



ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA
DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL

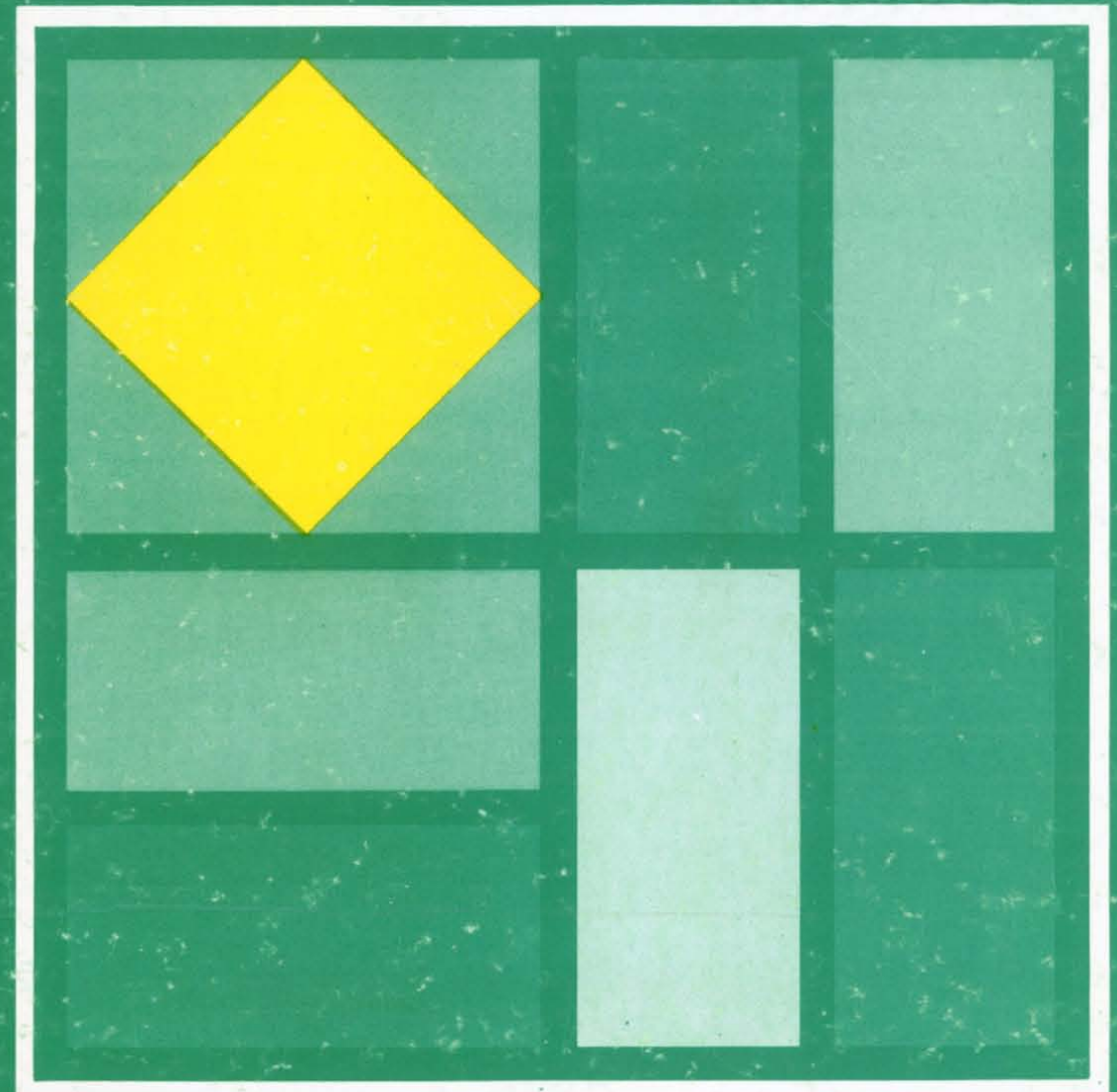
issn 0212-4068
Depósito Legal: B - 10235/83

