁLVAREZ, M. C. (1986): An investigation of poor readers' use of a thematic strategy to comprehend the text. *Reading Research Quarterly*, 21, 298-315.
- RITCHIE, P. (1983): *Effects of instruction of reading comprehension of grade six students*. Unpublished master's thesis. McGill University.
- SÁNCHEZ, E. (1990): Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40, b.
- SÁNCHEZ, E., ORRANTIA, J. y ROSALES, J. (1989): Esquemas retóricos y comprensión. En E. Sánchez. *Procedimientos para instruir la comprensión de textos*. Madrid: CIDE.
- SCHALLERT, D. y TIERNEY, R. (1982): *Learning from expository texts: the interaction of text structure with reader characteristics*. Final report, NIE G 79 0167.
- SINGER y DOLAN (1982): Active comprehension: problem solving schema with question generation for comprehension of complex stories. *Reading Research Quarterly*, 17, 166-186.
- SQUIRE, J. T. (1983): Composing and comprehending: two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60, 581-589.
- TAYLOR, B. M. y BEACH, R. W. (1984): The effects of text structure instruction on middle grade student's comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.
- VIDAL-ABARCA, E. (1989): Un programa para la enseñanza de la comprensión de las ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*.
- WILLIAMS, J. P., TAYLOR, M.B. y GANGER, S. (1981): Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs. *Journal of Educational Psychology*, 73, 851-865.
- WILLIAMS, J., TAYLOR, M. B., JARIN, D. C. y MILLIGAM, E. S. (1983): *Determining the main idea of expository paragraphs: an instructional program for the learning-disabled and its evaluation*. Technical Report nº 25. Research Institute for the study of learning disabilities, Teachers College, Columbia University.
- WINOGRAD, P. N. (1984): Strategic difficulties in summarizing text. *Reading Research Quarterly*, 19, 404-425.
- WINOGRAD, P. y HARE, V. C. (1988): Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation. En C. E. Weinstein; E. T. Goetz y P.A. Alexander (eds.) *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation*. N. York. Academic Press.

Resumen

En este artículo se presenta una extensa revisión teórica de los programas instruccionales que se han desarrollado –en su mayoría a partir del modelo de procesamiento del discurso propuesto por van Dijk y Kintsch (1983)– para mejorar la comprensión de la información más importante de los textos. Una revisión de este tipo es necesaria porque si bien la mayoría de estos programas tienen algunas características comunes (vg., la adopción del mismo modelo teórico) tienen a su vez algunas características diferenciadoras que dificultan su comparabilidad, problema que se ha agravado en los últimos años debido a la gran proliferación de este tipo de programas fuera y dentro de nuestras fronteras.

El objetivo pues, de este artículo es no sólo describir los trabajos realizados, sino también analizar las características de la instrucción que subyace a tales planteamientos, las estrategias que se proponen desde los distintos programas, su eficacia diferencial, sus implicaciones para el aprendizaje, el contexto en que se debería realizar la instrucción, etc., con la finalidad de aclarar en la medida de lo posible las razones de la eficacia diferencial de programas de entrenamiento “aparentemente iguales”.

Palabras clave: Comprensión de las ideas principales, estrategias de comprensión, programas de instrucción.

Abstract

This paper presents a board theoretical review about the training programs developed (based on text processing model by van Dijk and Kintsch, 1983) to improve text main idea comprehension. This kind of review is necessary because although most of these programs share some similarities (vg., the same theoretical frame), they differ in some other factors that make difficult to compare them. This problem is aggravated in the last years due to the fact the big proliferation of this kind of programs in our country and abroad.

Then, the objective of this paper is not only to describe the programs done, but also to analyze the instruction characteristics on these programs are based, the strategies proposed in the different training programs, their differential efficacy, their implications for learning, the instruction context, and soon. Thus, the main goal is to clarify in some extent the reasons of the training programs differential efficacy if they are apparently the same.

Key words: Main idea comprehension, comprehension strategies, training programs.

Nuria Carriedo López

Dpto. Psicología Básica, Psicobiología y Metodología

Facultad de Psicología

Universidad de Salamanca

Av. de la Merced 109-131

37005 Salamanca

Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa

TAL vez el lector del presente texto piense que se le ofrece una imagen hiper-crítica de la Reforma Educativa en curso. Sin embargo no es esa la intención del autor. Soy consciente de las importantes aportaciones que la Reforma hará a nuestra sociedad, desde la ampliación de la escolarización hasta la mejora de la Formación Profesional, pasando por una exigencia de planteamientos más rigurosos en las prácticas educativas: trabajo en equipo, innovación y reflexión, modernización de medios y técnicas, atención a la diversidad y la orientación profesional, etc.

No obstante no todo son luces en la Reforma. Hay sombras. Importantes sombras, a mi juicio. Y como, por otra parte, las ventajas que nos ofrece la Reforma están suficientemente aireadas, tal vez sea bueno ir planteando análisis de los aspectos más débiles e incluso regresivos de la Reforma. Esta es la intención del presente texto, no sin algunas restricciones: 1) Nos centraremos exclusivamente en el plano ideológico de la Reforma; y 2) concentraremos el análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma en su aplicación en la zona de edad de los 14 a los 18 años, la de las actuales Enseñanzas Medias¹.

Hemos optado, como vía de acceso al análisis de nuestra Reforma, por comenzar con

**Felipe Aguado
Hernández**

una breve síntesis histórica de nuestros más recientes modelos educativos, los que denominaremos "bancario" y "tecnopedagógico", para aterrizar en el que la Reforma nos ofrece y que denominaremos "Psicopedagógico".

Modelo I: La Educación "Bancaria"

TOMO prestado el término "bancario", en su aplicación a un modelo educativo, de Freire, el gran pedagogo que tantos ojos abrió en nuestro país en la década de los setenta y que hoy está absolutamente preterido. Los teóricos de la Reforma se han olvidado por completo de él, lo que no deja de ser todo un síntoma de los supuestos ideológicos que la inervan.

El modelo educativo "bancario" es el imperante en la España franquista hasta la Ley General de Educación de 1970. Aunque la implantación de la L.G.E. no desarraigó radicalmente las anteriores prácticas pedagógicas.

1. Características

- a) Los rasgos básicos del modelo los expresó claramente el propio Freire: "Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la es-

1. A nuestro juicio, precisamente uno de los errores trascendentales de la Reforma está en igualar los enfoques psicopedagógicos y los métodos didácticos desde los 6 a los 18 años, en lo que se ha venido a denominar "enseñanza no universitaria". Lo que puede ser bueno para un niño no tiene por qué serlo para un adolescente; incluso puede serle contraproducente.

cuela actual, ... (son) relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertante*, ... La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en 'vasijas', en recipientes que deben ser 'llenados' por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus 'depósitos' tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen 'llenar' dócilmente, tanto mejor educandos serán ... Tal es la concepción 'bancaria' de la educación" (Freire, 1975, pp. 75-76).

- b) En este modelo *el profesor* se concibe o es percibido como "sabio". Pero el sabio "libresco", aquél que acumula saberes de los que llamamos "académicos", aunque frecuentemente sólo son puramente formales: Fórmulas, datos, fechas, ... Se caracteriza por creer que hay unos *conocimientos "esenciales"* que le han sido legados y su función es *transmitirlos* a las nuevas generaciones.
- c) El *alumno* que configura tal tipo de profesor es el alumno meramente "*receptor*"; un alumno pasivo en clase que engulle "conocimientos", fundamentalmente de forma memorística, que luego repetirá como un "papagayo" en un examen o en unas preguntas en clase. En esta enseñanza de carácter "bancario" el objetivo es que el alumno acumule en su cabeza, como si de la caja de caudales de un banco se tratara, el máximo posible de "conocimientos" constantes y sonantes, sin que ello repercuta en un dominio personalizado y crítico del material "aprendido". La caricatura del modelo es la archisatirizada "lista de los Reyes Godos" que supuestamente había que aprender.

2. Análisis crítico

Este modelo educativo, en el plano ideológico, implica:

- a) Una concepción *idealista* de la cultura que cree existen unas "esencias" culturales inamovibles a aprender y transmitir, frente al dinamismo de la vida real, de la sociedad y la cultura.
- b) Consecuentemente supone una *concepción conservadora de la sociedad y el hombre*, construida sobre la base de modelos perennes y "sagrados" de la realidad social, cuya alteración provocaría el desorden y la anarquía moral y política.
- c) Un *modelo pedagógico autoritario* que reduce al alumno a mero receptor y concibe al profesor como sacerdote cultural portador de toda autoridad y digno de todo respeto de por sí, en tanto depositario insigne de las esencias de la cultura e investido de la sagrada función de conservarlas y transmitir las a las jóvenes generaciones.

Modelo II. El Sistema Tecnopedagógico

EN la particular historia de nuestros sistemas educativos, el anterior modelo respondía al esquema de lo que hace unos años llamábamos enseñanza "tradicional", dominante en España en la época central del franquismo.

Ya el tardofranquismo intuyó la obsolescencia del modelo de educación bancaria. Las nuevas necesidades del capitalismo industrial, que acababa de hacer explosión en la España de los años sesenta, imponía el punto de vista de la eficacia económica en el proceso educativo. Esta es la razón social de la reforma de Villar Palasí, como tantas veces ha sido puesto de manifiesto².

2. Recordemos, como modelo expresivo y representativo de los análisis que por entonces se hicieron, el libro de IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO (1975): *Reforma Educativa y Desarrollo Capitalista*. Madrid: Edicusa. En la bibliografía más reciente podríamos citar, por su variedad, el nº extra de 1992 de la REVISTA DE EDUCACIÓN: La L.G.E., Veinte años después.

1. Características

a) Educación tecnologizada

La Ley General de Educación venía exigida por las nuevas necesidades económicas del capitalismo español. Había que adaptar el sistema educativo a los nuevos retos del desarrollo de nuestra economía: Competencia exterior, incremento de la productividad, producción a gran escala y de más "calidad", ... El sistema educativo debía proporcionar la mano de obra cualificada, debía "atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna", como reza el propio Preámbulo de la L.G.E.

Los análisis más actuales coinciden con las anteriores apreciaciones: "Los años sesenta son, en definitiva, el punto de arranque de la modernización de la sociedad civil: modernización con particulares consecuencias para el sistema escolar, ya que en él se depositarán gran parte de las expectativas de logro y movilidad social suscitadas por el nuevo contexto económico" (Ortega, 1992). La Ley General de Educación era la respuesta a esas nuevas necesidades educativas. El modelo que adopta es el que hemos denominado "tecnopedagógico" por el papel esencial que en él jugaba la "tecnología educativa", derivada de la aplicación al ámbito escolar de los supuestos que guiaban los modelos de gestión empresarial triunfantes en EE.UU. y, en menor grado, en Europa: El taylorismo.

El modelo económico de Taylor, como es sabido, quería aplicar a la empresa modos de gestión de máxima eficacia y rendimiento a fin de optimizar medios y mejorar beneficios. Para ello aplicaba un modelo "científico" de organización y gestión de las empresas, amparado en el extraordinario desarrollo e incuestionable éxito de la ciencia y la tecnología.

Según el modelo educativo tecnocrático había que trasladar al sistema educativo los esquemas de gestión científica de empresas a fin de lograr un grado de eficacia máxima, similar al de cualquier empresa regida por principios tayloristas. Para ello había que delegar en "técnicos" competentes que elaboraran *planes* de en-

señanza *racionales* y, a su vez, *desideologizados*.

b) A su vez, el *profesor* debe ser un buen ejecutor, ideológicamente *aséptico*, de los planes elaborados por los gestores educativos. Para ser eficaces deben estar *técnicamente bien preparados* y usar (y por tanto tener a su disposición) las *herramientas pedagógicas adecuadas*. Como consecuencia se dispara el bum de los "medios pedagógicos": Textos más atractivos, guías didácticas, materiales complementarios, diapositivas, magnetófonos, multcopistas, fotocopiadoras, ...

c) Lo que se pretendía conseguir de los *alumnos en este modelo era su buena preparación como mano de obra* para el óptimo rendimiento en la empresa capitalista. (Cosa distinta es que se consiguiese, al menos en la medida que se apetecía: Fracaso de la F.P.). Era un modelo eficientista en el que se buscaban *resultados económicos*, no madurez personal de los alumnos ni formación integral de la persona, a pesar de las rimbombantes declaraciones de las introducciones de los textos legales.

2. Análisis crítico

Este modelo educativo, en el plano ideológico, implicaba:

- a) Una *concepción economicista de la cultura y la enseñanza*. El saber y el aprender valen en tanto que tienen un rendimiento económico tangible y, por tanto, repercute positivamente en el grado de confort social.
- b) Un *modelo estajanovista o taylorista del hombre*. Una concepción de hombre como productor que debe ser científicamente programado para rendir lo más eficazmente posible. La quintaesencia del capitalismo: Producir para consumir y sólo producir y consumir, como aprendíamos en "El Hombre Unidimensional" de Marcuse.

- c) Una *concepción tecnopedagógica del profesor*. Es el instrumento adecuado para, por una parte, preparar profesionalmente lo mejor posible la mano de obra (el hombre productor). Y por otra, hacerlo con una supuesta cientificidad aséptica, que ha quedado claramente desvelada como mera ilusión. La asepsia tecnocrática esconde el puro servicio hacia el modelo antropológico del hombre-productor unidimensional, el más útil en esa fase de desarrollo del capitalismo.

Modelo III: El Sistema Psicopedagógico

EN realidad, desde el punto de vista histórico, el modelo que ahora pasamos a analizar es más viejo incluso que el tecnopedagógico. Se remonta a la primera mitad del presente siglo, amparado en el movimiento americano de la "escuela progresiva", con J. Dewey como gran padre intelectual, y a la "escuela nueva" europea. Sin embargo, en nuestro análisis lo situamos tras el tecnológico porque en España se está desarrollando ahora, una vez "superado" el estadio sociohistórico de la "transición".

La "madurez" democrática de los ochenta y noventa nos está deparando un nuevo modelo educativo con la nueva Reforma en marcha que, en realidad, hunde sus raíces, históricamente hablando, en esas teorías americanas de la primera mitad del siglo que hacían de la "experiencia" personal del alumno el núcleo del proceso educativo. Son los caminos torcidos de nuestra peculiar historia. Vamos a consumir ahora un modelo introducido en los países anglosajones hace decenios y del que están cosechando un rotundo fracaso. Bien es verdad que nuestro modelo es más avanzado que el "experiencial" puro: Incorpora avances notables y recientes de la epistemología, la psicología y la pedagogía (la psicología cognitiva, el constructivismo) (Coll, 1990). Pero muchos de sus elementos están preconfigurados en aquél, que en

cierta manera ha continuado dominando la pedagogía norteamericana. No en vano toda la producción de nuestros teóricos psicopedagogos está teñida hasta la náusea de bibliografía anglosajona y prácticamente sólo de ella.

1. Características

a) El fundamento de este modelo está en la valoración pedagógica central de la *"experiencia" individual subjetiva del alumno y de sus "intereses" particulares*. Lo esencial desde el punto de vista educativo es lo que el alumno "vive", "experimenta" por sí mismo. Por ello, estas "experiencias" deben entrar en el contexto de sus "intereses" inmediatos. No tienen valor pedagógico relevante, si no es como marco de referencia, planes generales ni conocimientos globalmente planificados. En cambio es de gran importancia establecer variedad de niveles, opcionalidad, adaptación personal del curriculum. Este es el núcleo de la *enseñanza individualizada*.

Hay que partir del sujeto y sus intereses. Si lo que pretendemos enseñar no está en su horizonte inmediato de preocupaciones no es válido educativamente hablando. En ese supuesto, la función del profesor será "motivar" al alumno para que se "interese" por ello y, correlativamente, habrá que adaptar planes y programas al individuo, a su ritmo y a sus intereses para que asuma el aprendizaje como propio y sea "feliz". Lo que interesa es el desarrollo "personal" del alumno. Esta es la piedra angular de la enseñanza "personalizada" o "individualizada". En palabras de Dewey: "Alcanzar esta adaptación (a la vida futura) es imposible si no se tienen constantemente en cuenta las facultades, los gustos y los intereses propios del individuo, es decir, si la educación no se convierte constantemente en términos psicológicos".

Como reflexión colateral a lo anterior hay que destacar que la atención pedagógica se centra más en los "procedimientos" educativos (métodos) que en los llamados "contenidos", en el "cómo" aprender que en el "qué" aprender

(su eco -parcial- lo encontramos en nuestros ínclitos "contenidos procedimentales" de proverbial valor estético y coherencia lógica en los términos).

César Coll, el fundamental mentor ideológico de la Reforma, nos ofrece en su obra "Psicología y Currículum", con absoluta nitidez, el modelo teórico que comentamos. Los momentos del proyecto curricular son los ya famosos "qué", "cuándo" y "cómo" enseñar. Entre estos niveles debe existir una interdependencia; no obstante, juegan un papel diferenciado en el proceso educativo, destacando por su centralidad absoluta el "cómo", lo que nos permite calificar de "formalista" la propuesta de C. Coll, así como las líneas básicas de la Reforma, construidas sobre ella. Recordemos al propio C. Coll (1991, pág. 112):

"El qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar son pues tres aspectos del currículum que están estrechamente interrelacionados, por lo que es absurdo considerarlos de forma totalmente independiente".

"No obstante, lo anterior no es óbice para reconocer que estos tres aspectos juegan un papel distinto en el proceso de elaboración del Diseño Curricular y se plasman de manera distinta en el mismo. Las opciones básicas relativas al cómo enseñar presiden e impregnan todo el proceso de elaboración del Diseño Curricular, pero éste, en tanto que proyecto pedagógico, se vertebra esencialmente en torno a la concreción de las intenciones educativas realizada, eso sí, a partir de dichas opciones básicas. El camino que hemos seguido nosotros mismos ilustra perfectamente esta afirmación. En efecto, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, que encierra una serie de opciones básicas sobre cómo enseñar, ha sido el punto de partida y el referente continuo para las decisiones que hemos ido adoptando con el fin de perfilar un modelo de Diseño curricular".

b) El modelo de *profesor* que configura este esquema educativo es el que hemos denominado *profesor psicopedagogo*. Según él, el profesor debe ser, en primer lugar, un "peda-

gogo". Por ello se entiende un "motivador", un "interventor pedagógico" que debe interesar al cliente-alumno, más que un "sabio" profesor cargado de contenidos. No importa que el nivel de conocimientos del profesor no sea elevado; importa que "interese" al alumno, que suministre instrumentos y técnicas de aprendizaje al alumno para que sea él mismo el que aprenda. El profesor es un puro instrumento pedagógico que no debe "enseñar" contenidos sino fomentar disposiciones favorables al aprendizaje en el alumno, formarlo en "procedimientos" de aprendizaje que el propio alumno pondrá en marcha (nuestro famoso "aprender a aprender"). En palabras de J. Dewey (1953): "La función del educador en la empresa educativa es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno. En último análisis, *todo* lo que el educador puede hacer es modificar los estímulos de modo que la respuesta logre lo más seguramente la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables". Poco importará, por tanto, el grado de dominio de contenidos del profesor, su grado de conocimientos científicos. Es más, saber mucho de la materia es incluso negativo porque puede tentar al profesor hacia una enseñanza contenutista.

Entre nosotros, una de las expresiones más acabadas de esta concepción psicologista del enseñante es la del profesor Juan Delval (1992, p.14) que, en un artículo reciente, escribía: "La labor del profesor resulta esencial y consiste en poner las condiciones para que el alumno aprenda, más que en enseñarle directamente".

El propio César Coll (1991, pág. 118-119) es también totalmente explícito en este punto: "Es pues el alumno el que constituye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección, la dirección que indican las intenciones educativas... El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos mo-

dos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado”.

Pero el profesor no sólo será un “pedagogo” sino, más exactamente, un “picopedagogo”. Lo cual implica asumir funciones de psicólogo y orientador (tutor). Debe atender las necesidades globales del alumno, no sólo las estrictamente académicas o de aprendizaje de contenidos. Sus problemas personales, de adaptación al grupo, de relación con el entorno, de maduración personal, de dificultades de aprendizaje, etc. deben ser atendidos por el profesor como un factor decisivo en la enseñanza personalizada. Todo ello supone, qué duda cabe, un avance en la concepción del profesor que supera la del mero “transmisor” de conocimientos desligado intelectual y emotivamente de sus alumnos. Pero puede asimismo desfigurar y enmascarar la función cultural del profesor si la función tutorial no se centra adecuadamente o si se extienden indiscriminadamente formas tutoriales apropiadas para niños de 8 ó 10 años a adolescentes o jóvenes de 16 ó 18, igualados todos como alumnos “no-universitarios”.

c) El modelo incluye también unos mecanismos pedagógicos de base, centrados en el valor de lo concreto, de los intereses de los alumnos y opuesto, por tanto, a una enseñanza globalizadora y un aprendizaje intensivo. Deben primarse las *técnicas inductivas* mas que las deductivas o expositivas, clara expresión de los rasgos de la cultura anglosajona. Los alumnos deben centrarse en experiencias personales y acciones concretas para, desde ahí, supuestamente, ir generalizando. La enseñanza como *descubrimiento* personal. Por ejemplo, según este método, el ideal de aprendizaje de la Física sería no el aprender “teóricamente” tal ley física sino que el alumno la “descubra”, él mismo, a partir de sus propios experimentos, orientado por el profesor.

2. Análisis crítico

Resumiendo críticamente, este modelo educativo implica:

a) Una *valoración peyorativa de la cultura* y un olvido del valor que los saberes tienen de por sí para todo hombre, independientemente de las técnicas pedagógicas y los procedimientos de aprendizaje por los que deban ser asimilados. Los alumnos deben conocer la teoría de la relatividad, la filosofía de Aristóteles o el teorema del coseno como algo valioso de por sí y necesario de conocer de por sí para el desarrollo integral de la persona en el mundo de hoy. En consecuencia, *todos los alumnos deben conocer y deben esforzarse en conocer* los contenidos básicos de nuestra cultura, independientemente de sus intereses y vivencias inmediatos, aunque éstos deban tenerse en cuenta tanto en la planificación general de programas educativos como en su puesta en práctica concreta en las aulas.

El enfoque pedagógico no debe plantearse, de forma lineal, a partir del nivel instruccional del alumno y ver qué puede aprender desde él. Antes bien debe partir de *qué debe saber* necesariamente un ciudadano culto y crítico en nuestra sociedad y cómo hacemos para que *todos* los alumnos alcancen unos mínimos de él. De lo contrario volveremos, aún con la mejor voluntad, a una enseñanza clasista en la que los alumnos provenientes de los segmentos más pobres de la sociedad, marcados por sus circunstancias, no alcanzarán nunca niveles óptimos de conocimientos y de preparación intelectual.

b) Este modelo educativo centra la enseñanza en *lo que “interesa” a los alumnos* y configura un *modelo de profesor como mero “interventor pedagógico”*.

El profesor, efectivamente, debe intentar motivar al alumno, pero no puede olvidarse que el valor de los conocimientos que los profesores sabemos que los alumnos deben saber, se escapa necesariamente, en su mayor parte, a los alumnos. Por tanto, difícilmente puede interesarles lo que deben saber a un cierto nivel de complejidad y abstracción. El alumno puede llegar a aceptar –de mal grado muchas veces– que le “interesa” saber leer o aprender a sumar y restar. Pero, ¿quién convence a la mayoría del in-

terés que tiene para ellos leer y comentar un poema de Quevedo o un texto de Platón, traducir un texto de César, conocer los principios de la termodinámica o el cálculo de límites? ¿Podrían figurar esas cuestiones en el repertorio de los intereses inmediatos de la mayoría de los alumnos? Lo que evidentemente interesa a la mayoría de los alumnos, como adolescentes que son, es divertirse, ir en pandilla, enamorarse, ... Hay que ser sensatos y, si bien no podemos escindir vida y enseñanza, no podemos pretender que el centro educativo sea el lugar de socialización integral del joven como pretende cierta pedagogía "experiencial". La enseñanza tiene unas peculiaridades propias que, hemos de reconocer, no la hacen ni la podrán hacer nunca inmediatamente agradable para los alumnos adolescentes, a no ser que queramos convertir los institutos más en lugares de acogida y distracción de la juventud que en centros formativos. Por otra parte, una enseñanza centrada en la complementariedad del binomio "actitud del alumno" - "objetivos globales a alcanzar", no implica que necesariamente tenga que ser desagradable y aburrida. Puede llegar a convertirse en algo intelectual y emotivamente fascinante.

Para que el aprendizaje sea maduro y constructivo no hay más remedio que enfocarlo como un *trabajo* y, como tal, aceptar que supone *esfuerzo*. Y el esfuerzo inmediatamente no es "felicidad". Los chicos no pueden ir al instituto a ser "felices" sino a "trabajar" para construir su personalidad. Y el esfuerzo del trabajo no es inmediatamente gratificante. Se podrá sentir como "felicidad" sólo en tanto el aprendizaje se realice como esfuerzo creador, se viva como satisfacción de la labor hecha y con la conciencia de saber y poder transformar el mundo en que vivimos y no como mera gratuita felicidad que nos merecemos por ser quienes somos y que exigimos como un derecho.

c) Convertir los "procedimientos" en el núcleo del proceso educativo implica un concepto errático del aprendizaje. Separar "forma" de "contenido" es un error que descubrió la

humanidad hace ya muchos siglos. Pretender enseñar "procedimientos" de por sí o convertir los "procedimientos" pedagógicos en "contenidos" de por sí supone creer que se pueden aislar los mecanismos de aprendizaje de lo que hay que aprender. Craso error que la humanidad ya había superado, cuando menos, con Aristóteles, como sabe cualquier alumno de Hª de la Filosofía de COU (claro que, tal vez por eso, prácticamente se elimina la Historia de la Filosofía en la Reforma).

Por tanto este *formalismo pedagógico* es, claramente, una suerte de *idealismo pedagógico* que, vaciando de contenidos la enseñanza, a la vez, hace inútiles e infantiles las técnicas educativas. Su práctica conducirá, necesariamente, como una "muerte anunciada", a unos niveles de aprendizaje muy bajos, a un entontecimiento e infantilización de la población. El ejemplo de EE.UU. y el Reino Unido es absolutamente revelador. El fracaso de la enseñanza pública en EE.UU. ha adquirido enormes dimensiones, siendo como es el país económicamente más poderoso de la tierra. Y a ese fracaso no es en absoluto ajena la enseñanza centrada en la "experiencia" personal del alumno y en los formalismos pedagógicos.

Nos alineamos con Gimeno Sacristán (1994) cuando, en una reciente entrevista, dice que "un autor (Schulman) habla del *paradigma perdido* al caracterizar a buena parte del pensamiento pedagógico y psicológico modernos, muy pendientes de los procesos pedagógicos y poco de los contenidos. Es el movimiento pendular entre el viejo y mal entendido intelectualismo académico, por un lado, y la preocupación por las necesidades del alumno y por los procesos de aprendizaje, por otro. La educación tiene que salir fuera de este falso dilema. Por eso la preocupación por los contenidos es importante, la escolarización no puede dejar de difundir cultura".

También Julio Valdeón (1992, pp. 69-70), en un todavía reciente y espléndido artículo a propósito de la enseñanza de la Historia, escribía: "En ningún momento puede perderse de vista el hecho decisivo de que se es profesor

de una determinada disciplina ... No obstante, a veces se puede tener la impresión de que existe un enfrentamiento entre el contenido concreto de lo que se enseña y la forma de enseñarlo, ¿Cómo entender, si no, la cruzada contra los contenidos, particularmente manifiesta en el campo de la historia? Por lo demás se ha puesto tanto énfasis en los últimos años, a propósito de la reforma, en la cuestión de «cómo» enseñar que prácticamente se ha olvidado «qué» enseñar. Y sin embargo es absolutamente imprescindible que haya un ensamblaje, lo más ajustado posible, entre la forma y el contenido, o lo que es lo mismo entre «cómo» enseñar y «qué» enseñar. Por eso la primera condición para ejercer la condición docente consiste en tener un conocimiento, suficiente sólido pero a la vez bien asimilado de aquello que se desea enseñar. Y más adelante: «Lo que se dice, con toda la rotundidad del caso, es que la formación del profesor debe partir de un conocimiento de su disciplina en el nivel científico que hoy se encuentra la misma. Si lo que se pretende es un sucedáneo de historia el resultado final del acto docente será un producto deteriorado, por mucho razonamiento didáctico que se añada».

Los propios César Coll y Carmen Gómez-Granell (1994, pp. 9-10) en un artículo también reciente sobre la revisión del significado del «constructivismo», que refuerza notablemente los supuestos que aquí manejamos, escriben: «Desde diferentes posiciones, la idea de que los procesos de aprendizaje están vinculados a los dominios y contenidos específicos ha sido dominante en los últimos años en la investigación psicológica y didáctica. Algunos trabajos realizados desde el marco mismo de la orientación piagetiana (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vergnaud, 1981; Gómez-Granell, 1985; etc.) sobre el aprendizaje de la lectoescritura o de diferentes nociones matemáticas; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; los numerosos estudios sobre las ideas previas o de las concepciones alternativas de los alumnos y alumnas; los estudios de la psicología de la instrucción sobre resolución de problemas o sobre comparación del conocimiento de sujetos nova-

tos y expertos en determinados contenidos; las concepciones que defienden la modularidad de la mente, etc., coinciden en señalar que, sin que ello implique que no se construyan capacidades de índole general, el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios (lenguaje, notación matemática, biología, física, etc.), que presentan características diferenciadas, lo que el sujeto construye son significados, representaciones mentales relativas a esos contenidos ... sin duda todos esos trabajos han contribuido a poner de relieve la importancia del contenido en los procesos de aprendizaje». Todo lo cual lleva a los autores a concluir que «todos estos planteamientos están teniendo claras repercusiones en el replanteamiento del paradigma constructivista».

Es, sin duda, muy de admirar que un intelectual sea capaz de replantear sus tesis. Pero en este caso nos llena de dudas que el «replanteamiento» del constructivismo pueda llegar hasta donde éste llegó sin replantear y corregir tantos entuertos generados a su sombra, en el caso de que ésa sea la voluntad, como podría inferirse de la autocritica teórica.

El paradigma constructivista aún sin «replantear» es el que generó toda la producción psicológica y pedagógica del BOE en cuestiones de Reforma educativa y en especial el D.C.B. a todos los niveles. Y más aún, toda la cadena de difusión de la Reforma a través de cursos mil en CEPs y organismos múltiples de «formación de profesores» que han germinado como hongos al socaire de los «puntos» para la promoción del profesorado, está marcada por ese mismo constructivismo, bien es cierto que, en muchas ocasiones, de oídas o propagado por simples «conversos» que, como es sabido, son los más fervorosos propagadores de los nuevos dogmas. En más de un curso formativo de éstos se ha tachado de «obsoletos defensores del aprendizaje memorístico de la lista de Reyes Godos» y de «corporativistas» a los que han osado plantear el papel de los contenidos en la enseñanza, especialmente en las medias, por mucho que se esforzaran en recalcar que, por supuesto, los «contenidos» deben plantearse en conjunción

con el cuidado de la didáctica y los "procedimientos".

Más en concreto aún, la implicación del constructivismo sin "replantear" ha sido dramática en campos como: a) la selección de profesores, admitiendo a enseñantes que no acreditan mínimos de conocimientos en exámenes fáciles –oposiciones de los últimos años a profesores de secundaria–; b) Configuración, en secundaria, de la enseñanza en áreas, no en asignaturas específicas, basándose en la tesis, despreciativa de los "contenidos", de que casi cualquier profesor vale para enseñar casi cualquier cosa; c) habilitación a cualquier inspector para inspeccionar cualquier centro o cualquier seminario (aunque no sea de su especialidad, aunque sea de EGB), pues, aunque no tenga competencia en los contenidos propios, nos dicen, están capacitados para analizar los "procedimientos", que son lo esencial y lo que es universal en la enseñanza, sea cual sea el área o nivel educativo; d) adjudicación de enseñanzas en materias diferentes a las que el profesor es licenciado o ha obtenido su oposición: profesores de historia –muchos– enseñando Filosofía, de Educación Física enseñando Música (Madrid, curso 93-94); e) destrucción concienzuda de los segmentos de profesores global y legalmente más preparados científicamente, v.g. catedráticos (si bien no sólo y no todos, como es obligado reconocer).

d) La enseñanza "inductivista", aquella que parte de la experiencia concreta y particular del alumno para, desde ahí, elevarse a lo general, *adolece de bases pedagógicas erróneas*. El inductivismo pedagógico o bien entiende que todos los alumnos son pequeños galileos que sólo han de ser guiados por sus profesores para obtener inmensos aprendizajes o bien debe resignarse a que los alumnos no alcancen mas que unos conocimientos fragmentarios y totalmente insuficientes. Lo primero es una mera ilusión pedagógica, suponemos que bienintencionada pero, en cualquier caso, errónea.

Los alumnos, en general, no pueden elevarse de lo particular a lo general, repitiendo el proceso de los grandes descubrimientos de la

humanidad, mas que en un contado número de casos. Si la enseñanza la centramos en ese tipo de mecanismos pedagógicos los alumnos, forzosamente, aprenderán cuatro o cinco cosas concretas y serán "felices" con ellas, pero, desde luego, no alcanzarán, ni de lejos, los mínimos suficientes para tener una visión de la globalidad de la cultura y el conocimiento humano ni, menos aún, para intervenir creadoramente en la transformación de la sociedad.

Julio Valdeón (1992 pp. 74-75 y 77), en el artículo antes citado, escribe: "Con frecuencia se escuchan voces que proponen, como diseño curricular para el área, unidades didácticas de carácter monográfico, que permitan, ciertamente, llegar a visiones globalizadoras, aunque a partir de aspectos singulares. Pongamos, por ejemplo, estudiar la Edad Media a través del análisis de los castillos y los monasterios. Nuestra opinión es contraria a este tipo de experiencias, al menos con un carácter generalizador. ... Entendemos que es preferible partir de nociones muy generales, con referencias precisas a la cronología, a las grandes etapas del proceso histórico e incluso a determinados acontecimientos, antes de intentar explicar qué cosa sea el feudalismo. Por lo demás llegar a lo general desde lo particular no sólo es muy difícil, sino que requiere en el profesor una formación y unos conocimientos excepcionales". Y más adelante: "No es necesario descubrir todos los días el mediterráneo porque esa labor está ya hecha ... Hay que desestimar muchas propuestas que se hacen en nombre de la modernización de la enseñanza de la historia ... Incluiría en ese capítulo la propuesta que pretende sustituir la enseñanza de la historia por la enseñanza de los procedimientos a través de los cuales se construye la historia. Enseñar historia no es formar historiadores ... El único camino es estudiar historia, eliminando los sucedáneos, pero teniendo al mismo tiempo la suficiente humildad para no hacer de cada alumno un Heródoto".

Pretender que un escolar desarrolle tales procesos como eje de la dinámica educativa da escalofríos. Implica, como decimos, la desvalorización de la enseñanza holística, sustituida por

otra inductivista que hará analfabetos a la mayoría, junto, tal vez, a algún que otro genio (¿en la enseñanza pública?). Estas posiciones didácticas suponen muchas veces un desconocimiento de lo que uno se trae entre manos cuando se trata de educar adolescentes.

El paradigma a nuestro alcance que mejor pone de manifiesto las formas concretas y las consecuencias del inductivismo pedagógico es la enseñanza de las lenguas modernas en España. La didáctica más generalizada de estas materias, especialmente del inglés, precisamente por influencia más directa de los modelos educativos anglosajones y por la naturaleza misma de la materia a enseñar, ha adelantado, en cuanto a enfoque de objetivos y a procedimientos, las técnicas pedagógicas que comentamos. Efectivamente, en general, tales métodos se centran en que los alumnos aprendan a “hablar” en el idioma de que se trate, en que aprendan por hábito de repetición práctica sus estructuras lingüísticas, que lleguen a “entenderse” con los hablantes de tal idioma. Pero no se paran mientes en que los hablantes de una lengua pueden ser analfabetos y que su lengua “práctica” es la que nuestros estudiantes aprenden. En muchos casos, desgraciadamente, no llegan a conocer a fondo ni sistemáticamente los fundamentos estructurales de tal lengua ni la cultura que en ella se expresa. Se enseña la lengua de la calle, las expresiones de los ámbitos más incultos del país; pero no forman intelectualmente en esa lengua. Se obtienen así unos alumnos casi analfabetos funcionales en la lengua de que se trate. Y no es problema de profesores en general sino de los métodos implantados.

Si lo que queremos son alumnos que no traspasen el horizonte de su vida cotidiana ni se cuestionen críticamente la sociedad, es indudable que el inductivismo pedagógico es el mejor vehículo. Si, en cambio, lo que pretendemos es un hombre crítico, maduro, culto, forzosamente la perspectiva ha de ser esta otra: mostrarle a lo largo del proceso educativo, como un horizonte ya ganado, los logros de la humanidad en todos los ámbitos, enmarcados en el proceso histórico que les fue dando luz. Ese “mostrar” ha de ser

comprensible y, por tanto, deductivo y holista, y complementado con su corroboración mediante experiencias prácticas necesarias (de laboratorio, de comentario de textos, de análisis de diapositivas, ... y en ocasiones con “investigaciones” puntuales) que refuercen lo que el “mostrar” didáctico ofrece. Es el método racionalista; la proverbial claridad francesa de Descartes; la universalidad y profundidad alemanas de Leibniz, Kant o Hegel. Es, en definitiva, la tradición cultural que, desde el Renacimiento, ha sostenido el ideal de progreso y libertad humanas que ha vertebrado el desarrollo de nuestra sociedad. No debemos dilapidar ese caudal de sabiduría y humanidad. Sobre esos pilares se debe desarrollar un modelo educativo que entienda al hombre no como “portador de valores eternos” ni como “productor eficiente” ni como “individuo” sino como proyecto de creatividad y de solidaridad, valioso en sí mismo y miembro de una comunidad de iguales y libres.

e) Llama la atención que en los análisis de nuestra Reforma no se haga apenas hincapié en un aspecto de la misma de, a nuestro juicio, enorme relevancia. *La Reforma está desarrollada sobre una ideología psicológica muy concreta y particular* de entre las varias hoy existentes en la comunidad psicológica y pedagógica mundial. Aquella que sus propios partidarios denominan “constructivismo”, elaborada sobre la base de la psicología genética de Piaget, a su vez enraizada en la teoría del “a priori” kantiano. Pero sus partidarios hispanos, no sólo investigan, publican y enseñan en las universidades esta doctrina, lo que entra dentro de los parámetros lógicos de todo modelo científico, sino que, en este caso, se han proyectado en los textos legales de la Reforma que la recogen explícitamente de la forma más natural del mundo. Por ejemplo, en la propuesta del M.E.C. para el D.C.B. de la Educación Secundaria Obligatoria (1989, vol. I, pág. 31), se puede leer: “Los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base que se presenta se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica”. Pero la

frase ya la habíamos leído antes en escritos de César Coll. Por ejemplo (1991, 31): "Junto a los objetivos generales del Ciclo, el Diseño Curricular incluye un resumen de las opciones básicas que caracterizan la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención pedagógica".

Como vemos, el Estado adopta como propia una ideología psicológica concreta de entre las muchas posibles en el campo pedagógico y fuerza a todo el sistema educativo y a todo el profesorado a asumirla y aplicarla. ¿Es lícito este procedimiento? ¿Puede el BOE tomar partido en un campo tan discutido como el de las ideologías psicológicas por mucho aparato científico que pretendan tener e incluso tengan de hecho? Y escribo esto aún pensando que, de entre todas las ideologías psicológicas actuales, el constructivismo puede ser de las más aceptables en muchos campos de la actividad educativa. Pero no por ello podemos olvidar que es una teoría más, discutible y discutida como muchas otras del ámbito educativo y del psicológico.

Una característica básica de todo estado democrático es la de no tomar partido en las disputas ideológicas o científicas. Siempre que lo ha hecho ha errado profundamente. Estamos, pues, ante el hecho insólito de que nuestro Estado, con el respaldo activo o la anuencia pasiva de la práctica totalidad de los miembros del Congreso y Senado, de los partidos y sindicatos mayoritarios e incluso de la prensa y medios de comunicación en general, adopta una ideología y la impone. ¿Es constitucional la LOGSE desde esta perspectiva? ¿No se conculca la libertad de enseñanza y de cátedra que consagra nuestra carta magna? ¿Será respetada la posible objeción de conciencia de aquel profesor que se negase a programar su trabajo de aula, por ejemplo, bajo los epígrafes de "contenidos conceptuales", "contenidos procedimentales" y "contenidos actitudinales" si, v.g., su lógica filosófica le indicara que "contenidos procedimentales" es una pura contradicción en los términos que no puede aceptar? O, antes al contrario, ¿sería sometido a expediente disciplinario?

f) Esta enseñanza formalista despreciativa de contenidos, inductivista y centrada en la "experiencia" subjetiva del alumno es la *versión pedagógica de la concepción individualista del hombre*, propia de las culturas capitalistas, especialmente las anglosajonas.

La antropología individualista hace del individuo y sus intereses el origen de todo valor y la fuente de toda legitimidad. La fórmula del "individualismo posesivo" (Macpherson, 1979) es la expresión más redonda de dicha concepción, espina dorsal de la economía y la cultura del occidente capitalista. No es de extrañar que esa antropología individualista dominante fructifique en una pedagogía asimismo individualista, centrada en el individuo discente, sus "experiencias" subjetivas y sus "intereses" particulares. Antes al contrario creemos que lo que hay que saber y aprender es lo que interesa solidariamente a *todos* los sujetos de la comunidad y a cada uno en particular complementariamente, y no sólo prioritariamente lo que interesa al individuo subjetivo.

También en este punto nos acercamos al diagnóstico de Gimeno Sacristán (1992, pp. 65 y 67): "Se va asentando un discurso que, como un rasgo más de la posmodernidad, destaca la diferencia de lo singular, perdida quizá la esperanza de la transformación del sistema general y de los colectivos, para centrarse en la importancia de las particularidades". Pero "una preocupación por las diferencias individuales explicadas en términos psicológicos más que por las desigualdades entre grupos culturales y económicos".

En la misma línea escribe Marta Jiménez (1993, p. 32): "En el propio modelo de *profesor reflexivo* (el que impulsa la LOGSE), nos llama la atención ... el hecho de que la labor reflexiva se dirija exclusivamente al terreno de la psicología de los individuos: La reflexión sistemática y comprensiva sobre el alumnado y la enseñanza se concibe como exclusivamente psicológica; se excluye, por tanto, la comprensión de las dimensiones políticas, sociales e ideológicas de los procesos educativos".

Es la cultura dominante y es difícil sustraerse a ella. Es la cultura del "individualismo

posesivo" que hace del sujeto fuente única de derechos y que genera la competitividad, la soledad y el fracaso de tantos que no pudieron "triunfar". Es una cultura egoísta destructora del humanismo, necesariamente solidario y cooperativo, culto y creador, constructor de un mundo mejor. Es un sistema liberal-capitalista el que fomenta una cultura tal. No podemos ser ingenuos y creer que el poder iba a generar un modelo educativo efectivamente liberador que fomentara las necesidades reales de los hombres más que las del propio sistema, suministrando los instrumentos para analizar y transformar la propia sociedad.

Sin embargo la esperanza no muere. La historia da muchas vueltas y "el fin de la historia",

a pesar de tantos agoreros entusiastas, no está ni mucho menos a la vuelta de la esquina. Quedan muchas cosas por hacer. Como siempre, muchos profesores tratarán de buscar, en el nuevo modelo educativo que se nos propone, los resquicios más favorables para seguir formando personas cultas, críticas con su mundo y comprometidas en la mejora del hombre y la sociedad, como ya se hizo bajo el modelo "bancario" franquista o bajo el "tecnocrático" de la L.G.E. Nos adaptaremos a él y le sacaremos el máximo partido posible. Además, eso sí, el modelo de nuestra Reforma es bastante mejor que los anteriores y puede prestarse a hacer más y mejores "intervenciones pedagógicas" que en ellos. Que así sea.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. (Comp.) (1987): *Psicología y Educación*. Madrid: Visor.
- AUSUBEL, D. P. (1983): *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- BARRÓN RUIZ, A. (1991): Constructivismo y Desarrollo de Aprendizajes Significativos. *Revista de Educación*. 294.
- COLL, C. (1990): Los Ejes de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 185.
- COLL, C. (1991): *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Id. (Comp.) (1981): *Psicología Genética y Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1989): *Enseñar a Aprender*. 175.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1993): *El Profesorado*. 220.
- DELVAL, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de Psicología del Niño*. 2 vol. Madrid: Alianza.
- DELVAL, J. (1991): *Los fines de la Educación*. Madrid: S. XXI.
- DELVAL, J. (1992): Reforma Educativa y progreso social. *Tarbiya*, 1-2, 7-18.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1975): *Reforma Educativa y Desarrollo Capitalista*. Madrid: Edicusa.
- FREINET, C. (1970): *Parábolas para una Pedagogía Popular (Los Dichos de Mateo)*. Barcelona: Estela.
- FREINET, C. (1972): *Por una Escuela del Pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- FREIRE, P. (1972): *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del Oprimido*. México: S. XXI.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (1991): *Desarrollo y Conocimiento*. Madrid: S. XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El Currículum, una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): Reformas educativas, Utopía, Retórica y Práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 209.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): "Entrevista". *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): *El Pensamiento Pedagógico de los Profesores*. Madrid: CIDE.
- GÓMEZ-GRANELL, C. y COLL SALVADOR, C. (1994): De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1993): Reforma educativa y profesionalización docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 220.
- MACPHERSON (1979): *La teoría política del individualismo posesivo*. Barcelona: Fontanella.
- MARCHESI, A., CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (Comp.) (1985): *Psicología Evolutiva*. Vol. 1. Teoría y Métodos. Madrid: Alianza.

- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. 2 vol. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1991): *Bachillerato, Estructura y Contenidos*. Madrid.
- ORTEGA, F. (1992): Las ideologías de la Reforma Educativa. *Revista de Educación*, Extra.
- PIAGET, J. (1971): *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- POZO MUNICIO, J. I. (1989): *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- POZO J. I. y CARRETERO, M. (1986): Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. 133.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1988): Monográfico sobre Innovación Educativa. 286.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1992): La L.G.E., Veinte Años Después. Nº Extra.
- STODOLSKY, S. (1991): *La Importancia de los Contenidos en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- TARBIYA: Nº 1-2, Jul.-Nov. 1992.
- VALDEÓN, J. (1992): Los problemas de la enseñanza de la Historia en España. *Tarbiya*, 1-2, 67-79.
- VEGA, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VIGOTSKI, S. L. (1979): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

Resumen

El presente trabajo pretende analizar algunos aspectos ideológicos de la Reforma educativa aún no puestos de relieve suficientemente. Se parte del reconocimiento de todo lo positivo que aporta la Reforma, pero quiere destacar algunas de sus posibles debilidades.

Tras recorrer los modelos educativos que la sociedad española ha vivido durante el último medio siglo (el "bancario" y el "tecnopedagógico"), el trabajo se centra en el análisis del modelo que propugna la Reforma, denominado "psicopedagógico". De este se concluye: 1) que es un sistema pedagógico centrado en la "experiencia" individual del alumno y en sus "intereses" particulares (enseñanza individualizada, inclinada hacia el protagonismo del "cómo" enseñar); 2) que su modelo de profesor es el que se denomina "psicopedagogo" (motivador y tutor); y que su método pedagógico se centra en "técnicas inductivistas", las apropiadas para generar una enseñanza como "descubrimiento personal" del alumno.

La valoración crítica del modelo concluye que tal sistema educativo implica: 1) una valoración peyorativa de la cultura; 2) una reducción del profesor a mero "interventor pedagógico"; 3) una concepción errática del proceso educativo en tanto convierte los "procedimientos" en núcleo del mismo inclinándose hacia el "formalismo pedagógico"; 4) una concepción inductivista de la enseñanza, superficial y errónea; 5) e incluso se pregunta sobre el posible abuso que el constructivismo puede haber cometido al convertirse en instrumento ideológico del estado para la Reforma educativa. Termina el trabajo reflexionando sobre la concepción individualista del hombre que esconde el sistema capitalista y que se refleja en la ideología de fondo de la Reforma.

Abstract

This essay intends to analyze some ideological aspects of the Educative Reform which have not been pointed out sufficiently yet. It begins with the recognition of everything positive that the Reform brings forward, but it wants to point out some of its possible weaknesses.