REVISTA INVESTIGACION EDUCATIVA Vol. 3, N.º 5, 1.º semestre 1985



REVISTA
INVESTIGACION
EDUCATIVA

Vol. 3, N.º 5, 1.º semestre 1985



NORMATIVA PARA LOS COLABORADORES

El objetivo de la *Revista de Investigación Educativa* es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Consta de cuatro secciones: a) TRABAJOS de investigación; b) LINEAS de investigación; c) NOTICIAS y d) FICHAS-RESUMEN. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a dichas secciones y a las siguientes indicaciones:

1.— Para los “Trabajos” y la “Linea” se enviarán original y copia mecanografiadas en DIN A4 a doble espacio y numeradas. No puede exceder de 10 hojas en el caso de “Trabajos”, ni de 20 en la “Linea”. En hoja aparte se recogerá el sumario (Máximo 20 líneas), los principales descriptores y una sucinta biografía del autor, así como la dirección completa de su lugar de trabajo.

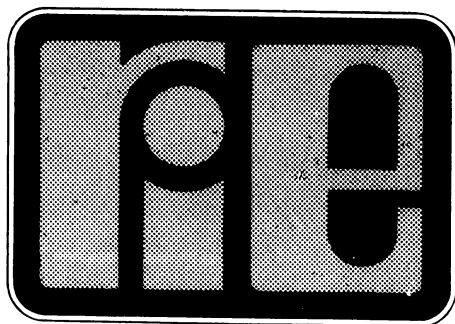
Las referencias bibliográficas se presentarán al final por orden alfabético (APELLIDO, Inicial del nombre, Año, —señalando “a”, “b”, “c”... cuando coinciden varias en el mismo—. Título, Editorial, Ciudad). Las llamadas a estas referencias se harán dentro del artículo (Apellido, Inicial del nombre, Año, “a”, “b”... etc). Se aconseja insertar las notas también al final.

2.— Las “Noticias” no pasarán de 2 DIN A4, mecanografiadas a doble espacio. Se ha de enviar original y copia, así como material gráfico, si se desea.

3.— Las “Fichas” se cumplimentarán según los modelos propuestos e impresos por la misma revista.

Los números se cierran los días 1 de Mayo y 1 de Noviembre de cada año.

REVISTA
INVESTIGACION
EDUCATIVA



GRUPOS DE COLABORACIÓN

Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación.
Universidad de Barcelona

Departamento de Metodología y Tecnología Educativa.
Universidad de Barcelona

Departamento de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona

Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.)
Universidad de Barcelona

Departamento de Pedagogía.
Universidad de Granada

Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
Universidad Complutense de Madrid

Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación.
Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Departamento de Didáctica.
Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Departamento de Pedagogía Experimental.
Universidad de Murcia.

Departamento de Pedagogía Experimental
Universidad de Oviedo

Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.)
Universidad del País Vasco

Departamento de Metodología Educativa.
Universidad de Salamanca

Departamento de Pedagogía
Universidad del País Vasco (San Sebastián)

Departamento de Pedagogía Sistemática (Area de Pedagogía Experimental)
Universidad de Santiago de Compostela

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Sevilla

Departamento de Pedagogía Experimental y Diferencial
Universidad de Valencia

Vol. 3, Nº 5 1º semestre 1985

EDITA

**Asociación Interuniversitaria
de Investigación Pedagógica
Experimental (A.I.D.I.P.E.)**

Director: Arturo de la Orden

**Director ejecutivo:
Benito Echeverría**

CONSEJO ASESOR:

Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Pilar Colas
Iñaki Dendaluce
Benito Echeverría
José Fernández Huerta
Fuensanta Hernández
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Rosario de Pablo
Ramón Pérez Juste
José L. Rodríguez Diéguez
Rafael Sanz Oro
Francisco J. Tejedor
Carmen Vidal

CONSEJO DE REDACCION:

Margarita Bartolomé
Vicente Benedito
Rafael Bisquerra
Inmaculada Bordas
Carmen Buisán
Flor Cabrera
Julia V. Espin
Juan Mateo
Miguel Meler
Ma Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
Sebastián Rodríguez
Delio del Rincón
Pedro Sánchez
Saturnino de la Torre