After going through the educative patterns which the Spanish society has lived for the last half century or so (the "banking" and the "technopedagogical"), the essay centres on the analysis of the pattern which the Reform defends, called psychopedagogical. From this on the following points are inferred: 1) It is a pedagogical system centred on the student individualized experience and on his private "interests" (individualized teaching, inclined to the protagonism of "how" to teach); 2) Its pattern of teacher is what is called psychopedagogue (motivator and tutor); its pedagogical method centres on "inductivist techniques" appropriate to generate a kind of teaching as a student personal discovery.

The critical valuation of the pattern concludes that such an educative system implies: 1) a pejorative valuation of culture; 2) a reduction of teachers a simple "pedagogical supervisors"; 3) an erratic conception of the educative process in so far as it turns "procedures" into nucleus of the process itself just inclining towards the "pedagogical formalism"; 4) an inductivist conception of teaching, superficial and mistaken; 5) and even it wonders about the possible abuse which constructivism might have committed in becoming the ideological implement of the State to the Educative Reform. The essay comes to an end considering the individualist conception of man that the capitalist system hides which is reflected in the background ideology of the Reform.

Felipe Aguado Hernández

Seminario de Filosofía

Instituto de Bachillerato "C. Herrera Oria"

Fermín Caballero, 68

28034 Madrid

experiencias

Exploración de la expresión oral en Educación Secundaria¹

EL análisis del currículo de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria², en

Jesús Arribas Canales

lo que concierne al bloque "Usos y formas de la comunicación oral", deja en el lector la impresión de que los alumnos, alcanzada ya la competencia comunicativa básica en Primaria, deben dedicarse ahora a reflexionar sobre la esencia de la lengua oral, su funcionalidad, tipología y diversidad, y a realizar algunas prácticas que ilustren la reflexión. El escaso énfasis que se pone en los aspectos pragmáticos de la lengua oral contrasta con las carencias que los profesores venimos observando, y con las dificultades de expresión que la aplicación de la encuesta que nos ocupa ha puesto de manifiesto.

La escuela ha venido desarrollando en las últimas décadas un modelo de comunicación y de transmisión de saberes basado en la lengua escrita, por lo que resultan excepcionales los programas de expresión oral, frente a la abundancia de métodos para escribir ortográficamente, redactar bien, enriquecer la expresión, etc. Por la misma razón, escasean los instrumentos de evaluación de la lengua oral, sobre todo para sujetos que han superado la edad infantil.

Las ocasiones de evaluación de los aspectos pragmáticos de la lengua oral pueden ser muy

variados, y cada uno de ellos presenta ventajas e inconvenientes:

- La observación del sujeto en situaciones cotidianas puede proporcionar datos sobre la forma global de emplear la lengua como instrumento de relación; pero el predominio del nivel coloquial en los mensajes puede enmascarar el grado real de competencia lingüística.
- La evaluación continua en las clases y actividades dedicadas a expresión oral parece el método más aceptable, aunque es posible que el sujeto muestre en tal situación una disposición para responder a expectativas prefijadas, ajenas a su modo habitual de expresarse.
- La respuesta concreta a una prueba programada de antemano –que es la situación que aquí se plantea– presenta inconvenientes, como la posible ausencia de naturalidad en la emisión del mensaje, así como la aparición de las manifestaciones de ansiedad propias de una intervención en público; pero también cuenta a su favor con la posibilidad de evaluar el nivel de lengua oral normoculta, la adaptación del discurso a un plan o *dispositivo*,

1. El presente trabajo es la adaptación de una parte del proyecto de investigación educativa titulado *Diseño de un programa de evaluación, prevención y tratamiento de las dificultades de expresión oral en Secundaria Obligatoria*, realizado durante el período de licencia por estudios al amparo de la Convocatoria de 2 de febrero de 1991 (B.O.E. de 2 de marzo).

2. M.E.C. (1991): Real Decreto 1.345/1991 de 6 de septiembre. B.O.E. de 13-IX-1991, suplemento del núm. 220, p.66.

y la capacidad de contar con la atención del auditorio.

Desde la Psicología (Del Río, 1993) se ha señalado la dificultad que ofrece la evaluación de la competencia comunicativa a través de los sistemas habituales, a la vez que se invita a los profesores a aplicar fórmulas flexibles e imaginativas. Bien estará atender a invitaciones en este sentido, al menos mientras va creándose una costumbre de lo oral en el aula que desarrolle, entre otros materiales, instrumentos de evaluación contrastados. Son aportaciones valiosas en el campo de la metodología de lo oral, las de Arsenio (1983), García y Medina (1984) y García-Caeiro (1986). De mostrar que el habla puede y debe ser estudiada desde la perspectiva de las recientes disciplinas del lenguaje, se ha ocupado Blecua (1982). Sobre la evaluación de la expresión oral, ha tratado parcialmente Petro de Luca (1989). En este ámbito de intenciones para ir creando materiales de lo oral, se inscribe esta encuesta. Una de las dificultades –y no la menor precisamente– con la que hemos tenido que enfrentarnos a la hora de diseñarla ha sido la ausencia (espero que no desconocimiento) de pruebas de expresión oral aplicables a esta edad de 15/16 años.

Planteamiento de la prueba

LA encuesta se propone efectuar una exploración de la expresión oral de los alumnos en una situación de discurso codificado desde la función representativa. Se trata de evitar, pues, en lo posible el lenguaje coloquial; pero, a la vez, se pretende que el discurso no sea excesivamente preparado de antemano, con objeto de obtener datos fidedignos sobre la forma normal de actuación en expresión oral. El discurso debe ser, además, breve, con objeto de romper lo menos posible el ritmo normal de las clases. Los alumnos deben considerar la encuesta, en lo posible, como una actividad más de clase, por lo que resulta conveniente la implicación de su profesor de Lengua en ella.

Sobre la base de estas premisas, se plantea la siguiente propuesta, que les es explicada a los alumnos una semana antes:

- Deben elegir un tema de actualidad sobre el que tengan suficiente información.
- Lo expondrán en el transcurso de una clase delante de sus compañeros.
- La exposición va a ser grabada para su posterior análisis.
- La duración de la exposición no debe sobrepasar en ningún caso los cinco minutos. Se les invita, así, a realizar una labor previa de síntesis del tema.

La presente encuesta ha sido diseñada desde la consideración más amplia posible de lo que es la expresión oral. Por eso, tiene en cuenta aspectos que quedan fuera de lo estrictamente verbal, y que tienen que ver con la estructura del discurso o con el factor gestual o postural mostrado por el sujeto. El acto de hablar trasciende, por lo general, el simple propósito de la emisión de un mensaje para conseguir la comunicación. Es, también, una interpretación, una puesta en escena. El sujeto que emite su discurso (el *discurso* entendido como el resultado del ejercicio del habla) elige la estructura de exposición, adopta un registro fónico determinado, ordena los contenidos y aplica su propia competencia lingüística para expresarlos, gesticula y se mueve para subrayar palabras o ideas, actúa, en fin. El factor extralingüístico es aquí contemplado en el marco de la "competencia comunicativa" con el que Hymes (1972) ampliaba el concepto tradicional de competencia lingüística.

Desde este punto de vista de considerar también lo pragmático, se ha diseñado la encuesta que aquí se presenta.

Se expone esquemáticamente su estructura para pasar a continuación a su descripción.

EXPRESIÓN VERBAL

PROPOSICIÓN DEL TEMA

1/2 Objetiva/Subjetiva

3/4 Con/Sin exposición del fundamento

DESARROLLO DEL CUERPO DEL DISCURSO

Fonética	
Respiración-Fonación	
5	Dificultades notables
6	Alguna dificultad
7	No presenta problemas apreciables
Articulación	
8	Vulgar
9	Relajada
10	Normal
11	Dislalias
Voz Tono	
12	Aguda
13	Grave
14	Normal
Timbre	
15	Presenta alteraciones
16	Normal
Intensidad	
17	Fuerte
18	Débil
19	Normal
Entonación	
20	No normativa
21	Normal no expresiva
22	Normal expresiva
Construcción	
Sistema verbal	
23	Pobre
24	Normal
25	Rico
Sistema de concordancias	
26	Incorrecto
27	Correcto
Modalidad oracional	
28	Exclusivamente enunciación
29	Uso apropiado según la intención del mensaje
Construcción de estructuras simples	
30	Incorrecta
31	Correcta
Construcción de estructuras complejas	
32	Incorrecta
33	Correcta
Selección de la estructura compleja	
34	Inadecuada
35	Adecuada
Estructura supraoracional del discurso	

36	Ausencia de nexos
37	Nexos subjetivos
38	Nexos normativos
Léxico	
Configuración semántica del discurso	
39	Muletillas o expresiones sin contenido
40	Registro inadecuado
41	Impropiedad
42	Propiedad
43	Propiedad y creatividad
Vocabulario específico	
44	Insuficiente
45	Suficiente

SALIDA DEL DISCURSO

46	Abrupta
47	Con fórmula de advertencia
48	Con fórmula de advertencia y síntesis

EXPRESIÓN PARAVERBAL

Gesto natural	
49	No existe
50	Existe
51	Relación gestual con el auditorio
Comportamiento somático y postural	
52	Manifestaciones de tensión
53	Normal

Descripción de la prueba

1/2 Se entiende por proposición objetiva del tema, aquélla que se formula en 3ª persona, sin que aparezca el referente personal del emisor. Por ejemplo: *Los brotes de xenofobia que empiezan a aparecer en nuestra sociedad van a ser el objeto de este comentario*. Una proposición de este tipo hace suponer un grado de madurez conceptual mayor en el sujeto, que se muestra capaz de distanciarse de su propio mensaje. Por el contrario, en la proposición subjetiva del tema, el emisor se presenta en su propio discurso a través del uso de la primera persona en los subsistemas pronominal y verbal. Por ejemplo: *Voy a hablar de un problema que a mí y a muchos*

otros nos preocupa: la xenofobia. Es ésta la forma de presentación predominante en los sujetos a los que se ha aplicado la presente prueba, eminentemente por dos razones: porque la afirmación verbal del propio yo es un rasgo definidor de esta etapa evolutiva de la adolescencia; pero también, porque les falta información sobre las técnicas posibles de expresión oral.

- 3/4 La palabra “fundamento” engloba en este caso significados diversos, como son los de causa, finalidad, consecuencia, etc.; todas aquellas fórmulas de expresión capaces de dotar al discurso de un valor trascendente o transferible. Un discurso con exposición del fundamento denota cierta toma de postura con respecto al asunto. Por ejemplo: *No parece que la llegada de Benito Floro al Real Madrid haya venido a solucionar la larga crisis del equipo.* Para lograr esta expresión del fundamento, no es necesario que aparezcan los nexos gramaticales propios de la subordinación circunstancial; puede lograrse mediante múltiples procedimientos relacionados con el estilo de exponer propio de cada uno.

Un discurso sin exposición del fundamento, presupone menor grado de reflexión. Por ejemplo: *Benito Floro es ya el entrenador del Real Madrid, pero el equipo sigue funcionando mal.* Aunque aparentemente este tipo de construcciones presenta una estructura de cierta complejidad, su poder expresivo de transferencia es menor porque el emisor no compromete en el mensaje la toma de postura.

- 5 Algunos sujetos presentan dificultades tan graves en la respiración, que se ven en la imposibilidad de emitir el mensaje. Interrumpen el discurso para aspirar profundamente y, en ocasiones, tienen que volver al comienzo. A otros, la sensación de ahogo les lleva a emitir una voz distorsionada o tremulante. El receptor, en estos casos, no recibe el mensaje porque su atención se dirige principalmente a las dificultades por las que está pasando el emisor.

- 6 Las dificultades de respiración inciden levemente en la fonación, sin que el mensaje se vea seriamente distorsionado. Suele tratarse de la situación típica de “nervios”, en la cual el sujeto es capaz de mantener el control en general. Sus manifestaciones más frecuentes son la sensación leve de ahogo, el carraspeo y la falta de control en el timbre e intensidad de la voz.

En la evaluación de este aspecto debe tenerse en cuenta que algún ligerísimo incidente puede aparecer en casi todos los casos, como corresponde a la situación de cierta tensión que produce siempre una encuesta ejecutada en público. Dichos incidentes deben despreciarse.

ARTICULACIÓN: Cualquier evaluación del aspecto articulatorio que se haga sobre alumnos de estas edades debe tener presente que los chicos y chicas, sobre todo en la sociedad urbana, hacen uso de subsistemas jergales que afectan a todo el sistema de la lengua. En lo que se refiere a la articulación, es posible encontrar alófonos difíciles de describir desde los sistemas de transcripción usuales, debido a la intención deliberada de apartarse cuanto más mejor del modelo normativo.

- 8 La presencia del vulgarismo articulatorio se manifiesta en la excesiva abertura de las vocales, pronunciación enfática de los diptongos, desaparición de [d] intervocálica en las terminaciones de participio, aspiración velar de [s] en posición final con pronunciación próxima a [x], pronunciación acusadamente apical de la [s] en posición inicial o intervocálica, realización de /l/ o /y/ próxima a la articulación de [ý], nasalización de algunas consonantes en posición final, distorsión o supresión de los grupos consonánticos cultos, síncope producida por sinelefas violentas; en definitiva, todos los rasgos que hacen posible poner de manifiesto la actitud de “subversión lingüística”.
- 9 La pronunciación relajada no distorsiona el mensaje con vulgarismos, pero le transmite al receptor la impresión de que la actividad

de hablar es un fluir artificial y excepcional. Se relajan la abertura de las vocales, el grado de oclusión y fricación de las consonantes, la sonoridad de las vibrantes, etc.

- 10 Entendemos aquí por pronunciación normal la que se atiene a la norma lingüística del castellano, descrita por Navarro Tomás (1968), aunque teniendo en cuenta que, por razones de simple psicología evolutiva, el habla de un adolescente es normal de diferente manera de como lo es el habla de un adulto.
- 11 Por último, se registran los casos de dislalia cuando aparecen, independientemente del nivel de articulación del sujeto.

VOZ: No suelen apreciarse demasiadas anomalías en este factor, siempre que consideremos como normal la muda de voz de los adolescentes varones.

____ (TONO): Entendemos por tal la altura musical del sonido, que depende del número de vibraciones por segundo. En una misma persona, el tono depende de la fuerza de la corriente aérea y de la tensión de las cuerdas vocales.

- 12 Se percibe el tono agudo como una voz "chillona", que viene llamándose "voz de cabeza".
- 13 El tono grave produce una voz con más asentamiento pectoral.
- 14 Al no haber utilizado procedimientos objetivos de medición de las vibraciones, se ha considerado como normal el tono que no destaca ni por su estridencia ni por su obscuridad.

____ (TIMBRE): Entendemos por timbre el complejo de movimientos vibratorios que permiten reconocer una voz como la de un emisor determinado. El timbre depende de un movimiento vibratorio fundamental (vibración de las cuerdas vocales), y de los movimientos vibratorios accesorios (resonancia de la vibración de las cuerdas en la cavidad resonadora).

- 15 Ciertas alteraciones pueden ser patológicas: disfonía por nódulos, rinolalia abierta, hipertrofia de amígdalas, etc; pero otras al-

teraciones son debidas a una determinada morfología de los órganos fonoarticuladores; sin olvidar las que son debidas a un mal uso vocal o a un deficiente cuidado: gritos, enfriamientos, fumar, etc.

- 16 En el timbre normal no se aprecian alteraciones que llamen la atención.

____ (INTENSIDAD): Depende de la fuerza de la corriente del aire espirado, de la longitud de las cuerdas vocales y de su constitución. En muchos individuos suele depender del estado emocional en el momento de emisión.

- 17 La intensidad resulta desproporcionada respecto del ámbito en el que se produce el mensaje, o en relación con el receptor del mismo.
- 18 El mensaje es percibido con dificultad por el receptor. Se trata de la situación típica en la que hay que advertir: "Habla más alto".
- 19 La intensidad es la adecuada para una correcta o aceptable percepción del mensaje.

ENTONACIÓN: La entonación actual del español en las jergas juveniles y en el habla, en general, de los más jóvenes podría constituir el tema de un extenso estudio, con consideraciones estimables en el campo de la sociolingüística. El modelo descrito por los fonetistas para el español del siglo XX es percibido por los más jóvenes como una forma arcaica de usar el lenguaje, y en consecuencia, como rasgo diferenciador de aquellos estamentos con los que les es más difícil conectar.

- 20 La entonación no normativa se caracteriza principalmente por la tendencia a la hipertonidad o la hipotonidad en los grupos fónicos, la extensión distorsionada de los mismos, la realización de curvas tonales con cadencia y anticadencia atípicas, etc. El sujeto que utiliza una entonación no normativa no pertenece necesariamente al estrato sociocultural inferior. Por el estrato más alto puede encontrarse, en la persona de algún eminente periodista y *showman* de la televisión, el caso más espectacular de en-

tonación no normativa del español de finales del siglo XX.

- 21 El sujeto emite sus mensajes de acuerdo con la norma lingüística, en cuanto se refiere a la tonicidad y extensión de los grupos fónicos, y a las curvas tonales; pero su discurso adolece de falta de expresividad por lo escasamente marcadas que resultan las cadencias y anticadencias. Se transmite, así, la sensación de un discurso monótono, al margen de la posible riqueza de su contenido.
- 22 La entonación responde a la norma descrita por Navarro Tomás (1944) aunque pueden tenerse en cuenta algunas salvedades en el mismo sentido de lo expuesto a propósito de la articulación (aspecto 10).

CONSTRUCCIÓN (SISTEMA VERBAL): El paradigma verbal del español ofrece posibilidades de uso muy ricas, que generalmente se desaprovechan, reduciéndolo a un número muy limitado de formas.

- 23 Una utilización pobre de este sistema se caracteriza por la reducción de los tiempos del indicativo y sobre todo del subjuntivo, la preferencia del indicativo, el empleo incorrecto del gerundio, el rechazo de la pasiva y de las formas perifrásticas, etc.
- 24 La utilización normal del sistema tiene en cuenta las posibilidades expresivas del mismo, construyendo un discurso correcto eminentemente denotativo.
- 25 La riqueza en la utilización del sistema verbal añade, a la corrección, los valores de la estilística y, en consecuencia, colabora en la creación de un discurso dotado de mayor dinamismo.

____ (SISTEMA DE CONCORDANCIAS): Es en la utilización de este sistema, donde más se pone de manifiesto la distancia entre los contenidos gramaticales que transmitimos a nuestros alumnos durante toda la escolaridad, en el área de Lengua, y las posibilidades de aplicación práctica.

- 26 La incorrección sintáctica se plasma en la deficiente concordancia de sustantivo + ad-

jetivo, sujeto + verbo, antecedente + relativo; pero, sobre todo en la frecuencia del anacoluto, que produce oraciones inaceptables, sólo comprensibles por el contexto.

- 27 La corrección en las concordancias es signo no solo de competencia lingüística, sino de madurez para ordenar el pensamiento que se plasma en el discurso.

____ (MODALIDAD ORACIONAL): La utilización plena de este subsistema se realiza sobre todo en formas de expresión oral dialogada, como la conversación o el coloquio; pero es más difícil encontrarla en la exposición.

- 28 Es frecuente encontrar la enunciativa afirmativa o negativa como forma casi exclusiva de expresión. El resultado es, una vez más, el de un discurso menos rico en matices y menos directo. Se suele preferir: *Cuando me preguntó dónde estaba, no supe qué contestarle*; antes que: *Cuando me preguntó: «¿Dónde estoy?» no supe qué contestarle*.
- 29 Es más rico y dinámico el discurso capaz de expresar con propiedad la pregunta (interrogativa), la duda (dubitativa), el deseo (desiderativa), el ruego o el mandato (exhortativa), sin acudir, casi en exclusiva, a la fórmula enunciativa.

____ (CONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS SIMPLES): Se entiende por tales, no sólo lo que conocemos como oraciones simples, sino también frases o sintagmas sin categoría oracional.

- 30 La incorrección se presenta en la forma de relacionarse el sujeto y el predicado, el uso de los pronombres, el régimen preposicional, etc.
- 31 La construcción de estructuras simples correctas en la expresión oral y escrita debería ser uno de los objetivos mínimos propuestos para alumnos de los últimos cursos de Primaria. La simple lectura de ejercicios de redacción muestra hasta qué punto se está lejos del objetivo. El problema se acrecienta en la expresión oral, en la que

intervienen, además, factores como el carácter directo del mensaje, la repentización, etc.

____ (CONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS COMPLEJAS): Se entiende por tales las oraciones compuestas, independientemente de su estructura y extensión.

- 32 La incorrección suele aparecer en la forma de relacionar las proposiciones, en el sistema de jerarquización de las mismas, en el uso de los nexos, en la extensión imprecisa de las oraciones, etc.
- 33 La tendencia en el español actual, tanto oral como escrito, a la expresión de períodos cortos, repercute en la dificultad para el uso correcto de estructuras complejas. Tampoco ayuda la propensión a nominalizar, fomentada desde el lenguaje del periodismo y de la política. El objetivo de dominar este tipo de estructuras debería estar presente en la Secundaria de manera especial. ¿Por qué se expresan mejor los chicos y chicas chilenos o argentinos? La respuesta está en la atención que se presta a la competencia lingüística en sus programas.

____ (SELECCIÓN DE LA ESTRUCTURA COMPLEJA): Independientemente del factor de corrección en la expresión, actúa otro factor de competencia, que consiste en elegir la estructura más adecuada para la expresión del mensaje entre las posibles estructuras correctas.

- 34 La elección inadecuada se manifiesta principalmente en la tendencia a la parataxis, como recurso más económico de expresión. Por ejemplo: *Estábamos muy cansados y decidimos dormir en el refugio*; en vez de: (...) *por lo que decidimos dormir en el refugio*, (...) *así que decidimos dormir en el refugio*.
- 35 La elección adecuada es compatible con un estilo de expresión original. No es necesario, por tanto, expresar la causalidad mediante oraciones formalmente causales, o el fin mediante las finales.

____ (ESTRUCTURA SUPRAORACIONAL DEL DISCURSO): La fluidez en el discurso se basa principalmente en la facilidad para relacionar las estructuras oracionales en el ámbito superior del párrafo, y los párrafos en el ámbito del texto.

- 36 La ausencia de nexos produce un discurso inconexo, que exige por parte del receptor demasiada atención al contexto.
- 37 La utilización de nexos subjetivos o ajenos a la norma puede dotar de un estilo original al discurso cuando va acompañada de un grado alto de competencia expresiva, pero, por lo general, sólo produce un efecto de falta de corrección.
- 38 Los nexos normativos suelen ser signo de madurez expresiva. No cabe esperar, pues, en el discurso de sujetos de estas edades un alto grado de corrección en este sentido.

____ (CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA DEL DISCURSO): Se evalúan en este apartado los aspectos más directamente relacionados con el componente léxico: el registro utilizado, la propiedad, la capacidad de utilización de vocabulario, etc.

- 39 Es frecuente en la expresión oral el empleo de muletillas o expresiones vacías, que generalmente actúan como mecanismos de apoyo para la codificación del mensaje. Mediante este tipo de actos de articulación, el sujeto gana tiempo inconscientemente para cifrar la parte del discurso que sigue.
- 40 El sujeto no encuentra el registro adecuado a la situación de su propio discurso. Se expresa en un registro coloquial o vulgar, o se empeña en encontrar un registro hiperculto. La tendencia suele ser, más bien, a la primera de las hipótesis.
- 41 Es muy frecuente la impropiedad en el discurso, que viene dada por el desconocimiento del vocabulario adecuado o por la falta de habilidad para su selección.
- 42 Por el contrario, la propiedad en el discurso es signo de competencia. El sujeto no en-

cuentra apenas dificultad para dar con el término o expresión que precisa.

- 43 Si a la propiedad terminológica se añade la creatividad, el resultado es el de un discurso rico en sugerencias y matices, en el que las palabras poseen la fuerza evocadora de la imagen literaria.

____ (VOCABULARIO ESPECÍFICO): Cada tema exige la utilización de una terminología propia, por encima de la propiedad exigible a su estructura general.

- 44 La pobreza de vocabulario se manifiesta principalmente en el recurso a términos de significado muy extenso.
- 45 Suele darse sobre todo cuando el tema elegido forma parte del ámbito de intereses más próximo al sujeto.

SALIDA DEL DISCURSO

- 46 La forma abrupta de salir del discurso es la más frecuente. Suele resolverse mediante expresiones del tipo de: *Ya está. Ya he terminado. Etc.*
- 47 La fórmula de advertencia es, en realidad, un nexo supra-oracional especializado. Puede presentar diferentes fórmulas, tales como: *Por último. Para terminar. Finalmente. Etc.* Su presencia al final del discurso denota cierto grado de rigor mental y facilidad para la construcción lógica.
- 48 La fórmula de advertencia introduciendo un párrafo de síntesis puede considerarse como una de las mejores formas de rematar el discurso. No cabe esperar que sea muy frecuente en las edades objeto del presente estudio, ya que exige cierto grado de madurez o entrenamiento.

EXPRESIÓN PARAVERBAL

GESTO NATURAL: La comunicación con el receptor presenta mayores posibilidades de retroalimentación si se acompaña del gesto natural, tanto del rostro como de las manos, por citar las dos partes del cuerpo generalmente portadoras de mensaje gestual.

- 49 La ausencia del gesto natural transmite la misma impresión de busto parlante que estamos acostumbrados a presenciar en los noticiarios de televisión.

- 50 ¿No es cierto que agradecemos al busto parlante una cierta complicidad con la noticia a través del gesto, cuando ésta produce impacto, positivo o negativo?

- 51 El mejor acto de comunicación sería el que se produjera con un gesto natural capaz de establecer relación directa con el auditorio, mediante la mirada, la invitación a asentir o a rechazar una afirmación, etc.

COMPORTAMIENTO SOMÁTICO: Independientemente del gesto que puede y debe acompañar al discurso en presencia de auditorio, el cuerpo suele adoptar ciertas posturas que pueden interpretarse como rasgos de la personalidad del sujeto o, al menos, de su estado psicológico en ese momento.

- 52 Son muy frecuentes las manifestaciones de tensión, como consecuencia de la falta de costumbre de hablar en público: movimientos inconscientes de las manos y los pies, sudoración, rubor, etc.

- 53 La ausencia de estas manifestaciones ofrece mayores garantías de receptividad del mensaje, ya que el interlocutor o el auditorio no pueden encontrar a través de ellas un escape de su atención.

Es probable que en la exploración del discurso de los alumnos se den circunstancias que se salen de este cuadro de exploración previsto. En tal caso, deben recogerse y comentarse en un apartado de observaciones.

Un caso concreto de aplicación

La encuesta descrita fue aplicada durante el curso 1991-1992 a 173 alumnos y alumnas de los siguientes centros³:

- I.B. "San Juan Bautista" de Madrid: 123 de 4 grupos de 1º de BUP.

- I.F.P. "San Blas-Las Musas" de Madrid: 19 de 1 grupo de 1º de F.P./1.
- I.B. "María Moliner" de Coslada: 31 de 1 grupo de 1º de BUP.

La elección de estos tres centros respondía al objetivo de evaluar la expresión oral de un universo compuesto por alumnos y alumnas del ámbito urbano, pertenecientes a tres entornos geográficos con implicaciones socioculturales diferentes: un instituto del "centro burgués" de la ciudad, otro de un "barrio obrero" y un tercero de la periferia⁴. Tomando como base mi propio centro (I.B. "San Juan Bautista"), se trataba, no sólo de experimentar un procedimiento de evaluación de la expresión oral en alumnos y alumnas comprendidos en las edades de Secundaria, sino también de comprobar hasta qué punto los rasgos de expresión oral registrados podían considerarse como generales.

La evaluación se hizo a partir de dos fuentes: a) el estudio de las grabaciones; y b) el análisis de las anotaciones sobre aspectos para-verbales, efectuadas durante la intervención de los alumnos. Aunque el presente artículo no se propone sobrepasar el objeto de justificar y des-

cribir la encuesta⁵, tras pasamos aquí algunas de las conclusiones generales obtenidas tras su aplicación.

De los 53 aspectos evaluados, pueden considerarse como deseables los siguientes:

Proposición del tema: 1, 3
 Fonética: 7, 10, 14, 16, 19, 21, 22
 Construcción: 24, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 38
 Léxico: 42, 43
 Salida del discurso: 47, 48
 Expresión para-verbal: 50, 51, 53

3. Quiero agradecer a los profesores Carlos Sahagún, María Angeles Ruiz, Isabel Bermúdez y María Teresa Masada su generosa ayuda para la aplicación de esta encuesta con sus alumnos.
4. La calificación de los centros no es rigurosa, ni supone ningún juicio de valor por mi parte. Por otra parte, no se pretendía establecer ningún estudio comparativo, sino buscar dos grupos de contraste con el grupo principal de sujetos (I.B. "San Juan Bautista") a los que se aplicó la prueba.
5. La memoria del trabajo de investigación y las encuestas grabadas, que pueden consultarse, me eximen de extenderme ahora en la exposición de todos los datos.

ASPECTO	S. J. BAUTISTA		LAS MUSAS		MARÍA MOLINER		TOTAL	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
1	6	6,7	0	0	0	0	6	3,7
2	106	93,8	19	100	29	100	154	95,6
3	24	21,2	3	15,7	4	13,7	31	19,2
4	88	77,8	16	84,2	25	86,2	129	80,1
5	0	0	0	0	1	3,4	1	0,6
6	15	13,2	16	84,2	3	10,3	34	21,1
7	96	84,9	16	84,2	26	89,6	138	85,7
8	7	6,1	7	36,8	5	17,2	19	11,8
9	25	22,1	9	47,3	3	10,3	37	22,9
10	74	65,4	3	15,7	18	62	95	59
11	8	7	1	5,2	3	10,3	12	7,4
12	3	2,6	0	0	0	0	3	1,8
13	0	0	0	0	0	0	0	0
14	110	97,3	18	94,7	29	100	157	97,5
15	3	2,6	0	0	0	0	3	1,8

ASPECTO	S. J. BAUTISTA		LAS MUSAS		MARÍA MOLINER		TOTAL	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
16	110	97,3	19	100	29	100	158	98,1
17	0	0	1	5,2	0	0	1	0,6
18	2	1,7	0	0	1	3,4	3	1,8
19	111	98,2	18	94,7	28	96,5	157	97,5
20	7	6,19	6	31,5	3	10,3	16	9,9
21	100	88,4	13	68,4	25	86,2	138	85,7
22	6	5,3	0	0	1	3,4	7	4,3
23	31	27,4	14	73,6	5	17,2	50	31
24	58	51,3	3	15,7	16	55,1	77	47,8
25	24	21,2	0	0	8	27,5	32	19,8
26	31	27,4	6	31,5	9	31	46	28,5
27	76	67,2	14	73,6	20	68,9	110	68,3
28	84	74,3	18	94,7	21	72,4	123	76,3
29	29	25,6	1	5,2	8	27,5	38	26,6
30	26	23	11	57,8	6	20,6	43	26,7
31	86	76,1	8	42,1	23	79,3	117	72,6
32	44	38,9	15	78,9	15	51,7	74	45,9
33	71	62,8	5	26,3	14	48,2	90	55,9
34	64	56,6	19	100	18	62	101	62,7
35	47	41,5	0	0	11	37,9	58	36
36	27	23,8	10	52,6	10	34,4	47	29,1
37	58	51,3	9	47,3	14	48,2	81	50,3
38	25	22,1	0	0	5	17,2	30	18,6
39	36	31,8	5	26,3	6	20,6	47	29,1
40	9	7,9	1	5,2	1	3,4	11	6,8
41	28	24,7	17	89,4	10	34,4	55	34,1
42	66	58,4	17	89,4	18	62	101	62,7
43	11	9,7	0	0	0	0	11	6,8
44	37	32,7	18	94,7	13	44,8	68	42,2
45	73	64,6	1	5,2	16	55,1	90	55,9
46	60	53	15	78,9	15	51,7	90	55,9
47	29	25,6	1	5,2	2	6,8	32	19,8
48	19	16,8	3	15,7	13	44,8	35	21,7
49	110	97,3	19	100	25	86,2	154	95,6
50	0	0	0	0	2	6,8	2	1,2
51	1	0,8	0	0	2	6,8	3	1,8
52	64	56,6	7	36,8	16	55,1	87	54
53	47	41,5	11	57,8	13	44,8	71	44

Se han retirado los datos de diez encuestas de "San Juan Bautista" y dos de "María Moliner" por falta total o muy significativa de aspectos.

ANÁLISIS SOBRE LAS FRECUENCIAS RELATIVAS (POR 100)

x k	s						
		"SAN JUAN BAUTISTA"		"LAS MUSAS"		"COSLADA"	
BLOQUE 1 N = 4 (Aspectos 1-4)		49,6 0,75	37,2	50,0 0,75	42,8	49,3 0,87	43,0
BLOQUE 2 N = 18 (Aspectos 5-22)		31,7 1,20	38,1	37,1 1,04	38,6	33,5 1,20	40,3
BLOQUE 3 N = 16 (Aspectos 23-38)		43,1 0,44	19,1	40,5 0,84	34,1	43,7 0,44	19,4
BLOQUE 4 N = 7 (Aspectos 39-45)		32,9 0,62	20,3	44,4 0,93	41,3	31,5 0,72	22,6
BLOQUE 5 N = 3 (Aspectos 46-48)		31,9 0,48	15,4	33,3 0,98	32,5	34,5 0,57	19,7
BLOQUE 6 N = 5 (Aspectos 49-53)		39,1 0,94	36,8	38,9 0,97	37,7	39,3 0,74	29,2
CONJUNTO N = 53		37,4 0,76	28,5	40,0 0,94	37,5	38,1 0,78	29,6

x: medida de posición (media)

s: Medida de dispersión (desviación típica)

k: Coeficiente de variación.

Estableciendo cinco franjas en función del porcentaje alcanzado, los aspectos anteriores se organizan del siguiente modo:

- 0 - 10 % 1, 22, 43, 50, 51
- 11 - 25 % 3, 25, 38, 47, 48
- 26 - 50 % 24, 29, 35, 53
- 51 - 75 % 10, 27, 31, 33, 42, 45
- 76 - 100% 7, 14, 16, 19, 21

Las desviaciones más importantes positivas o negativas (+/-) se produjeron así:

- I.B. "San Juan Bautista": 29(+), 31(+)
- I.F.P. "Las Musas": 10(-), 25(-), 33(-), 38(+), 35(-), 42(+), 45(-)
- I.B. "María Moliner": 21(-), 25(+), 31(+), 33(-)

Cada uno de los centros rebasó en porcentaje la media de la franja positivamente en dos aspectos:

- I.B. "San Juan Bautista": Uso apropiado de la modalidad oracional. Construcción correcta de las oraciones simples.

- I.F.P. "Las Musas": Propiedad léxica. Comportamiento gestual normal.
- I.B. "María Moliner": Sistema verbal rico. Construcción correcta de oraciones simples.

Se apreció mayor número de aspectos negativos en I.F.P. "Las Musas".

Por último, reseñaremos los datos que más nos han llamado la atención:

- Predomina la proposición del tema subjetiva y sin fundamentación.
- En el bloque de aspectos de FONÉTICA es donde se producen resultados superiores y más homogéneos. En el aspecto de articulación vulgar se cumple lo esperable desde la perspectiva sociolingüística: mayores porcentajes en función del estrato sociocultural del alumnado.
- Son escasos los porcentajes de dislalias, mitigados, además, por su levedad en la mayoría de los casos, en los cuales resulta a veces difícil distinguir si se trata de dislalia o de simple articulación relajada.

- Destacan en el bloque de CONSTRUCCIÓN (aspectos 23 al 38) los bajos porcentajes en aspectos imprescindibles para formular un mensaje correcto, tales como sistema verbal normal o rico, uso apropiado de la modalidad oracional, construcción correcta de oraciones simples y compuestas, selección adecuada de la estructura compleja y utilización de nexos supraoracionales normativos. Como puede observarse escuchando las encuestas, es este bloque el que produce mayor sensación de descuido en el discurso.
- En el bloque de LÉXICO es donde se produce la sorpresa mayor. Reiteradamente, los profesores solemos referirnos a la falta de propiedad en el discurso y a la pobreza de vocabulario. Sin embargo, no se aprecia acusadamente tal fenómeno en las encuestas. Se ha registrado un índice aceptable de competencia léxica, por lo que habría que comprobar si la impresión que todos tenemos no procede más de fallos en aspectos de construcción.
- Son llamativas las carencias en salida del discurso (aspectos 46-48), con predominio de la salida abrupta.
- En lo que se refiere a la expresión paraverbal (aspectos 49-53), haría falta un programa completo para educar el gesto y eliminar las manifestaciones de tensión.

Concluimos con la siguiente consideración:

A diferencia de lo que tendríamos que advertir seguramente para la expresión escrita, en la expresión oral, la mayor parte de las carencias proceden del escaso ejercicio que estas actividades han merecido en el aula. Un sencillo y metódico programa de expresión oral desde Primaria a Bachillerato, ayudado por un cambio hacia métodos de intervención pedagógica más activos daría como resultado una mejora de la competencia comunicativa.

Diseño de un programa de actividades de Expresión Oral

LAS diversas situaciones en las que un alumno se encuentra con la necesidad de expresarse oralmente marcan el sentido de las actividades que el profesor debe programar para prevenir y, en su caso, tratar las dificultades de expresión.

Partimos de los siguientes supuestos:

- a) El profesor del área de Lengua Castellana y Literatura posee formación filológica suficiente para analizar y entender las dificultades de expresión del alumno.
- b) El profesor no es especialista en perturbaciones del lenguaje.
- c) El Departamento de Orientación del centro y los Equipos Psicopedagógicos pueden ayudar en dificultades específicas que sobrepasan las posibilidades de la acción pedagógica ordinaria dentro del aula.
- d) Existe un programa de actividades de expresión oral, integrado en el proyecto curricular de etapa.

Estos supuestos permiten que el profesor sepa siempre hasta donde puede llegar su intervención y dónde debe comenzar la de los especialistas.

Debe partirse siempre del hecho de que la grabación es a la expresión oral lo que el documento es a la expresión escrita. El alumno debe acostumbrarse en los ejercicios a utilizar el magnetófono como medio de registro de su propio discurso. El análisis de su registro es el punto de partida primordial para anotar aciertos y dificultades, para comparar actuaciones propias y ajenas, y para conservar un testimonio del desarrollo de su programa de actividades.

Por otra parte, la actuación del alumno en clase debe responder a la mayor variedad posible de procedimientos: descripción de personajes, cosas, paisajes, sentimientos, sensaciones, etc.; narración de acontecimientos, situaciones, hechos históricos; exposiciones, diálogos, etc.

Todo ello, a través de las diferentes técnicas del diálogo, tales como la conversación, el debate, el torbellino de ideas, la dramatización; y a través del monólogo, en definiciones, resúmenes, explicaciones, recitaciones, etc.

No nos ocupamos de la didáctica de estos diversos procedimientos, sino que nos limitaremos a proponer un diseño de las actividades de prevención y recuperación, referidas a los diversos aspectos que intervienen en la expresión oral de los alumnos, advirtiendo de antemano que debemos distinguir entre los rasgos de habla que forman parte del estilo personal de expresión y aquéllos otros que precisan corrección.

Basándonos en los diferentes bloques de aspectos que hemos diferenciado en la encuesta, podemos establecer los respectivos bloques de actividades para el tratamiento de los factores que lo precisen.

Proposición del tema

Hay que procurar que el alumno, en cualquiera de las modalidades de expresión oral que utilice, proponga el tema objetivamente y con algún tipo de fundamentación.

1. Proponer un tema con una frase breve de introducción.
2. Evitar el uso de la primera persona en la proposición del tema.
3. Utilizar la frase de introducción como preámbulo para dotar al discurso de una estructura analítica.
4. Utilizar formas de causalidad, consecuencia, finalidad, etc. para dotar al discurso de fundamentación.

Fonética

La realización física del habla en público es para muchos alumnos una experiencia traumática o, al menos, provocadora de tensión, como cabe esperar de la falta de costumbre. La excep-

cionalidad de este tipo de actividades convierte la expresión oral en algo artificial.

5. Realizar ejercicios de respiración profunda, como forma de relajación.
6. Aprovechar el tiempo de espiración en los ejercicios respiratorios para comprobar el segmento de discurso que se es capaz de emitir.
7. Leer en voz alta textos de diversa índole bien puntuados, respetando las indicaciones de los signos ortográficos.
8. Evitar las interrupciones mediante el seguimiento de un guión que sirva de apoyo visual y psicológico.
9. Proponer modelos de articulación distintos para contrastarlos con la pronunciación vulgar.
10. Actuar mediante el análisis del sonido sobre los vulgarismos de articulación, tales como [ao] por [ado], [h] o [x] por [s] final, [ŷ] por [y] o [↓]].
11. Realizar ejercicios de vocalización para evitar la articulación relajada.
12. En el caso de dislalias, seguir un método de corrección específica si se conoce, o solicitar la ayuda de los profesores especialistas.
13. Modular un tono y un timbre aceptables, mediante el contraste con modelos asequibles a sus posibilidades fisiológicas y funcionales.
14. Acomodar la intensidad de la voz al ámbito y a la situación en que se produce el discurso.
15. Proponer modelos aceptables de entonación procedentes principalmente de los medios de comunicación.
16. Analizar modelos exóticos de entonación presentes en los medios de comunicación y realizar su crítica.
17. Analizar la entonación propia, sobre todo en lo que se refiere a la realización de cadencias y anticadencias en las diversas modalidades de oración.

18. Distinguir funcionalmente las dos realizaciones distintas de la entonación interrogativa.
19. Analizar la extensión de los grupos fónicos.
20. Analizar la realización del acento en el funcionamiento del grupo fónico, para evitar la atonicidad y el énfasis innecesario.
21. Proponer realizaciones de acento enfático cuando el mensaje lo permita.

Construcción

El programa de actividades de prevención y tratamiento de las dificultades de expresión oral, en lo que se refiere a este bloque de aspectos, debe partir siempre de la reflexión gramatical; de tal manera que el alumno descubra que sus conocimientos de gramática conducen a algo más que al simple ejercicio del análisis morfológico o sintáctico. *Del análisis a la expresión*: ésta puede ser la fórmula para el descubrimiento de los aspectos prácticos del estudio sistemático de la lengua. De nada sirve que el alumno estudie el funcionamiento del relativo si en su expresión no emplea correctamente el pronombre "cual".

22. Potenciar el uso del paradigma verbal completo, mediante ejercicios de sustitución basados en el propio discurso.
23. Diferenciar las posibilidades de uso de los tiempos próximos, principalmente de los pretéritos.
24. Descubrir las posibilidades expresivas del subjuntivo.
25. Utilizar las posibilidades expresivas de las formas no personales del verbo.
26. Potenciar el uso correcto de la pasiva no refleja.
27. Descubrir las posibilidades expresivas de los usos perifrásticos.
28. Descubrir las posibilidades del uso estilístico del paradigma verbal.

29. Utilizar correctamente la concordancia sustantivo + adjetivo en los casos especiales.
30. Utilizar correctamente la concordancia sujeto + verbo en los casos especiales.
31. Utilizar correctamente la concordancia antecedente + relativo.
32. Introducir a propósito en el discurso oraciones distintas de las enunciativas.
33. Analizar los casos de anacoluto y proponer soluciones correctas.
34. Adecuar la construcción de oraciones simples a las características del mensaje.
35. Adecuar la construcción de las oraciones compuestas a las características del mensaje.
36. Promover el uso de la hipotaxis con preferencia sobre la parataxis para la expresión de mensajes que exigen subordinación.
37. Seleccionar con propiedad la modalidad de oración que se precise en el discurso.
38. Proponer nexos supraoracionales que doten al discurso de coherencia sintáctica y semántica.

Léxico

Tanto la configuración semántica del discurso apropiada, como la competencia léxica que se deriva del uso rico del vocabulario precisan de la utilización constante de diccionarios, no solamente manuales, sino ideológicos, de sinónimos y antónimos, de uso, de dudas. Ello exige la inclusión de estos diccionarios en la biblioteca del aula.

39. Analizar el uso personal de "muletillas" y expresiones sin contenido.
40. Repetir el discurso procurando borrar "muletillas" y expresiones sin contenido.
41. Adecuar el registro de habla a la situación concreta.
42. Analizar casos de registro inadecuado.

43. Con la ayuda del diccionario ideológico o de sinónimos, sustituir los términos impropios o menos propios por otros.
44. Realizar ejercicios de sustitución de términos tópicos.
45. Utilizar los recursos de la connotación moderadamente y de acuerdo con la situación comunicativa.
46. Construir familias léxicas y campos notionales en torno al vocabulario del discurso producido.
47. Utilizar los diccionarios de vocabularios específicos.

Salida del discurso

48. Buscar fórmulas para evitar la salida abrupta del discurso.
49. Adecuar las fórmulas de advertencia a la índole y el contenido del discurso.
50. Promover salidas del discurso con breve síntesis o recapitulación del contenido.
51. Evitar el uso de la primera persona en la presentación de la conclusión o en el remate del discurso.

Expresión paraverbal

La ausencia del gesto natural y las manifestaciones de tensión son muy frecuentes en el ejercicio de la expresión oral de los alumnos. Educar los aspectos de este bloque exigiría la interdisciplinariedad con el área de Educación Física. Pero están al alcance del profesor de Lengua ejercicios sencillos.

52. Seleccionar para la expresión oral el gesto natural que mejor convenga a la personalidad del alumno.
53. Vencer la inhibición que produce la mirada de los oyentes.
54. Evitar que la mirada se pose en lugares o personas fijos.
55. Adoptar la postura adecuada para la expresión en cada circunstancia: monólogo, conversación, debate, etc.
56. Entrenar la posición de las manos.
57. Evitar movimientos inconscientes.

Esta batería de actividades que acabamos de exponer podría integrarse en un programa o unidad didáctica de larga duración. Podría ser aplicable parcial o totalmente, dependiendo de los bloques de aspectos en que se detectaran las necesidades de los alumnos. Finalmente, la batería debería ser "secuenciada", para facilitar su aplicación específica en los dos ciclos.

REFERENCIAS

- ARSENIO, S. (1983): *Una metodología de la lengua oral*. Madrid: Escuela Española.
- BLECUA, J. M. (1982): *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat.
- GARCÍA-CAEIRO, I. y otros (1986): *Expresión oral*. Madrid: Alhambra.
- GARCÍA, J. y MEDINA, A. (1984): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya.
- HYMES, D. (1972): "On communicative competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- M.E.C. (1991): Real Decreto 1.345/1991 de 6 de septiembre. B.O.E. de 13-IX-1991, Suplemento del núm. 220, p.66.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944): *Manual de entonación española*. Nueva York: Hispanic Institute.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1968): *Manual de pronunciación española*, 14ª edición. Madrid: C.S.I.C. Publicaciones de la Revista de Filología Española.
- PETRO DE LUCA, M. O.: *Didáctica de la lengua oral*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DEL RÍO, M. J. (1993): *Psicología de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona-Editorial Horsori.

Resumen

La importancia que el currículo de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria quiere dar a los usos y formas de la comunicación oral, en equivalencia con la comunicación escrita, demanda la creación de materiales específicos.

El escaso desarrollo, por el momento, de programas e instrumentos de evaluación en este campo y para este nivel concreto explica que, principalmente desde la Psicología del Lenguaje, se estén señalando diversas vías de acceso para los profesores.

La encuesta de evaluación que se presenta en este artículo contempla la expresión oral como actividad evaluable más allá del ámbito de la competencia lingüística, en el de la competencia comunicativa. Su aplicación puede aportar datos para la confección de diagnósticos individuales y, aplicada en grupos, marca inicialmente el área de intervención posible en la confección de programas para el desarrollo y perfeccionamiento de la expresión oral.

Palabras clave: Expresión oral, Secundaria, Evaluación, Competencia comunicativa, Actividades de expresión oral.

Abstract

Due to the stress that the Curriculum in Secondary Spanish Language and Literature is trying to put on oral language as it did on written language, specific materials have to be made.

Up to now the syllabus and means of evaluation regarding this area have not been widely developed.

For this level and mainly from Psycholinguistics, teachers may find new ways of evaluation.

The assessment test which is included in this article considers oral language as an activity which can be assessed not only in terms of linguistic competence but also of communicative competence.

This test may contribute with data to formulate individual diagnoses and, when given in groups, it may show how syllabuses have to be planned in order to develop and improve oral expression.

Key words: Oral Expression, Secondary, Assesment, Communicative Competence.

Jesús Arribas Canales

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 MADRID

Cursos acelerados.

Una posible opción para alumnos repetidores

Preámbulo

DURANTE los primeros meses del curso 92-93 se hizo la experiencia de formar un grupo especial de repetidores en la asignatura de Física de primer curso de l'E.U. d'Informàtica de la UPV. El resultado del trabajo realizado por los alumnos participantes, y el rendimiento en la convocatoria de Diciembre, con porcentajes de aprobados muy elevados, hizo aconsejable repetir la experiencia. Por otro lado, el cambio de planes de estudio ha planteado el problema de los alumnos que se mantienen en el plan antiguo, y que no tienen derecho a docencia en las asignaturas en las que el plan nuevo entra en funcionamiento, con el añadido de un número limitado de convocatorias para superar la asignatura. Por tanto, parecía conveniente poner todos los medios posibles para que los alumnos de plan antiguo con la Física pendiente pudieran superarla en el plazo más breve posible.

De esta forma se planteó repetir la experiencia, corrigiendo en lo posible los problemas detectados en el curso anterior, y con el objetivo de preparar alumnos repetidores de plan antiguo de cara a la convocatoria de Diciembre del 93.

**José M^a Meseguer
Dueñas y Monserrat
Robles Viejo**

**A la "Escola Infantil Bressol"
y a los que saben que los
niños/as son personas.**

Características de la experiencia

La duración del curso era de 9 semanas, durante los meses de Octubre, Noviembre y primera quincena de Diciembre de 1993, con una docencia de 36 horas de pizarra, y 18 de seminarios. Un curso normal del plan antiguo tenía una duración de 25 semanas,

con 3,5 horas semanales lectivas, y un total de 87,5 horas, y el curso del plan nuevo es de 9 créditos, 6 teóricos y 3 prácticos, o lo que es lo mismo 60 horas lectivas.

El horario de clases escogido fue de dos días no consecutivos de forma que los alumnos pudieran realizar los ejercicios de cada sesión (Lunes y Miércoles).

Prerrequisitos

El punto de partida para los alumnos era el siguiente: se suponía que los alumnos habían aprobado previamente las prácticas de Laboratorio, y que todos habían hecho un seguimiento mínimo de la asignatura en cursos anteriores, contando con el material necesario para hacer un seguimiento fácil de la teoría de la asignatura: libros, apuntes..., así como colecciones de problemas, enunciados, exámenes resueltos..., y conocen las reglas básicas del cálculo integral y diferencial y las operaciones básicas con vec-

tores: suma y resta, prod. escalar, prod. vectorial, prod. mixto, doble producto vectorial, momento de un vector, momento de un par de vectores...

El seguimiento del curso era voluntario, pero, puesto que el participar en un grupo de estas características suponía un esfuerzo y constancia importantes, para entrar a formar parte del grupo se debía indicar dicha intención de forma explícita a los profesores encargados del mismo, de forma que esto suponía un compromiso moral de seguimiento, y un acuerdo de trabajo entre ambas partes. Las condiciones del curso se hicieron públicas antes de empezar, y el alumno se debía comprometer al iniciar el curso.

El número de alumnos inscritos superó los 180 de los 270 posibles (alumnos de plan antiguo), de los que asistieron a las sesiones de pizarra desde 170 en las cuatro semanas iniciales hasta 130 en las últimas sesiones. En las sesiones de seminario la concurrencia era de grupos fijos de 20-30 alumnos de los 60 posibles.

Evaluación

Pretendimos que la evaluación fuera lo menos traumática y lo más eficaz posible, y a la vez que sirviera de estímulo al seguimiento continuo del curso. El método era el siguiente: la evaluación se hacía sobre el trabajo personal a lo largo del curso, valorado mediante pruebas cortas semanales en el horario de seminario y/o sobre exámenes. Se realizaron dos pruebas parciales: la primera a principios de Noviembre y la segunda en Diciembre. Por último, quienes no superaron la asignatura de esta manera tenían la opción del examen final de Diciembre.

Quisimos dar la posibilidad a los alumnos de que planteasen otras alternativas que permitieran una evaluación más correcta de sus conocimientos, o acorde con sus circunstancias particulares, para ser discutidas con los profesores/tutores del grupo, pero ninguno hizo uso de esta posibilidad.

El trabajo personal de los alumnos se ha evaluado mediante un total de nueve exámenes semanales. Los exámenes semanales constaban de dos cuestiones o un problema elegidos de entre la totalidad propuestos como trabajo en las sesiones de la semana anterior, lo que suponía un mínimo del orden de 30 ejercicios. De esta forma se pretendía motivar (forzar) a los alumnos a la realización de los ejercicios escogidos como más significativos de cada tema.

Se realizó un primer parcial sobre la materia correspondiente a los cinco primeros exámenes semanales, a mitad de curso. Este parcial fue aprobado por el 80%. La media de las cinco calificaciones se promedió con el primer parcial en aquellos casos en que mejoraba la nota de dicho parcial, lo que supuso que un porcentaje mínimo pasase a aprobado, aunque el 60% de los alumnos mejorara la nota. Así se definió la nota de la primera parte de la asignatura, que supuso que el 90% de los presentados tuviese calificación superior o igual a 4, mínimo compensable con el segundo parcial.

Para los que se presentaron al segundo parcial el planteamiento era el mismo. La media de las cuatro calificaciones de la segunda parte del programa se promediaba con el segundo parcial en caso de que mejorase dicha nota.

Aquellos que tenían que ir al final de toda la materia, la media de las nueve calificaciones semanales se promedió con la del final si mejoraba dicha nota.

Metodología de aula

El método pretendía cambiar de forma radical el papel del alumno en el aula, haciéndole parte activa de las clases. Para ello el alumno debe estar motivado, y debe tener a su disposición los medios para participar. El elemento motivador adicional a las clases convencionales estaba en la evaluación, ya que esta implicaba que los alumnos debían prepararse la asignatura a la misma marcha que ésta iba avanzando, lo cual suponía llegar a clase con los conocimientos previos frescos, y con capacidad de seguir avan-

zando junto con el profesor. Esta seguridad en sus conocimientos servía también de estímulo a la participación.

Por otro lado, los medios que el profesor ponía al alcance de los alumnos para la participación era simplemente no poner obstáculos sino fomentarla. Evidentemente, la experiencia del profesor juega un papel importante, de forma que dicha participación se siga de explicaciones o comentarios que refuercen positivamente al alumno y le animen a posteriores intervenciones.

La metodología de clase fue la siguiente: En las clases se hacía un repaso de la teoría de cada lección, pasando a realizar ejercicios, cuestiones y problemas, alternadamente el profesor y los alumnos. Al finalizar la sesión se repartían los ejercicios que cada alumno debía hacer por su cuenta. El propósito inicial era que al iniciar la siguiente sesión se recogieran los ejercicios y se entregaran los inmediatamente anteriores corregidos y calificados, pero se cambió de planteamiento desbordados por la masificación del grupo.

Se intentó potenciar al máximo el trabajo en grupo, tanto en clase como en seminarios, planteando serias dificultades los intentos con el grupo completo por la masificación ya mencionada, y por las dificultades de infraestructura (mobiliario de aula fijo, y bancos corridos). Por contra, el trabajo en grupo en los seminarios tuvo un rendimiento muy alto. En el grupo completo si funcionó correctamente la técnica del "murmullo", que, tras la breve interrupción, ocasionaba un incremento importante en la participación.

Régimen de tutorías

Cada alumno tenía asignado un tutor, que en principio estaba a cargo de todo lo relacionado con sus consultas, tutoría individual y en grupo, y evaluación continuada. A él debía acudir para resolver cualquier problema relacionado con la asignatura. Cada tutor estaba responsabilizado de un seminario de dos horas

semanales, y dos horas de tutoría individualizada, y en total tenía a su cargo 60 alumnos, que en la práctica se reducían al final a 45.

Seminarios

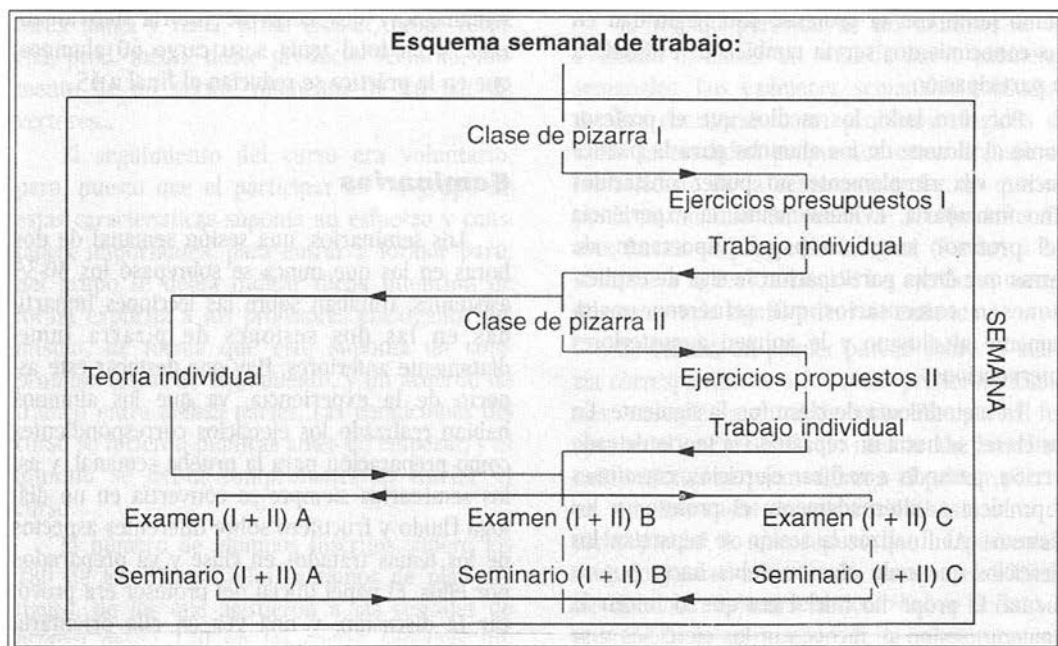
Los seminarios, una sesión semanal de dos horas en los que nunca se sobrepasó los 30-35 asistentes, trataban sobre las lecciones impartidas en las dos sesiones de pizarra inmediatamente anteriores. Hay que destacar este aspecto de la experiencia, ya que los alumnos habían realizado los ejercicios correspondientes como preparación para la prueba semanal, y así los seminarios siempre se convertía en un diálogo fluido y fructífero sobre diferentes aspectos de los temas tratados en clase y ya preparados por ellos. El papel inicial del profesor era provocar la discusión, y una vez en ella orientarla hacia los aspectos fundamentales de cara a la preparación de la asignatura. Las dudas que planteaban los alumnos eran contestadas entre ellos, en la mayor parte de los casos, o por el profesor. Como experiencia ha sido destacable puesto que los alumnos, acostumbrados a una relación con el profesor dominada por la masificación con 120 alumnos en el aula (mínimo), se han visto sorprendidos por su propio rendimiento en estas sesiones en las que el elemento dominante era la discusión participativa, y no el discurso del profesor.

Por otro lado, los seminarios han jugado un papel fundamental en la realimentación de los profesores, dejando al descubierto más claramente las deficiencias y dificultades en el aprendizaje de los alumnos, como consecuencia de la relación más personal y directa entre profesor y alumnos.

Programa y calendario

La programación temporal resumida del curso fue la siguiente:

1ª SEMANA: INTRODUCCIÓN: Características y normas del curso.



Magnitudes Físicas. Análisis Dimensional. Errores.

2ª SEMANA: VECTORES: Función vectorial de variable escalar.

TEORÍA DE CAMPOS: Campos escalar y vectorial. Gradiente. Circulación. Función potencial. Flujo. Divergencia. Rotacional.

3ª SEMANA: ELECTROSTÁTICA: Ley de Coulomb. Campo y Potencial Eléctrico. T. de Gauss. Ec. de Poisson y Laplace. Conductores en equilibrio: Influencia y Apantallamiento.

4ª SEMANA: CONDENSADORES Y DIELECTRICOS: Capacidad. Energía de un condensador. Densidad de energía electrostática. Dielectricos. Polarización.

5ª SEMANA: CORRIENTE CONTINUA: Intensidad y Densidad de corriente. Ley de Ohm. Resistencia. Ley de Joule. Generador y Receptor. Diferencia de potencial.

PRIMER EXAMEN PARCIAL

6ª SEMANA: ELECTROMAGNETISMO: Fuerzas Magnéticas sobre cargas y corrientes.

Campo magnético creado por corrientes. T. de Ampère.

7ª SEMANA: MAGNETISMO EN LA MATERIA: Materiales magnéticos. Imantación y Permeabilidad magnéticas. Ferromagnetismo. INDUCCIÓN ELECTROMAGNÉTICA: Leyes de Faraday y Lenz. Inducción mutua y autoinducción. Densidad de energía de campo magnético.

8ª SEMANA: CORRIENTE ALTERNA: Dipolo RLC. Impedancia. Resonancia. Filtros. Notación compleja. Fasores. Métodos matriciales de mallas y nudos. T. de equivalencia.

9ª SEMANA: SEMICONDUCTORES: Modelos de enlace covalente y bandas de energía. L. de acción de masas y Neutralidad. Difusión. Generación y Recombinación. Ecuación de continuidad. Inyección de minoritarios. DIODO DE UNIÓN: Unión P-N en equilibrio y polarizada. Característica tensión-corriente.

SEGUNDO EXAMEN PARCIAL Y/O FINAL

El calendario fue entregado por escrito a los alumnos el primer día de clase junto con las

normas básicas de funcionamiento dentro del compromiso que se establecía con ellos, y se respetó escrupulosamente.

Resultados

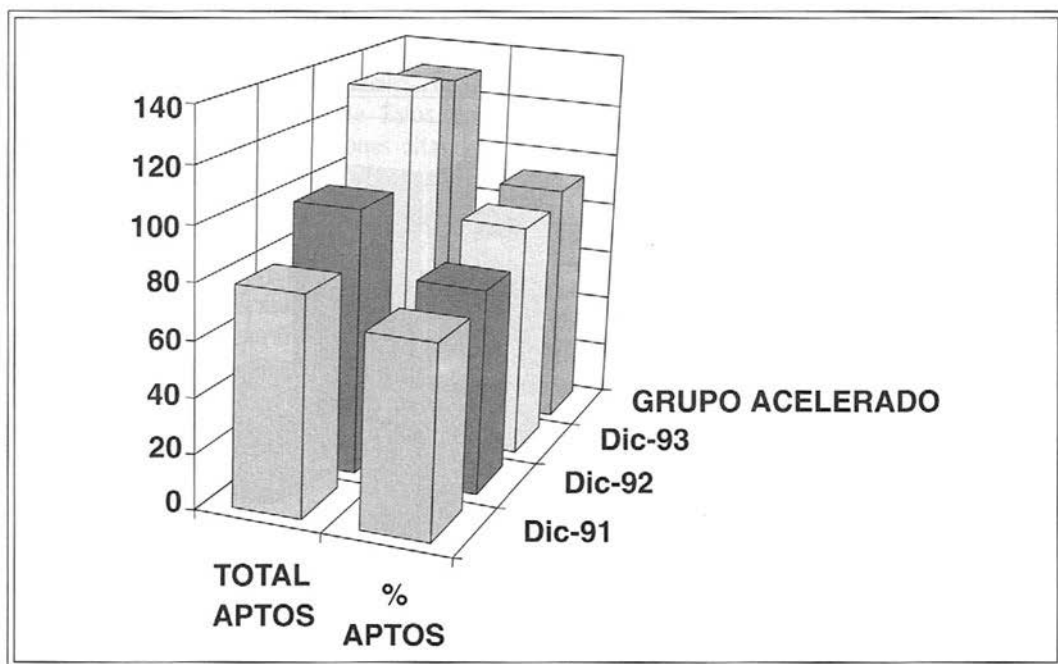
Los resultados finales, comparados los del grupo especial con la totalidad de los presentados a las convocatorias de Diciembre de los años 91, 92 y 93 se reflejan en las gráficas 1, 2 y 3. En la 1 se indican los porcentajes de aptos sobre presentados y el número total de presentados en la convocatoria de Diciembre de los tres años, así como en el grupo acelerado. Podemos observar como los alumnos presentados a la convocatoria de Diciembre va aumentando, mientras que el número total de alumnos repetidores disminuye, aproximadamente cien cada año en los últimos cursos. Por otro lado el porcentaje de alumnos aptos aumenta del 70.5% al 86.9%. La consecuencia es una disminución de la población de alumnos repetidores.

Se ha estudiado la distribución de calificaciones en la convocatoria de Diciembre de la asignatura en los tres últimos años. En el 91 no se hizo grupo especial de repetidores, mientras que en el 92 y 93 si. En el año 93 se ha desglosado en dos: los alumnos asistentes al grupo especial y la totalidad de los alumnos presentados a la convocatoria. En la gráfica 2 se representa la distribución en porcentaje de calificaciones en las tres convocatorias y el grupo acelerado.

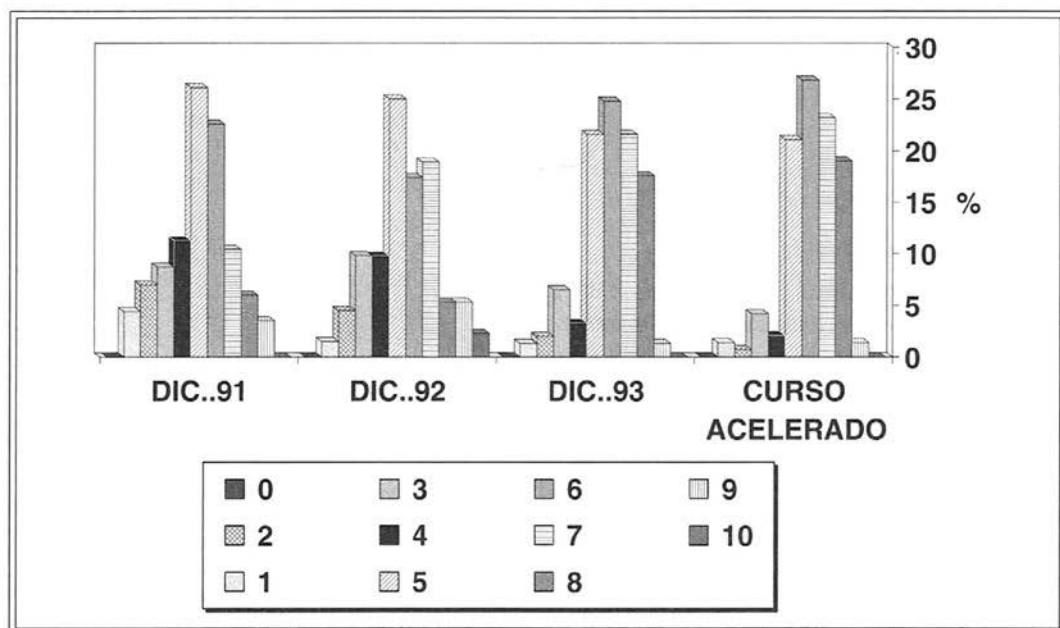
En la gráfica 3 se reflejan los valores medios de las calificaciones así como la desviación típica.

En DIC93 prácticamente la totalidad de los presentados formaba parte del grupo especial (92.8%). Del resto los resultados fueron bastante negativos, sólo tres aprobados, con calificación de 5, y 9 suspensos. La influencia de estos últimos sobre la distribución de notas del DIC93 es mínima (gráfica 3).

Se puede observar que la distribución de calificaciones cambia considerablemente de



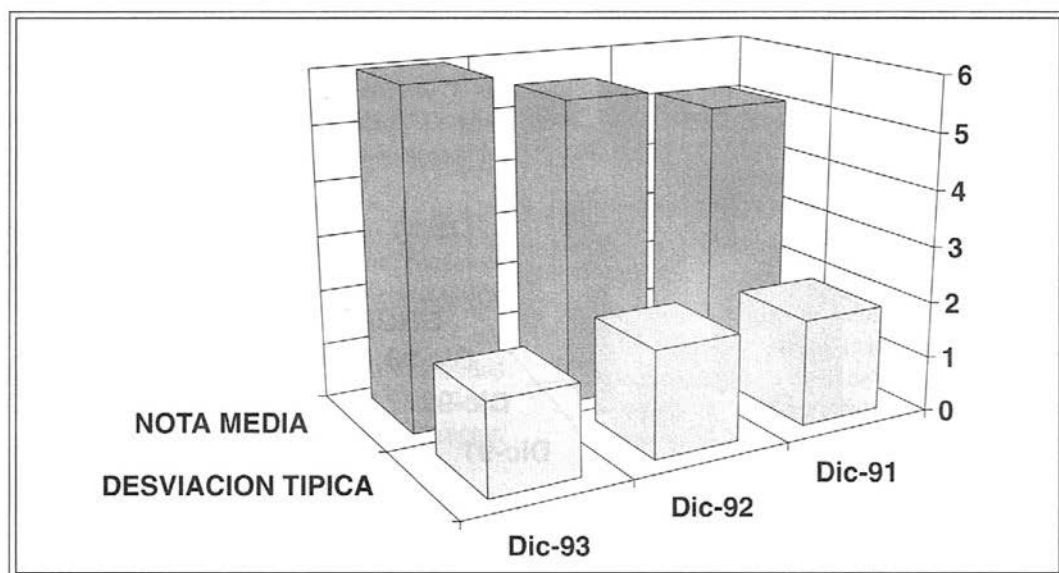
GRÁFICA 1. Número total de aptos y porcentaje sobre presentados.



GRÁFICA 2. Distribución de clasificaciones diciembre 91, 92, 83 y curso acelerado.

DIC91 a DIC93, desplazándose claramente hacia las calificaciones de notable (gráfica 2). En DIC93 las calificaciones con mayores porcentajes son 5, 6 y 7 (6 y 7 en el grupo especial), mien-

tras que en DIC92 y DIC91 se encuentran en el 5. Las notas medias aumentan de DIC91 al DIC93 de 5.1 a 6.0, y la desviación típica disminuye de 1.9 a 1.6 (gráfica 3).



GRÁFICA 3. Nota media.

Pruebas semanales

Los resultados de las pruebas semanales son los siguientes:

TABLA 1.

	M (1-5)	M (6-7)	M (1-9)	TOT (1-9)
N (%)	100	87	87	42
≥ 5 (%)	68	62	66	96
NOTA	5.9	5.9	6.2	7.1
σ	2.2	2.1	1.7	1.4
MEJ. PAR. (%)	60	56		

M (1-5), media de las cinco primeras pruebas semanales.

M (6-9), media de las cuatro pruebas últimas.

M (1-9), media de las nueve pruebas

TOT (1-9), alumnos presentados a todas las pruebas semanales

N, alumnos con nota en prueba semanal en tanto por ciento sobre presentados al final

≥ 5%, porcentaje de alumnos con media de notas semanales aprobada

NOTA, nota media

σ, desviación típica

MEJ. PAR. (%), alumnos con pruebas semanales que mejoran el parcial

El 42% de los alumnos se ha presentado a la totalidad de las pruebas semanales, lo que supone una constancia importante. Estos alumnos han obtenido unas calificaciones altas, media 7.1, y la totalidad aprobó la asignatura. Los alumnos que realizaron las pruebas semanales correspondientes al segundo parcial fueron menos que a las del primero (77% frente al 100%), debido a la escasa influencia que tuvieron a la hora de mejorar la nota del parcial, consecuencia de los espléndidos resultados obtenidos por los alumnos en el primer parcial (el 60% mejoró la nota del parcial, pero muy pocos de manera significativa).

Exámenes parciales

La estadística de los exámenes parciales se resume en la tabla siguiente:

TABLA 2.

	1º par.	NOTA 1	2º par.	NOTA 2
Aptos	73.1	81.1	70.2	78.7
Nota	5.8	6.2	4.7	6.1
σ	1.9	1.6	1.9	1.9
≥ 4 (%)	84.9	88.7		

1º par. calificaciones del primer parcial.

NOTA 1 media de 1º par. y las cinco primeras pruebas semanales.

2º par. calificaciones del segundo parcial.

NOTA 2 media de 2º par. y las cuatro últimas pruebas semanales.

Aptos, porcentaje de aptos sobre presentados.

Nota, calificación media

σ, desviación típica

≥ 4(%) alumnos con 1º par. promediable con 2º par.

Para poder comparar estos resultados con exámenes parciales de cursos ordinarios, los resultados de los dos cursos anteriores se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 3.

	CURSO 91-92		CURSO 92-93	
	1º par.	2º par.	1º par.	2º par.
Aptos (%)	22.4	28.4	26.1	58.5
≥ 4 (%)	47.8	66.0	42.7	86.2
≥ 4 totales (%)	21.5	21.8	21.1	21.9

≥ 4(%) totales, porcentaje de compensables sobre matriculados

Los segundos parciales tienen mejores resultados porcentuales, pero los porcentajes frente a la totalidad de alumnos matriculados son idénticos en los dos parciales y en los dos años (entre 21.1 y 21.9% de compensables).

Los resultados de los parciales del curso especial son mucho mejores, tanto sobre matriculados como sobre presentados, y puesto que los exámenes son semejantes y la población la misma, no hay más remedio que relacionar esta mejora con el método.

La opinión de los alumnos

Para conocer la opinión de los alumnos se realizó una encuesta sobre diferentes aspectos

del curso, a la que respondieron la totalidad de los alumnos implicados en el mismo que se presentaron a la última prueba, en total 140. Los diferentes puntos que se trataban eran los siguientes:

Distribución de tiempos

Se les planteó a los alumnos el tema de las horas semanales dedicadas a cada actividad, pidiéndoles que distribuyesen las 8 horas totales entre las tres, según su criterio. Más de la mitad (55.8%) está de acuerdo con las 4 horas semanales de clase de pizarra, y el 79.6% plantea un horario comprendido entre 3 y 5 horas semanales, en un entorno muy próximo al utilizado. Donde si se aprecia una diferencia mayor respecto al modelo utilizado es en la distribución de horas entre seminario y tutorías, en favor de la primera. Un 37% pide un horario de seminario más amplio que el de tutorías. Esta tendencia la reflejan de una forma más clara en el test cuando se les pide recomendaciones o comentarios, ya que un buen número de ellos plantean la importancia de los seminarios, y ninguno hace referencia a las tutorías.

En las clases de pizarra, preguntados sobre el tiempo dedicado a teoría y al desarrollo de problemas, los resultados muestran que consideran suficiente el dedicado a la primera (72.4%), mientras que hay un 48.1% de las respuestas que señalan que el tiempo dedicado a problemas es poco o muy poco. Este resultado estaría en relación con la pregunta del test acerca del método, que, como veremos, reflejaba la misma tendencia. Lo más probable es que esta obsesión por los problemas esté motivada por el método de evaluación, decantado claramente hacia los problemas y cuestiones prácticas frente a las cuestiones teóricas, pero también refleja la desconfianza de los alumnos en que un buen bagaje teórico les puede dar las claves de la resolución de los problemas. De todas formas este resultado es contradictorio, ya que hemos visto antes que consideran correcto el tiempo

dedicado a las clases de pizarra, y suficiente el dedicado a la teoría.

Las preguntas que se les plantearon fueron:

1. Sobre la distribución de tiempos:

- a) En el curso se han dedicado 4 horas semanales a clase de pizarra, 2 a seminario en grupo y 2 a tutoría individual. Con el número total de 8 horas semanales indica la mejor distribución según tu experiencia:
 - a1) horas de clase pizarra (los resultados se reflejan en la gráfica 4).
 - a2) horas de seminario frente a las de tutoría (los resultados en la gráfica 5).
- b) En las clases de pizarra:
 - b1) el tiempo dedicado a la explicación teórica ha sido: muy poco, poco, suficiente, mucho, o excesivo (los resultados en la gráfica 6).
 - b2) el tiempo dedicado a la resolución de problemas ha sido: muy poco, poco, suficiente, mucho, o excesivo (los resultados en la gráfica 7).

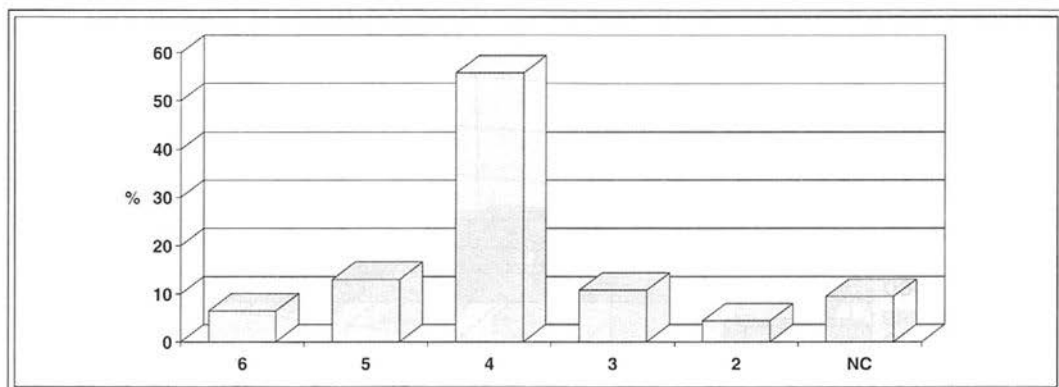
Metodología de clase

A pesar de que el método seguido en clase fue claramente el de desarrollo de forma detallada de problemas tipo y posterior propuesta de ejercicios a los alumnos, y que los resultados han sido muy buenos, un 43.5% de ellos sigue prefiriendo el método de realizar innumerables ejercicios en clase. La idea de "hacer todo los tipos posibles de problemas antes del examen" parece seguir afianzada en un buen número de ellos, excesivamente significativo como para no tenerlo en cuenta.

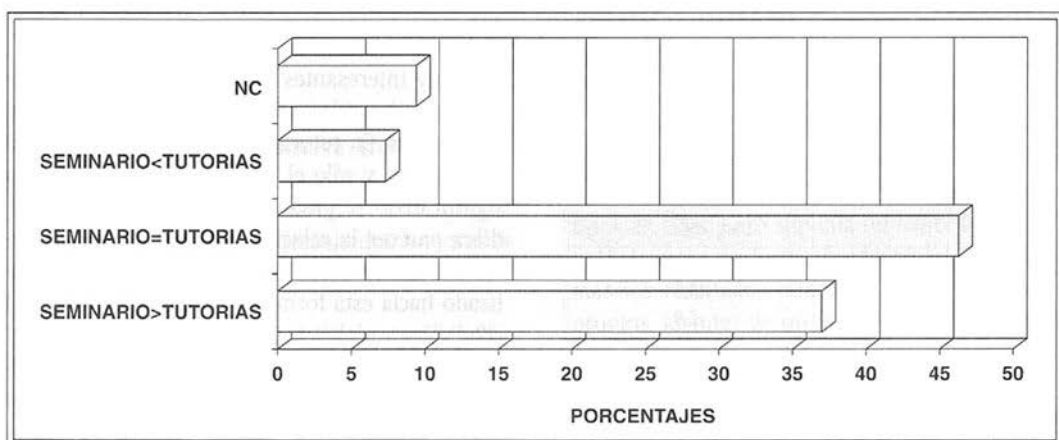
La pregunta que se les hizo, y los resultados son los siguientes:

2. Qué te parece más adecuado:

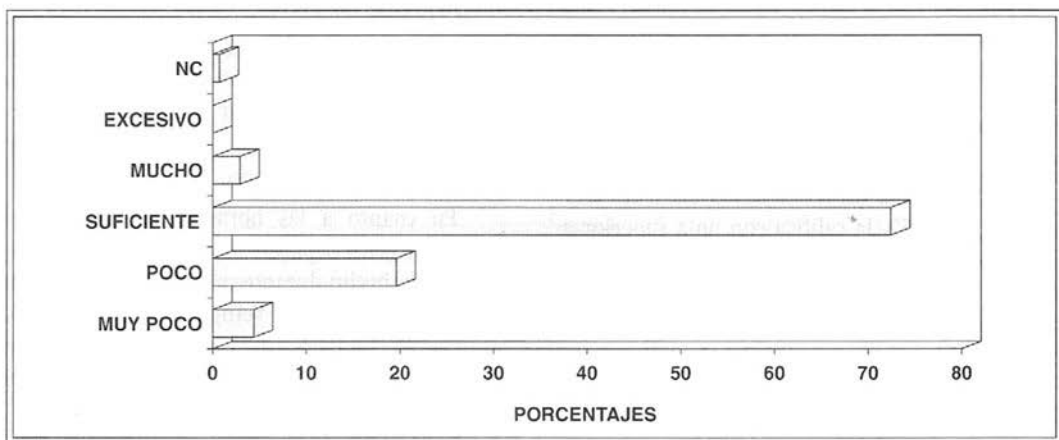
- a) Que el profesor desarrolle detalladamente pocos problemas tipo en el aula, y el alumno resuelva mayor número en casa, o



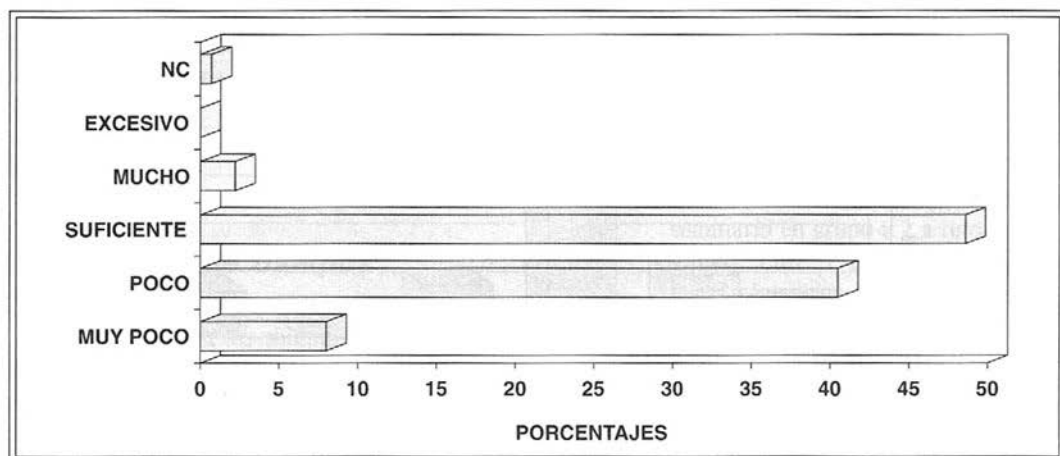
GRÁFICA 4. Horas semanales.



GRÁFICA 5. Horas de seminario frente a las de tutoría.



GRÁFICA 6. Tiempo dedicado a la teoría.



GRÁFICA 7. Tiempo dedicado a los problemas.

b) que el profesor resuelva muchos problemas en clase.

TABLA 4.

	%
a)	53.6
b)	43.5
NC	2.9

Frecuencia en la asistencia a clases de pizarra, seminarios y tutorías

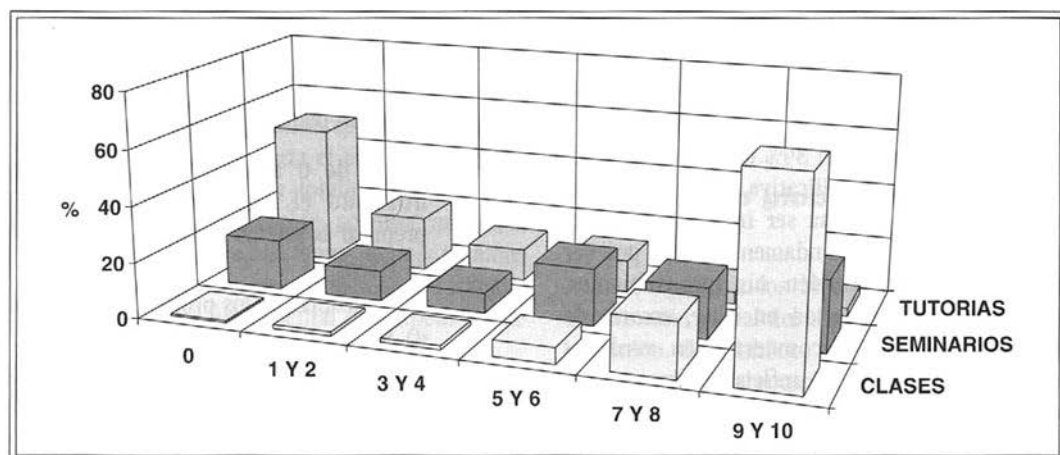
La asistencia a clase durante todo el curso fue muy elevada. De 160-170 alumnos en las primeras sesiones, al final no bajaban de 125-130. Puesto que 140 se presentaron al examen final, prácticamente la totalidad de los que seguían el curso asistían a clase.

La frecuencia de asistencia a clase es muy elevada, el 90.5% la califica con nota superior a 7 (el 71% superior o igual a 9). Puesto que en su totalidad se trataba de alumnos repetidores, que ya cursaron la asignatura, con asignaturas y prácticas de otros cursos difíciles de compatibilizar, muchos de ellos intentando hacer compatibles estudios y trabajo, el resultado da la idea de la importancia que le han atribuido a seguir de forma completa la metodología planteada.

Muy interesantes y significativos son los resultados obtenidos respecto a los seminarios y las tutorías. En tutorías un 50% no las han utilizado jamás, y sólo el 18.8% las utilizó de forma significativa. A pesar de lo ventajosa que pudiera parecer la relación directa y personal profesor-alumno, existe un rechazo bastante generalizado hacia esta forma de relación docente, y el rendimiento del tiempo dedicado a ello es muy bajo. Por contra, el 63.8% asistió de forma significativa a los seminarios, y sólo el 18.1% no los utilizó jamás. Supone un rendimiento tres veces y media superior al de las tutorías. Este resultado debería suponer un replanteamiento del problema, tendente a sustituir parcialmente las tutorías individuales por seminarios de grupo. Es un tema digno de estudio. La obligatoriedad actual de 6 horas semanales de tutorías para los profesores de Universidad se podría transformar, por ejemplo, en 2 de tutoría individual y dos de seminario de grupo.

En cuanto a las horas de dedicación semanal en general parece alta, la mitad manifiesta haberlo hecho durante más de 10 horas, y un 15% durante más de veinte horas (gráfica 9). Aunque lo comentaremos en otro punto, este ritmo de trabajo resultaría incompatible con el mismo ritmo en otras asignaturas.

Las preguntas realizadas en el test y los resultados fueron los siguientes:



GRÁFICA 8. Valoración de asistencia clases, seminarios, tutorías.

3. a) Valora de 0 a 10 la frecuencia con que has asistido a:

a1) Clases de pizarra (resultados en gráfica 8).

a2) Seminarios (resultados en gráfica 8).

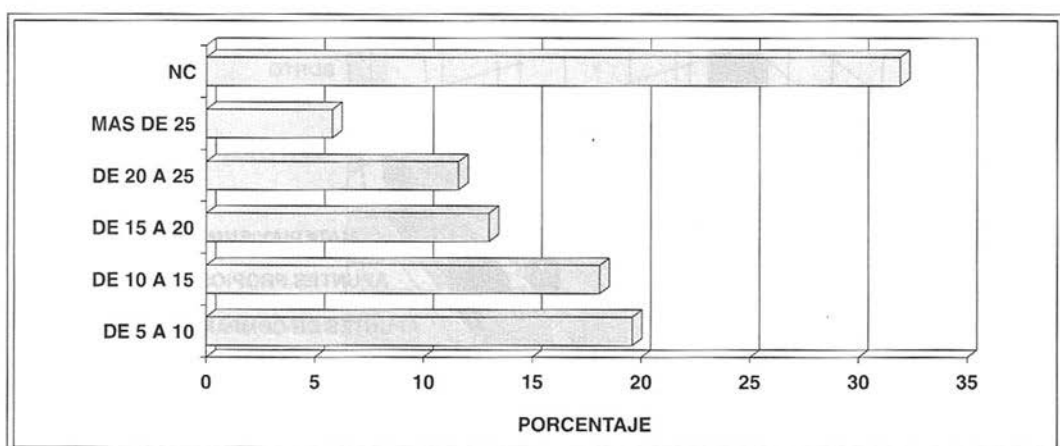
a3) Tutorías (resultados en gráfica 8).

- b) Valora el número de horas semanales totales dedicadas a la asignatura (resultados en gráfica 9).

Material

Respecto al material que han utilizado los alumnos, en la encuesta se les pidió que valorasen entre 0 y 10 la utilización de diversos tipos de ellos. Cero suponía no haber hecho uso, y 10 hacerlo de forma fundamental. Destacaremos los resultados referentes a: libros, apuntes propios, apuntes de otros compañeros y apuntes nuestros con los problemas resueltos correspondientes al material de cada tema.

Libros: parece alentador el que el 71.8% de los alumnos los utilicen de forma significativa



GRÁFICA 9. Horas de dedicación semanal.

(nota superior o igual a 5). Esto parece contradecir la idea hecha de estudiar a base de fotocopias de apuntes, y supone una mayor valoración de la calidad de dicho estudio.

Apuntes propios: el 89% de los alumnos los utiliza de forma significativa. El tema de los apuntes merece la pena ser investigado. Conocemos sus ventajas, fundamentalmente por ser personales, pero también sus inconvenientes, como desviar la atención en clase, errores de transcripción que se convierten en verdades eternas, incorrección en reflejar la importancia de cada cosa...

Apuntes de otros compañeros: de forma sorprendente, el 50% los utiliza de manera significativa. Se ha creado un cierto mito sobre la insolidaridad y competitividad de los alumnos de esta generación, que quedaría en entredicho por un resultado como este. Sólo una tercera parte no los consulta en absoluto.

Problemas resueltos: Las soluciones a los ejercicios de cada tema han tenido buena aceptación. El 70.9% los ha utilizado de forma significativa para estudiar, a pesar de existir textos y colecciones de problemas resueltos, colecciones de exámenes de cursos precedentes... accesibles para ellos. La inmediatez, el interés por auto-

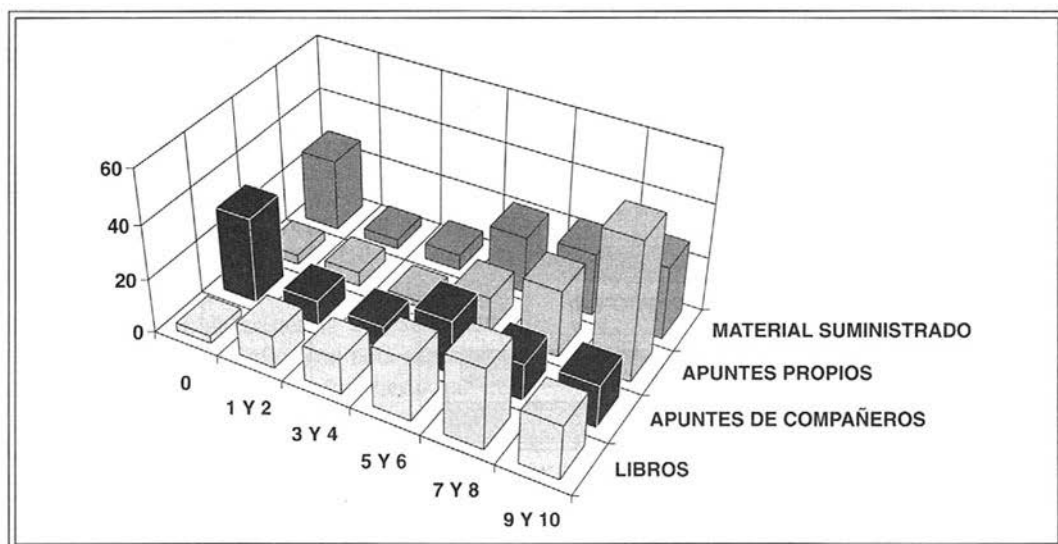
evaluarse, y la confianza o fiabilidad de algo elaborado por los profesores del curso podrían haber estimulado su uso.

La pregunta planteada fue:

5. Valora de 0 a 10 en qué medida has utilizado el siguiente material para preparar la asignatura:
- a) Libros.
 - c) Fotocopias de los problemas resueltos.
 - d) Apuntes propios.
 - e) Apuntes de otros compañeros (resultados en gráfica 10).

Evaluación

Se encuestó a los alumnos sobre el método de evaluación, planteando como posibilidades el método utilizado y otras alternativas más tradicionales. Prácticamente el 80% se decantaba por el método utilizado. Es significativo que la alternativa de un único examen no fuera escogida por ningún alumno. Cuando se discute sobre las ventajas e inconvenientes de una evaluación continuada a base de exámenes parciales frente a exámenes globales de toda la asignatura en numerosas ocasiones se olvida que el sujeto



GRÁFICA 10. Utilización de material.

paciente, el alumno, siempre ha preferido el dividir la asignatura en el mayor número de apartados posible. Esto choca con las posibilidades reales, fundamentalmente infraestructura y tiempo, que orientan hacia el examen único. En estos momentos, con la totalidad de las asignaturas cuatrimestrales, se acentúa más esta orientación. El planteamiento de los alumnos tiene mucho que ver con su método de trabajo, y con el objetivo fundamental de aprobar frente (a veces en oposición) al de aprender.

Respecto a la forma de calificar los exámenes, la valoración de los alumnos es alta, 8.02 con desviación típica de 1.61, con un 62.3% que la califican igual o superior a 7. Evidentemente es el reflejo de los buenos resultados obtenidos hasta el momento de realizar el test. Si el porcentaje de aprobados hubiera sido inferior este resultado también habría sido peor.

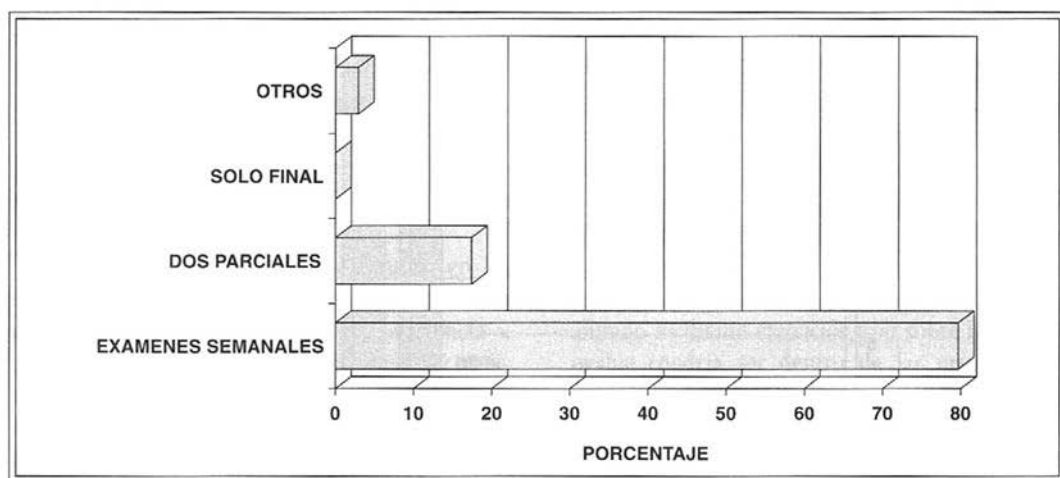
En el test se les preguntó de la siguiente forma:

6. a) Respecto a la evaluación, ¿qué prefieres?:
- a1) Examen semanal y parciales o final.
 - a2) 2 Exámenes parciales.
 - a3) Sólo Examen final.
 - a4) Otra forma de evaluación.
- (Los resultados en la gráfica 11).

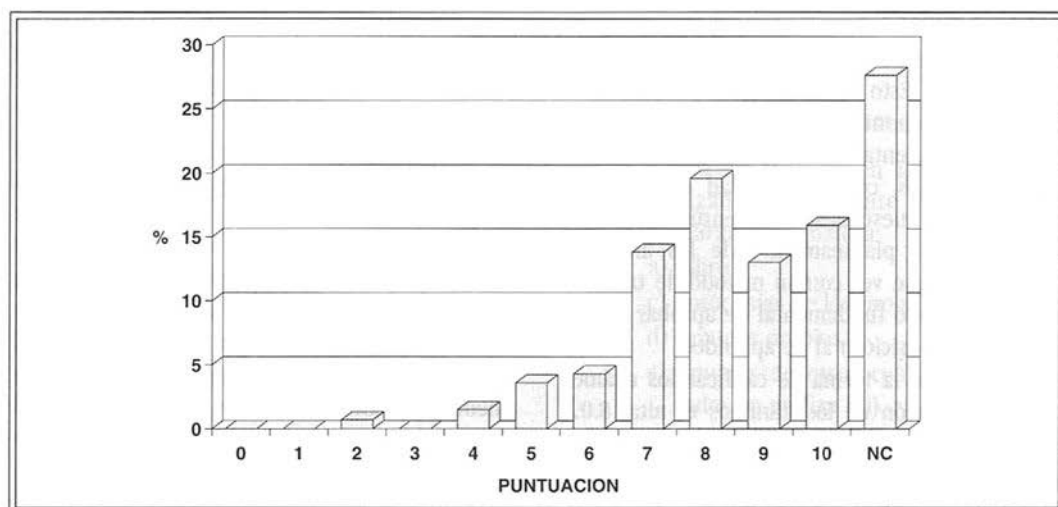
- b) De 0 a 10 valora la forma de calificar los exámenes semanales y el parcial (los resultados en la gráfica 12).

Valoración global

Se pidió a los alumnos que hicieran una valoración global del curso, como resumen de su opinión. El resultado, media de 8.35, señala el alto grado de aceptación del mismo, y en cierta medida su éxito. Existe muy poca dispersión en las valoraciones (desviación típica de 1.09), en general en toda la información que se les ha pedido con valoración numérica, comunidad de ideas fruto posiblemente de un elemento que no hemos podido investigar, y es la facilidad y fluidez en la relación que se estableció entre los alumnos. A lo largo del curso pudimos comprobar la consolidación de grupos estables de trabajo cuyos resultados más palpables se daban en los seminarios, junto con un clima de trabajo amable en clase y fuera de ella. Evidentemente, este factor (humano), muchas veces difícil de provocar por parte del profesor, supone un elemento muy favorable hacia el éxito del grupo. La psicología del grupo, que en la mayor parte de las ocasiones no nos planteamos como posible elemento que nos ayude en nuestro trabajo, de-



GRÁFICA 11. Forma de evaluación.



GRÁFICA 12. Valoración de la forma de calificar los exámenes.

La cuestión que se les planteó fue:

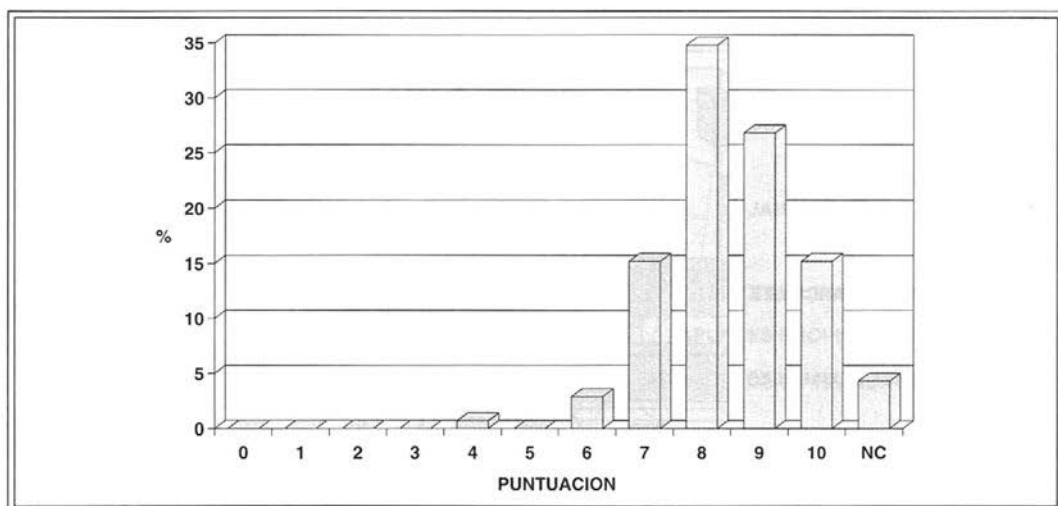
8. Valora de 0 a 10 el desarrollo global del curso (resultados en la gráfica 13).

Observaciones y opinión

Desde el punto de vista de los profesores que impartieron el curso, podemos destacar los siguientes aspectos:

En primer lugar el interés de los seminarios como método de trabajo para fomentar la dinámica de trabajo de grupo, mejorar la realimentación del profesor de una forma mucho más directa e inmediata, y como forma de mejorar (profundizar) en la relación profesor-alumno.

Un conjunto de factores tales como el conocimiento de las reglas del juego desde el principio, la evaluación del trabajo personal semana



GRÁFICA 13. Valoración global del curso.

a semana, la intensidad y brevedad del curso, el trabajo en grupo, la relación más directa con el profesor... han conseguido mantener durante todo el curso una tensión continua en los alumnos, que sin llegar a agotarlos ha conseguido que cumpliesen con los objetivos del curso.

A pesar de lo intenso del trabajo de los alumnos en un espacio de tiempo breve, el rendimiento de las tutorías individuales fue mínimo. La experiencia de los cursos normales señala lo mismo, por lo que parece adecuado cambiar la obligatoriedad de la tutorías por la posibilidad de otras actividades más rentables para el alumno.

Los exámenes semanales han servido de acicate en su preparación, y aunque no les han supuesto mejoras significativas en sus calificaciones si que les ha supuesto una mejora importante en la preparación de cara a los exámenes parciales. Como anécdota, los alumnos comentaban lo fácil del primer examen parcial, aunque eran cuestiones y problemas de exámenes de los dos cursos anteriores. Por un lado no identificaban los buenos resultados con un examen de nuestra asignatura, con fama de difícil, y en segundo lugar no asumían el aprobado como una consecuencia lógica de su esfuerzo a lo largo de las semanas precedentes.

Los exámenes semanales han supuesto la principal fuente de realimentación de los profesores, y han permitido, comentando sus resultados, orientar a los alumnos sobre cómo mejorar aspectos formales de los mismos.

Repetidores

En asignaturas de carreras técnicas, en las que los programas, objetivos y métodos están muy definidos y fijos, frente una asistencia a clase alta entre alumnos nuevos, suele ser práctica habitual de los alumnos repetidores no asistir a las clases y confiar en el material de estudio que tengan o puedan conseguir para preparar los exámenes. En numerosas ocasiones este método lleva a los alumnos a cometer una y otra vez los mismos errores, que por el hecho de

tenerlos escritos en sus apuntes, o en los de algún compañero, se convierten en verdades inmutables. En otras ocasiones los alumnos buscan fuera de la Universidad, en "academias", lo que esta no les ofrece: "entrenamiento" para aprobar exámenes.

La creación de grupos especiales de repetidores que, partiendo de unos mínimos ya conocidos, consiga de forma más o menos acelerada que los alumnos no se eternicen, se enquisten, en las asignaturas es una posibilidad que no se debe despreciar. Por otro lado, los alumnos se sienten apoyados desde la propia Universidad, que es donde se ha generado el problema, no teniendo que asistir a academias privadas, a donde acuden normalmente en busca de soluciones que sería lógico encontrasen en su Centro Universitario. Podría pensarse que esto supone una contradicción con el aprendizaje del alumno, ya que puede parecer que se antepone el aprobado a otros objetivos, o que se trata de una medida paternalista. Pero no tiene por qué ser así, los objetivos no tienen por qué variarse, y sólo el punto de partida y el método serían los que los diferenciasen de un curso de alumnos noveles. Se les controla más, pero ellos a cambio trabajan más, de forma más intensa y continuada. A fin de cuentas, reconocer las diferencias entre los alumnos aunque sea a este nivel no deja de ser un pequeño paso hacia la individualización del método de enseñanza.

Extrapolación a cursos normales

A partir de los resultados creemos que buena parte del método puede extrapolarse a cursos normales: la orientación del trabajo del alumno mediante ejercicios tipo sobre los que se evalúe (podría ser dentro de las pruebas parciales en vez de en exámenes semanales), la valoración del trabajo personal, que en caso de masificación se podría plantear de forma voluntaria a los alumnos, la utilización de seminarios trabajando con grupos reducidos de alumnos reduciendo las horas de tutoría individual... son

posibles actuaciones extensibles a cualquier situación.

En estos momentos en los que en las Universidades se están aprobando y poniendo en marcha nuevos planes de estudio, la orientación hacia gran número de asignaturas muy específicas y de pocos créditos puede chocar tanto con metodologías de clase tradicionales como con intentos de metodologías del estilo de la planteada. A nivel de ejemplo, en nuestra Universidad se aprobó recientemente el plan de estudios de una Ingeniería técnica que tenía 17 asignaturas obligatorias en primer curso. En una situación así, posiblemente cualquier metodología que suponga trabajo personal del alumno, y seguimiento y evaluación continuados del curso llevaría a resultados desastrosos. Esto lleva a plantear que al elaborar un plan de estudios no es suficiente que sean coherentes los contenidos, sino que estos deberían ir acompañados de una metodología mínima razonable, muy meditada, que hiciese posible llevar adelante dichos contenidos. De lo contrario sucederá que el tiempo de adaptación a un nuevo plan de estudios hasta llegar a dicha metodología por el método de prueba y error hará que los alumnos durante algunos cursos sean verdaderos conejillos de indias de nuestra experimentación.

El número de alumnos repetidores en el caso estudiado va disminuyendo aproximadamente en un centenar por año, siendo el número de alumnos matriculados del orden de 1300, casi la mitad repetidores. Creemos que esta disminución se debe a la política seguida, orientada a eliminar el miedo generalizado de los alumnos hacia la asignatura, incrementando el apoyo prestado a los mismos, mediante seminarios -o trabajos dirigidos, en terminología francesa- y mediante los cursos acelerados que estamos comentando. Se demuestra pues que, tomando medidas, es posible superar el enquistamiento de alumnos que se produce con gran (demasiada) frecuencia en asignaturas de primeros cursos de carreras técnicas.

Esfuerzo

Un último comentario se debe dedicar al esfuerzo realizado. Por parte de los profesores el curso ha supuesto la preparación de material y clases específicos, horas dedicadas a corrección, preparación de exámenes... pero de alguna forma es algo que se supone que debe ser (y por lo que se nos paga). Lo que si es de mayor reconocimiento es el esfuerzo, recompensado al final, de los alumnos, que simplemente confiando en sus posibilidades y en el método empleado han dedicado un número de horas de trabajo intenso muy importante. Todo el esfuerzo realizado por ambas partes tenía un objetivo, llegar a los conocimientos que les hiciesen superar la asignatura, y el objetivo se ha cumplido.

Conclusiones

- Como primera conclusión ha de hacerse referencia al rendimiento global del método, que creemos se puede calificar de muy alto, considerando la participación del alumnado a lo largo del curso y los resultados finales de las calificaciones.
- La valoración global del curso, por parte de los alumnos, ha sido muy positiva con una calificación media de 8,4 sobre 10.
- Los grupos especiales de repetidores, partiendo de que cuentan ya con unos conocimientos mínimos, han resultado positivos para alumnos a los que el repetir una asignatura con el mismo planteamiento suponía una labor rutinaria nada motivadora.
- El número de alumnos repetidores en la asignatura va disminuyendo, aproximadamente en un centenar por año, consecuencia de la política seguida, orientada a eliminar el "miedo" de los alumnos hacia la asignatura, incrementando el apoyo prestado a los mismos, mediante

seminarios –trabajos dirigidos– y mediante los cursos acelerados.

- En los dos cursos acelerados que se han realizado la calificación media ha sido superior a los cursos normales, lo que quiere decir que el rendimiento de los alumnos es mejor, al haber trabajado más intensamente, con dedicación casi exclusiva durante los dos meses.
- La participación de los alumnos, puesta de manifiesto en la asistencia a las clases, sesiones de seminario, así como en las evaluaciones semanales, ha sido muy elevada.
- Hay que destacar el clima de trabajo creado, casi de forma espontánea, en las clases y seminarios, que ha facilitado la dinámica de trabajo en grupos.
- La utilización de pruebas semanales se ha mostrado como un método eficaz de motivación, y forma de conseguir un seguimiento continuo de la asignatura.
- Por último, se ha demostrado la mayor eficacia de las sesiones de seminario frente a las tutorías individualizadas.

Sugerencias ¿Proyecciones futuras o recomendaciones?

Nos parece que esta experiencia puede generalizarse, al menos en asignaturas con alto número de alumnos repetidores. El alumno consigue aprender la asignatura en mejores condiciones y en menos tiempo, y se siente apoyado desde dentro de la Universidad. Para la asignatura y para los profesores podría suponer una ventaja, ya que supondrá una disminución en el número de alumnos, y por tanto de carga docente.

El seguimiento semanal (periódico) con mini pruebas, y los seminarios o trabajos dirigidos en lugar de las tutorías en despacho, puede generalizarse a los cursos normales, ya que nada impide que resulten medidas tan eficaces como en el curso acelerado.

Con los nuevos planes de estudio, general en todas las Universidades, los alumnos repetidores que no cambian de plan no tienen derecho a docencia. Esto constituye un problema al que nadie parece que haya tratado de darle solución. Creemos que una solución que no supondría destinar recursos excesivos sería dedicar grupos acelerados para estos alumnos.

REFERENCIAS

ROBLES, M. y BONET, E. (1993): "Método seguido en un curso intensivo de Física dirigido a alumnos de primer curso universitario". *Actas del VII Congreso sobre Didáctica de la Física, Microelectrónica, Microordenadores y Astronomía*, 71-80.

GIL PÉREZ, D. (1993): "Contribución de la Historia y de la Filosofía de la Ciencia al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación". *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212.

Resumen

Se ha realizado una experiencia de curso acelerado con un grupo de alumnos repetidores de primer curso universitario. El método se basó en utilizar clases de pizarra, seminarios en grupo reducido y tutorías individuales, y en la evaluación continuada mediante pruebas semanales. Los resultados obtenidos mejoran los de un curso normal, y una encuesta sobre el curso nos aclara alguna de las claves de dicha mejora.

Palabras clave: alumnos repetidores, evaluación continuada.

Abstract

A pilot scheme has been carried out with university students who were repeating their first year. The scheme consisted on a crash course and the method was based on lectures, small groups seminars, individual tutorials and continuous assessment through weekly tests. The students' results were better than the ones obtained on a regular basis. The final inquiry clarifies some of the reasons for that improvement.

Key words: students repeating the academic year, continuous assessment.

José M^a Meseguer Dueñas, Monserrat Robles Viejo
Universitat Politècnica de València. Departament de Física Aplicada.
Escola Universitària d'Informàtica
Camí de Vera s/n. 46022 VALÈNCIA
Tel.: 96-3877527; Fax.: 96-3877219; mail: jmmesegu@upvnet.es

reseñas

ALEX KOZULIN

La psicología de Vygotski.

Madrid: Alianza, Psicología Minor, 1994.

Vivimos en una época en la que parece existir un rechazo a posiciones teóricas en las ciencias humanas que vayan más allá de los datos empíricos. Parece como si la búsqueda de fundamentación filosófica de teorías científicas con el objeto de transitar sin reduccionismos desde una disciplina a otra fuera simplemente materia de especulación. En este sentido, el libro que aquí se reseña va, en cierta manera, contracorriente, pues el objetivo que se plantea es, precisamente, la exploración de las implicaciones teóricas y prácticas que en muy diversos campos disciplinares tiene la perspectiva socio-cultural.

El texto de Kozulin no es una presentación hagiográfica de la figura o la obra de Vygotski, sino un diálogo con la obra de este autor desde la psicología del final de nuestro siglo. Lejos de los vicios de la cita ritual o de la glorificación de un "héroe de la ciencia", el autor, utilizando el género literario del comentario de texto desde una perspectiva de historia intelectual de la ciencia, teje una trama argumental en la que se entrecruzan voces contemporáneas con las de Vygotski y sus colaboradores. El resultado es el de un texto de enorme elegancia y actualidad, magníficamente traducido, donde no se escatima la crítica y la discusión en un diálogo de voces muy heterogéneas, que van desde la psicología experimental hasta la humanística, pasando por la neuropsicología, la educación especial, la crítica literaria y la filosofía.

La propia estructura del libro pone de manifiesto lo novedoso de la lectura que Kozulin hace de la obra del autor ruso, yendo bastante más allá de la invocación de los principios ya conocidos de su visión instrumental-mediacional del desarrollo del psiquismo, de la zona de desarrollo próximo, o de su postura respecto a las relaciones entre pensamiento y lenguaje. De los siete capítulos de que consta este volumen, uno está dedicado a la educación especial y la psicopatología y otros tres a lo que bien podría denominarse una lectura de Vygotski como crítico literario y de la cultura, y a las implicaciones que ello tiene para una visión novedosa de la psicología y sus aplicaciones.

Kozulin insiste en que Vygotski fue un "outsider" en la psicología, y ello le permitió plantearse un conjunto de problemas difícilmente formulables para alguien socializado en la práctica de esta disciplina. Es esto, junto a una privilegiada exposición a un entorno cultural muy particular –y no una pretendida genialidad– lo que hace que el diálogo con su obra continúe siendo extremadamente sugerente. La lectura que Kozulin hace de Vygotski como psicólogo del arte y como teórico (o mejor metateórico) de la psicología ofrece algunas perspectivas hasta ahora sólo apuntadas por otros estudiosos del legado vygotskiano. Me refiero a la visión de su obra como un puente entre la psicología científica y las humanidades, al apunte de una postura reflexiva que considera a los procesos psíquicos superiores no ya como una construcción en la que lo natural y lo cultural se funden, sino a un proceso

de creación que realiza de forma activa cada sujeto. Esto añade una extraordinaria complejidad a la tarea que la psicología ha de realizar, pues los propios procesos de percepción, de construcción de significado, adquieren una naturaleza poética (de "poiesis", creación), de tal modo que el propio proceso de construcción del objeto de estudio, y las explicaciones que se generan para dar cuenta de su comportamiento, son una construcción no sólo social y cultural que luego ha de apropiarse un sujeto, sino algo que ha de crear de nuevo cada individuo en el curso de su experiencia vital para dotarla de sentido.

Las implicaciones de esto último, tanto para la lógica de la ciencia y la metateoría psicológica, como para la consideración de la psicología como un puente disciplinar (no sólo retórico, sino también epistemológico) entre ciencia, humanidades y arte no se le escapan a Kozulin. El último capítulo está en buena parte destinado a explorar algunas de estas cuestiones de un modo que no sólo evoca algunos ecos de "La Nueva Alianza" de Ilya Prigogine, sino que apunta algunas sugerencias para desarrollar.

En definitiva, este volumen de ninguna manera es una presentación de ideas del pasado, ni una glorificación de un personaje, pues la contrastación de textos de Vygotski con desarrollos teóricos y la evidencia empírica acumulada durante muchos años lo convierten en un instrumento de trabajo que mira hacia adelante. Tal vez no sería exagerado decir que uno de los objetivos del autor es dar cuenta del estado de un programa que, a pesar de la temprana desaparición de su iniciador, tiene ya casi setenta años de historia y trasciende ya con mucho la aportación inicial del autor que da nombre al libro. Y, como no podía ser menos, al tratarse de la exposición de un programa, sugiere tópicos y vías para desarrollos futuros.

Alberto Rosa Rivero

ANTONIO CORRAL ÍÑIGO
Capacidad Mental y desarrollo
Madrid: Visor, 1994, 130 páginas

Una de las destrezas que aprendí cursando la carrera de matemáticas (aunque no me la enseñaron, formaba parte del currículo oculto) fue la de evaluar la dificultad de comprensión de un texto científico. Cuando el libro era de pocas páginas y con título corto (la medida, elementos de topología, etc.) casi siempre encerraba entre sus páginas inextricables teorías, presentadas de un modo denso y sin veleidades distractoras o facilitadoras (iban al grano). Al encontrarme con el libro de Antonio Corral (pocas páginas y breve título) rememoré las vivencias estudiantiles.

En efecto es un libro denso, al menos para un lector (como yo) que no es un psicólogo evolutivo. Muchas de sus páginas son apretadas series de preguntas, conjeturas o resultados de la investigación psicológica, física, matemática o en inteligencia artificial. El concepto central de su ensayo (la capacidad, atención, energía o potencia mental) definido dentro de la teoría de Pascual-Leone no es trivial y si encima viene aderezado con las aportaciones de Penrose y de Piaget-IV (el de los años 70, el pensador dialéctico-constructivista) la cosa se complica.

Sin embargo, no es un libro difícil de leer por la sencilla razón de que es un libro apasionante. Su escritura refleja las seis características que Italo Calvino exige a un escritor del próximo milenio y que yo me atrevo a extender también a los científicos: levedad (hay densidad pero no pesadez en su estilo), rapidez y exactitud (¿cómo, si no, presentar el conjunto de las principales situaciones normativas, inesperadas y anómalas de las ciencias experimentales, matemáticas y psicología, en poco más de 100 páginas?), multiplicidad (la vasta cultura del autor le permite ahondar en diversos campos del conocimiento desde una perspectiva de cálida reflexión y lejos de una fría erudición), visibilidad y

consistencia (su ensayo, su composición, se articula en cuatro fases: epistemología, teoría, metodología e investigación, con un engarce tan natural que el libro es como esos edificios de cristal y acero, transparentes y sólidos, que definen la mejor arquitectura moderna).

Desde la perspectiva del educador en que me sitúo, creo que las implicaciones didácticas de las tesis sostenidas en este libro son importantes pero no inmediatas. Corral es un psicólogo evolutivo básico (básico *vs* aplicado) cuyo objetivo principal es explicar el desarrollo en función del crecimiento de una capacidad general de procesamiento que es la capacidad mental (operador M) y de su interacción con otros operadores (operadores L, C, F, ...).

Sin embargo, si los educadores no buscamos recetas inmediatas en el libro, sí que podemos encontrar sugerencias muy útiles para nuestro quehacer profesional. En el apartado de investigación, el autor presenta un conjunto de trabajos propios y ajenos, enmarcados todos en su propuesta epistemológica, teórica y metodológica. Versan sobre contenidos tan distintos como la tarea del nivel del agua, la educación matemática, el desarrollo del sistema de referencia temporal en español, la autobiografía como búsqueda de una interpretación consistente de uno mismo y la posible existencia de desarrollo moral después de los 18-24 años.

Como educador matemático, me interesa decir dos palabras sobre su ensayo sobre la enseñanza de las matemáticas. En su primera parte profundiza en siete aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Mejor dicho, profundiza en seis y echo en falta una reflexión sobre el séptimo (la motivación) aunque el autor argumenta que la motivación se puede conseguir mediante una buena articulación de los otros seis. Precisamente, en la segunda parte del ensayo, diseña esta articulación en base a la vinculación de cada uno de los siete aspectos con alguno de los operadores ocultos o silenciosos de la teoría de los operadores constructivos de Pascual-Leone.

Hoy que en el mercado docente tanto abundan las ofertas *light*, las metodologías apresuradas basadas en contenidos pseudo-reales y actividades pseudo-constructivistas, es bienvenida una propuesta rigurosa que incluye la reflexión epistemológica, histórica y psicológica en la didáctica de la matemática. ¿Necesitan teorías didácticas los profesores de matemáticas? Sí, pero no cualquiera. ¿Existe una teoría definitiva? No y seguramente nunca existirá. Sin embargo, siento que en la propuesta de Corral hay elementos y alientos de ese ideal.

César Sáenz de Castro

DELVAL, J.

Desarrollo humano.

Madrid: Siglo XXI, 1994, 626 páginas.

Han pasado 16 años desde que J. Delval editara sus *Lecturas de psicología del niño* I y II (Madrid: Alianza, 1978). En este tiempo el avance experimentado por la psicología evolutiva, tanto en la recopilación de datos como en el propio desarrollo teórico, donde los hechos empíricos adquieren pleno sentido, ha sido extraordinario. Tanto, que está plenamente justificada la aparición de un manual como el que comentamos, en el que empiecen a quedar fijados los logros más significativos de la disciplina, sobre los que hay un amplio consenso entre los especialistas, que permita, al que se inicia en este campo de estudio o navega en sus aguas sin suficiente fundamento, apropiarse de las coordenadas fundamentales de la teoría del desarrollo, y no perderse, así, en su extensa geografía.

Alguien puede pensar que se han quedado fuera de sus páginas parcelas interesantes del desarrollo, como por ejemplo, el desarrollo cognitivo después de la adolescencia o las más atrevidas y sugerentes teorías neo-piagetianas del desarrollo (Pascual-Leone y seguidores o coetáneos, por ejem-

plo); pero ello más que defecto es ausencia, fácilmente subsanable por el autor, por otra parte, en una próxima edición.

Como es obvio, todo no podía estar, y el autor ha optado por ser fiel, con claridad y coherencia, a su ya lejana opción por el estructuralismo piagetiano, a la vez que se abre, como ya había demostrado en la compilación de 1978, a toda nueva aportación que pueda enriquecer el consistente tronco de la escuela de Ginebra. Ahora que a cualquier cosa se le llama paradigma, abusando del término sin necesidad, es bueno que haya mentes racionales, que sepan organizar un sector relevante del conocimiento sobre el ser humano, seleccionando lo sustancial, omitiendo detalles particulares y subrayando lo esencial. Labores de este tipo son muy apropiadas para el tiempo de la madurez intelectual, etapa del desarrollo, que aunque el autor todavía no ha recogido en su libro, es casi seguro que ha alcanzado en un grado elevado.

Otro aspecto que me gustaría destacar del libro es la atención concedida, en un capítulo plenamente logrado (Capítulo 2. El estudio del desarrollo humano), a la propia historia de la disciplina. Nunca se insistirá demasiado en la necesidad de situar cada disciplina, o sector de cada disciplina, en su propio devenir socio-histórico. El que los alumnos conozcan cómo se (auto) construye una disciplina, las etapas fundamentales de su constitución, las influencias teóricas de las que es deudora y el estado actual en el que se encuentra, son aspectos de enorme trascendencia didáctica que no deberían ser nunca orillados en toda presentación general de un campo de conocimiento.

Las aportaciones que la psicología del desarrollo humano ha hecho a la epistemología contemporánea, hacen que este libro pueda ser un buen texto de consulta para los profesionales de otras ciencias, tanto naturales como sociales, que estén interesados en conocer la enorme complejidad que supone la construcción de todo conocimiento: lógico, social, afectivo o moral. El estar al tanto de los avances logrados por la psicología evolutiva, sin duda les ayudará a entender las dificultades que determinados "esquemas", o estructuras de esquemas, plantean a los novatos o noveles cuando se aproximan al estudio de un saber constituido.

Antonio Corral

FERNÁNDEZ CORTE, T.

Historia del Mundo Contemporáneo: Preparar la Selectividad.

Madrid: Editorial Santillana, 1994, 197 páginas.

Año tras año, miles de estudiantes de COU se enfrentan a la prueba de Selectividad de sus respectivos distritos universitarios. Con mayor o menor fortuna, su bagaje de conocimientos adquiridos a lo largo del proceso formativo es puesto a prueba. En muchos casos, los estudiantes no son capaces de activarlos de una manera ordenada y coherente dado que desconocen la manera de realizarlo, entre otras cosas porque no se les ha enseñando. Se limitan a reproducir de manera memorística los contenidos de las asignaturas del último curso.

La autora, profesora de Instituto y dedicada durante muchos años al estudio de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, propone en este libro, aunando teoría y práctica con gran acierto, algunas formas mediante las cuales los examinados podrían resolver con mayor éxito este tipo de pruebas.

El libro va dirigido a los estudiantes y el objetivo no es proporcionar fórmulas cerradas y memorísticas, sino más bien conseguir que los alumnos activen y pongan en práctica todo aquello que sobre la Historia del Mundo Contemporáneo han aprendido durante el curso. Frente a otros libros de este tipo que se limitan a ofrecer soluciones completas y cerradas, la propuesta de éste supone que los estudiantes se enfrenten a la tarea de una manera más constructiva.

Se recogen en la “Introducción” las características de las pruebas de Selectividad, así como la manera de enfrentarse a ellas. De forma clara, razonada y bien estructurada –no hay que olvidar que va dirigido a jóvenes de COU– da ideas sobre cómo actuar y qué se debe hacer antes de responder a las cuestiones tanto teóricas como prácticas que se les plantean en las pruebas de acceso. Es aquí donde aparece el aspecto más innovador: un esquema de respuesta que facilita al alumno las claves para la resolución de preguntas teóricas, textos históricos, gráficos, o mapas.

El libro contiene además dieciocho temas que dan una visión de conjunto del programa de Historia del Mundo Contemporáneo. Cada uno de ellos consta de una breve introducción, las cuestiones tanto teóricas como prácticas que han sido formuladas en los diferentes distritos universitarios en los últimos años, un guión de contenidos, y respuestas a cuestiones tanto teóricas como prácticas. Estas respuestas se desarrollan siguiendo los esquemas propuestos en la “Introducción” y el resultado no es cerrado, sino que deja abiertas distintas posibilidades. Este es uno de los aspectos más innovadores e interesantes de este libro, como decíamos antes.

Los temas se completan con un breve glosario en el que se definen aquellos conceptos imprescindibles para los estudiantes y que están relacionados con el asunto tratado.

En el epílogo se hace una revisión somera, y por lo reciente de los acontecimientos un tanto general de aquellos aspectos que desde 1973 hasta nuestros días han marcado la Historia de la humanidad en su vertiente económica y política.

Una reseña biográfica de los autores de los textos que se comentan pone punto final a este excelente libro.

Ignacio Pagola Santos

índices de los números publicados

TARBIYA Nº 1-2 (1992)

PRESENTACIÓN. *Págs. 5-6.*

Reformas educativas y progreso social

Juan Delval. Págs. 7-18.

La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración

Juan José Aparicio. Págs. 19-44

La interacción entre el aprendizaje lógico-estructural (L) y el aprendizaje de contenido (C)

Antonio Corral Íñigo. Págs. 45-56.

El aprendizaje receptivo de las ciencias: preconcepciones, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas

José Otero. Págs. 57-66.

Los problemas de la enseñanza en la Historia de España

Julio Valdeón Barquero. Págs. 67-79.

El simbolismo algebraico o ¿por qué los profesores nos empeñamos en complicar tanto la vida de nuestros alumnos?

Grupo Azarquel. Págs. 81-90.

Reflexiones desde la psicolingüística sobre la enseñanza de la Lengua

Ignasi Vila. Págs. 91-92.

TARBIYA Nº 3 (1993)

INVESTIGACIÓN

Modelos y estrategias para la evaluación del conocimiento y su adquisición: Un estudio piloto

Jesús Alonso-Tapia, Fermín Asensio, Eloísa Fernández, Ángeles Labrada, F. Carlos Moral. Págs. 7-48.

AVANCE DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la noción de trabajo y prestigio ocupacional

Purificación Sierra, Ileana Enesco. Págs. 51-56.

ESTUDIOS

La representación y el aprendizaje de conceptos

María Rodríguez Moneo. Págs. 59-79.

La evaluación de la creatividad: revisión y crítica

Julio Olea Díaz. Págs. 81-98.

EXPERIENCIAS

Nuevas herramientas en el laboratorio de Física

J. M^a Meseguer Dueñas, J. Real Sáez y E. Bonet Salom. Págs. 101-118.

TARBIYA Nº 4 (1993)

INVESTIGACIÓN

Influencia del contexto temático en el razonamiento sobre problemas de Física en 2º de B.U.P.

Mª Carmen Pérez de Landazábal. Págs. 7-32.

AVANCE DE INVESTIGACIÓN

Evolución de las estrategias de aprendizaje en alumnos de enseñanza superior

Carmen Aragonés Prieto. Págs. 35-39.

ESTUDIOS

El Bachillerato: La modalidad de Artes. Las enseñanzas artísticas de régimen general

Eugenio Bargueño Gómez. Págs. 43-63.

La formación inicial para la docencia universitaria

Mª África de la Cruz Tomé. Págs. 65-88.

EXPERIENCIAS

Los programas de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid

África de la Cruz y Héctor Grad. Págs. 91-107.

TARBIYA Nº 5 (1993) **Monográfico dedicado al** **Profesor Juan Pascual Leone** **Compilador: Antonio Corral**

PRESENTACIÓN

La propuesta de Pascual-Leone

Antonio Corral. Págs. 7-11.

ENTREVISTA CON J. PASCUAL-LEONE

Sobre inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo

Antonio Corral y Charo del Valle. Págs. 15-27.

ARTÍCULOS

Afirmaciones y negaciones, perturbaciones y contradicciones, en Piaget: ¿Es causal su última teoría?

Juan Pascual-Leone. Págs. 31-38.

Las Matemáticas: fundamento de un desarrollo equilibrado

Antonio Corral. Págs. 39-55.

Análisis racional de reglas de juegos practicados por niños fang en un poblado de Guinea Ecuatorial
Pilar Pardo de León. Págs. 57-65.

TARBIYA Nº 6 (1994)

INVESTIGACIÓN

El aprendizaje de la estructura de alto nivel de los textos de Física
Isabel Brincones. Págs. 7-28.

Un sistema integrado de evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje
Carmen Vizcarro, Carmen Aragonés, Marta del Castillo e Isabel Bermejo. Págs. 29-43.

ESTUDIOS

Sociedad, sociología y curriculum. Algunas reflexiones sobre la configuración del curriculum en la sociedad de los noventa
José Luis Mora. Págs. 47-61.

EXPERIENCIAS

La Etología en la enseñanza de las ciencias naturales. Una actividad en el zoológico como modelo de educación ambiental
Nicolás Rubio. Págs. 65-82.

TARBIYA Nº 7 (1994)

Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad

Compilador: José Bernardo Álvarez

Presentación

Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números
José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 7-14.

A vueltas con los coordinadores
Mariano Brasa Díez. Págs. 15-21.

Una lectura de las llamadas Opciones de Letras
Ángel Gabilondo. Págs. 23-44.

Acceso a la Universidad por las Opciones A y B en los Planes de Estudios de C.O.U.
Antonio Gutiérrez Maroto y Rosario García Giménez. Págs. 45-59.

¿Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de selectividad en la Universidad Autónoma! Algunos datos estadísticos sobre las Pruebas de Acceso
Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre. Págs. 61-67.

Las Pruebas de Acceso a la Universidad

Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 69-82.

El acceso a la Universidad en algunos países de la Unión Europea

Javier Manuel Valle López. Págs. 83-95.

ANEXOS:

El debate actual sobre las Pruebas de Aptitud para el acceso a la Universidad

Apartado I del documento presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia al Consejo de Universidades. Págs. 99-110.

Legislación sobre C.O.U. y acceso a estudios universitarios

Recopilación: Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 111-116.

TARBIYA N° 8 (1994)

INVESTIGACIÓN

Un análisis de la acción tutorial en la enseñanza de adultos: diseño y validación de un programa de acción tutorial

Carmen Torres López y Josetxu Linaza Iglesias. Págs. 7-23.

ESTUDIOS

Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales

Nuria Carriedo López. Págs. 27-53.

Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa

Felipe Aguado Hernández. Págs. 55-68.

EXPERIENCIAS

Exploración de la expresión oral en Educación Secundaria

Jesús Arribas Canales. Págs. 71-86.

Cursos acelerados. Una posible opción para alumnos repetidores

José M^a Meseguer Dueñas y Montserrat Robles Viejo. Págs. 87-104.

ÍNDICE POR AUTORES

- AGUADO HERNÁNDEZ, F.: Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa. Nº 8, 1994, págs. 55-68.
- ALONSO TAPIA, J.; ASENSIO, F.; FERNÁNDEZ, E.; LABRADA, A. y CARLOS MORAL, F.: Modelos y estrategias para la evaluación del conocimiento y su adquisición: un estudio piloto. *Tarbiya*, Nº 3, 1993, págs. 7-48.
- ÁLVAREZ MARTÍN, J. B. (Compilador): *Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad. Monográfico*. Nº 7, 1994, 115 págs.
- ÁLVAREZ MARTÍN, J. B.: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números. Nº 7, 1994, págs. 7-14.
- ÁLVAREZ, V. y TORO, J.: Las pruebas de acceso a la Universidad. Nº 7, 1994, págs. 69-82.
- ÁLVAREZ V. y TORO, J.: Recopilación de la Legislación sobre COU y acceso a estudios universitarios. Nº 7, 1994, págs. 111-116.
- APARICIO, J. J.: La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración. Nº 1-2, 1992, págs. 19-44.
- ARAGONÉS PRIETO, C.: Evolución de las estrategias de aprendizaje en alumnos de enseñanza superior. Nº 4, 1993, págs. 35-39.
- ARRIBAS CANALES, J.: Exploración de la expresión oral en Educación Secundaria. Nº 8, 1994, págs. 71-86.
- BARGUEÑO GÓMEZ, E.: El Bachillerato: la modalidad de Artes. Las enseñanzas artísticas de régimen general. Nº 4, 1993, págs. 43-63.
- BRASA DÍEZ, M.: A vueltas con los coordinadores. Nº 7, 1994, págs. 15-21.
- BRINCONES, I.: El aprendizaje de la estructura de alto nivel de los textos de Física. Nº 6, 1994, págs. 7-28.
- CARRIEDO LÓPEZ, N.: Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales. Nº 8, 1994, págs. 27-53.
- CORRAL ÍÑIGO, A.: La interacción entre el aprendizaje lógico-estructural (L) y el aprendizaje de contenido (C). Nº 1-2, 1992, págs. 45-56.
- CORRAL, A. (Compilador): *Monográfico dedicado al profesor Juan Pascual-Leone*. Nº 5, 1993, 65 págs.
- CORRAL, A.: La propuesta Pascual-Leone. Nº 5, 1993, págs. 7-11.
- CORRAL, A.: Las Matemáticas: fundamento de un desarrollo equilibrado. Nº 5, 1993, págs. 39-55.
- CORRAL, A. y VALLE, CH. del: Sobre inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo. Nº 5, 1993, págs. 15-27.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la: La formación inicial para la docencia universitaria. Nº 4, 1993, págs. 65-88.
- CRUZ, M. A. de la y GRAD, H.: Los programas de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid. Nº 4, 1993, págs. 91-107.
- DELVAL, J.: Reformas educativas y progreso social. Nº 1-2, 1992, págs. 7-18.
- GABILONDO, A.: Una lectura de las llamadas Opciones de Letras. Nº 7, 1994, págs. 23-44.
- GRUPO AZARQUIEL: El simbolismo algebraico o ¿por qué los profesores nos empeñamos en complicar tanto la vida de nuestros alumnos? Nº 1-2, 1992, págs. 81-90.
- GUTIÉRREZ MAROTO, A. y GARCÍA GIMÉNEZ, R.: Acceso a la Universidad por las Opciones A y B en los planes de estudios de C.O.U. Nº 7, 1994, págs. 45-59.
- M.E.C.: El debate actual sobre las Pruebas de Aptitud para el acceso a la Universidad. Apartado I del documento entregado por el Ministerio de Educación y Ciencia al Consejo de Universidades. Toledo, 15 de diciembre de 1992. Nº 7, 1994, págs. 99-110.
- MESEGUER DUEÑAS, J. M.; REAL SÁEZ, J. y BONET SALOM, E.: Nuevas herramientas en el laboratorio de Física. Nº 3, 1993, págs. 101-118.
- MESEGUER DUEÑAS, J. M. y ROBLES VIEJO, M.: Cursos acelerados. Una posible opción para alumnos repetidores. Nº 8, 1994, págs. 87-104.

- MORA, J. L.: Sociedad, sociología y currículum. Algunas reflexiones sobre la configuración del currículum en la sociedad de los noventa. Nº 6, 1994, págs. 47-61.
- MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M.: ¡Qué suerte ser un chica de letras y examinarse de Selectividad en la Universidad Autónoma! Algunos datos estadísticos sobre las Pruebas de Acceso. Nº 7, 1994, págs. 61-67.
- OLEA DÍAZ, J.: La evaluación de la creatividad: revisión y crítica. Nº 3, 1993, págs. 81-98.
- OTERO, J.: El aprendizaje receptivo de las ciencias: preconcepciones, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Nº 1-2, 1992, págs. 57-66.
- PARDON DE LEÓN, P.: Análisis de reglas de juegos practicados por niños fang en un poblado de Guinea Ecuatorial. Nº 5, 1993, págs. 57-65.
- PASCUAL-LEONE, J.: Afirmaciones y negaciones, perturbaciones y contradicciones en Piaget: ¿Es causal su última teoría? Nº 5, 1993, págs. 31-38.
- PÉREZ DE LANDAZÁBAL, M. C.: Influencia del contexto en el razonamiento sobre problemas de Física en 2º DE B.U.P. Nº 4, 1993, págs. 7-32.
- RODRÍGUEZ MONEO, M.: La representación y el aprendizaje de conceptos. Nº 3, 1993, págs. 59-79.
- RUBIO, N.: La Etología en la enseñanza de las ciencias naturales. Una actividad en el zoológico como modelo de educación ambiental. Nº 6, 1994, págs. 65-82.
- SIERRA, P. y ENESCO, I.: El desarrollo de la noción de trabajo y prestigio ocupacional. Nº 3, 1993, págs. 51-56.
- TORRES, C. y LINAZA, J.: Un análisis de la acción tutorial en la enseñanza de adultos: diseño y validación de un programa de acción tutorial. Nº 8, 1994, págs. 7-23.
- VALDEÓN BARUQUE, J.: Los problemas de la enseñanza de la Historia en España. Nº 1-2, 1992, págs. 67-79.
- VALLE LÓPEZ, J. M.: El acceso a la Universidad en algunos países de la Unión Europea. Nº 7, 1994, págs. 83-95.
- VILA, I.: Reflexiones desde la psicolingüística sobre la enseñanza de la lengua. Nº 1-2, 1992, págs. 91-96.
- VIZCARRO, C.; ARAGONÉS, C.; CASTILLO, M. del y BERMEJO, I.: Un sistema integrado de evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje. Nº 6, 1994, págs. 29-43.

LIBROS RESEÑADOS

- ALONSO TAPIA, J.: *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Como enseñar a pensar*. Madrid, Santillana, Aula XXI, 1991, 328 págs. Por M^a África de la Cruz. N^o 1-2, 1992, págs. 99-100.
- BLAS ZABALETA, P.; HERRERO MOLINO, C. y PARDO DÍAZ, A.: *Respuesta educativa a la crisis ambiental*. Madrid, CIDE, 1991, 144 págs. Por Fernando Arroyo. N^o 1-2, 1992, págs. 100-101.
- BRADLEY, B. S.: *Concepciones de la infancia*. (Versión castellana de Cristina del Barrio y Amparo moreno). Madrid, Alianza, Psicología minor, 1992, 270 págs. Por Pilar Soto. N^o 3, 1992, págs. 117-118.
- CARRETERO, M.: *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Edelvives, Aula Reforma, 1993, 126 pp. Por Araceli Martínez Martínez. N^o 6, 1992, págs. 83-84.
- CORRAL ÍÑIGO, A.: *Capacidad Mental y desarrollo*. Madrid, Visor, 1994, 130 págs. Por César Sáenz de Castro. N^o 8, 1994, págs. 106-107.
- DELVAL, J.: *Los fines de la educación*. Madrid, Siglo XXI, 1990, 109 págs. Por Carlos Hernández Blasi. N^o 1-2, 1992, pág. 105.
- DELVAL, J.: *Desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI, 1994, 626 págs. Por Antonio Corral. N^o 8, 1994, págs. 107-108.
- ESCUDERO ESCORZA, T.: *Acceso a la Universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*. Zaragoza, I.C.E. Universidad de Zaragoza, 1991, 186 págs. Por Carmen Aragonés Prieto. N^o 1-2, 1992, págs. 97-99.
- FERNÁNDEZ CORTE, T.: *Historia del Mundo Contemporáneo: preparar la selectividad*. Madrid, Editorial Santillana, 1994, 197 págs. N^o 8, 1994, págs. 108-109.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Poder y participación en el sistema educativo (sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático)*. Barcelona, Paidós Educador, 1992, 177 págs. Por Miguel Recio Muñiz. N^o 3, 1992, págs. 115-116.
- GAGNÉ, E. D.: *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1991, 532 págs. Por María Rodríguez Moneo. N^o 1-2, 1992, págs. 103-104.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.: *Desarrollo y conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1991, 133 págs. Por Carlos Hernández Blasi. N^o 1-2, 1992, pág. 104.
- GIBBS, G. y HABESHAW, T.: *Preparing to teach*. Bristol (UK), Technical and Educational Services. Ltd., 1992. Por M^a África de la Cruz. N^o 4, 1992, pág. 111.
- KOZULIN, A.: *La Psicología de Vygotsky*. Madrid, Alianza, Psicología Minor, 1994. Por Alberto Rosa Rivero. N^o 8, 1994, págs. 105-106.
- NIETO GIL, J. M.: *Como aprender y divertirse en las visitas y excursiones escolares*. Madrid, Ed. Escuela Española, 1990, 112 págs. Por Amparo Pérez Boldo. N^o 1-2, 1992, pág. 100.
- PLUCKROSE, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid, Ediciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, S.L., 1993, 224 págs. Por Amparo Pérez Boldo. N^o 6, 1992, págs. 84-85.
- RAMSDEN, P.: *Learning to Teach in Higher Education*. New York, Routledge, 1992. Por M^a África de la Cruz. N^o 4, 1992, págs. 109-110.
- ZUBER-SKERRITT, O.: *Professional Development in Higher Education*. London, Kogan Page Limited, 1992. Por M^a África de la Cruz. N^o 4, 1992, pág. 112.

normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo de Redacción y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse en disquete, tratados en WP. Además se entregarán tres copias impresas a una sola cara, en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
- 4) Los trabajos que recojan investigaciones experimentales constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo siguiendo los criterios fijados por la APA, es decir, en orden alfabético de apellidos, incluyendo autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá, autor(es), año, título, nombre y nº de la revista, y número de páginas.
Ejemplos:
BRINCONES, I. (Comp.) (1991): *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la U.A.M.
GONZÁLEZ, E. (1991): Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del I.C.E.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconografiados, independientemente de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales, no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo, se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

colección cuadernos del ICE

1. **BRINCONES, I. (Comp.)**
Lecciones para formación inicial del profesorado.
1990 239 páginas ISBN: 84-7477-312-1 P.V.P.: 1.500 ptas.
2. **BOSQUE, J.; MORENO, A.; MUGURUZA, C.; RODRÍGUEZ, V.; SANTOS, J.M. y SUERO, J.**
DEMOS, un programa para la enseñanza y el estudio con ordenador del crecimiento de la población.
1990 129 páginas y disquete 3¹/₂ ISBN: 84-7477-368-7 P.V.P.: 2.500 ptas.
3. **ARROYO ILERA, F. (Comp.)**
Lecturas sobre medio ambiente, algunas aplicaciones educativas.
1992 196 páginas ISBN: 84-7477-377-6 P.V.P.: 1.500 ptas.
4. **GRUPO LOGO MADRID**
Hoja de cálculo en la enseñanza de las matemáticas en secundaria.
1992 132 páginas y disquete 3¹/₂ ISBN: 84-7477-409-8 P.V.P.: 2.000 ptas.
5. **ALONSO TAPIA, J. (Dir.)**
¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto.
1992 134 páginas ISBN: 84-7477-408-X P.V.P.: 1.000 ptas.
6. **GARCÍA SOLÉ, J. y JAQUE RECHEA, F. (Comps.)**
Temas actuales de la física
1992 203 páginas ISBN: 84-7477-407-1 P.V.P.: 1.200 ptas.
7. **MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E. y SOTO, P.**
Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo.
1992 127 páginas ISBN: 84-7477-419-5 P.V.P.: 1.000 ptas.
8. **GARCÍA RUANO, J.L. (Comp.)**
Curso de actualización en Química: aspectos relevantes de la Química actual.
1993 356 páginas ISBN: 84-7477-461-6 P.V.P.: 1.700 ptas.
9. **TAIBO, C.**
Los cambios en el este: una guía introductoria.
1994 177 páginas ISBN: 84-7477-473-1 P.V.P.: 1.500 ptas.
10. **CARRIEDO LÓPEZ, N. y ALONSO TAPIA, J.**
¿Cómo enseñar a comprender un texto?
1994 289 páginas ISBN: 84-7477-474-8 P.V.P.: 2.300 ptas.
11. **ÁLVAREZ, J.B. y POLO, A. (Comps.)**
Contribución a la educación ambiental: el tratamiento de los residuos urbanos.
1994 314 páginas ISBN: 84-7477-472-1 P.V.P.: 2.500 ptas.

PETICIONES: Por teléfono o por correo indicando el NIF a:

Librería de la Universidad Autónoma
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
28049 MADRID
Telfs. 397 49 94 / 49 97



Revista de **investigación** e innovación **educativa**



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
PARA EL AÑO 1995 (3 Números)

Apellidos Nombre

Calle Nº

Código Postal Ciudad Provincia

Teléfono

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN: 1.500 Ptas.

NÚMEROS SUELTOS: 700 Ptas.

PAGO: Contra reembolso con el primer número o mediante talón nominativo

SUSCRIPCIÓN Y PEDIDOS: Librería de la Universidad Autónoma de Madrid
Campus Universitario de Cantoblanco
28049 MADRID
Tfno.: 397 49 97

FECHA Y FIRMA



700 ptas.