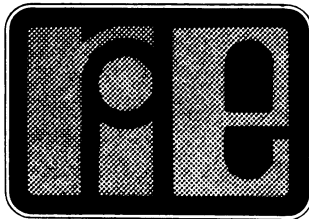
**ADMINISTRACION,
SUSCRIPTORES E
INTERCAMBIO
CIENTIFICO**

"Revista de Investigación
Educativa"
Dpto. P. Experimental,
Terapéutica y Orientación
Facultad de Filosofía
y C. C. Educación
Baldri Reixach s/n. Bloque D, 3º.
08028 BARCELONA
Tels.: 240 92 00 - 08 09. Ext.212

SECRETARIO
Francesc Pérez

DISEÑO Y MAQUETACION:
E. Molinero

EDITOR:
Promoción y Publicaciones
Universitarias
Nicaragua, 100, 7º, 1a.
08029 BARCELONA
Tel.: 239 91 37



nº 5

**REVISTA
INVESTIGACION
EDUCATIVA**

SUMARIO

EDITORIAL

TRABAJOS

La subordinación oracional en
la expresión escrita:
Análisis evolutivo y diferencial
por Francisco de Salvador Mata _____ 5

Progreso Académico en función
del profesor
por Leonor Buendía Eisman _____ 25

LINEA DE INVESTIGACIÓN

Transferencias heurísticas en el
origen de la Investigación didáctico-
pedagógica en la Universidad
Nacional de Educación a distancia
por José Fernández Huerta _____ 35

NOTICIAS _____ 49

Sugerencias metodológicas _____ 59

FICHAS RESUMEN _____ 63

Convocatoria

Con frecuencia se dice que el individualismo y el desconocimiento mutuo son características dominantes de nuestra época. Algunos, incluso, llegan a pensar que constituyen males endémicos de las Ciencias de la Educación donde habitualmente los profesionales trabajan en áreas temáticas y geográficas muy próximas, pero prácticamente se ignoran. Y ciertamente esto sucede. En ocasiones los servicios de documentación nos informan de trabajos realizados a cientos de Kms. y, sin embargo, desconocemos los esfuerzos de nuestros colegas en nuestra propia Universidad.

De alguna forma, cuantos compartimos Nuestra Revista hemos apostado por un futuro distinto. Tratamos de que ésta sea un cauce permanente de comunicación que permita conocernos científicamente y un medio que propicie, de vez en cuando, convocatorias que hagan posible intercambiar nuestras preocupaciones en torno a la problemática implícita en nuestra área de trabajo. El camino andado da testimonio de esta actitud y de nuestro esfuerzo.

Por ello os convocamos a Gijón. Allí tendrá lugar entre los días 19 al 22 del próximo mes de Septiembre el **III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa** que periódicamente convocan y patrocinan la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental (A.-I.D.I.P.E.) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.-I.D.E.) y que, en esta ocasión, asume su organización la Universidad de Oviedo.

El Seminario estará dedicado al estudio de las **Nuevas tendencias de la Investigación sobre Rendimiento Académico**. Pensamos que es un tema puntual en el que convergen la mayor parte de las preocupaciones de cuantos nos dedicamos a la investigación empírica en el campo educativo, por lo que no será difícil establecer comunicación. No obstante nuestro propósito —tal como se especifica en los objetivos del Seminario (pág.)— más que al análisis de resultados sobre trabajos concretos, se orienta hacia la reflexión sobre la problemática implícita en los diversos modelos y paradigmas que actualmente se utilizan en el estudio del rendimiento académico. Pretendemos que el Seminario constituya un lugar de encuentro donde todos podamos comunicar nuestras experiencias e informaciones sobre la metodología de la investigación educativa, revisar y actualizar nuestros procedimientos de trabajo y compartir los éxitos y fracasos de nuestra comunidad científica.

Os esperamos en Gijón. Será una buena ocasión para vernos y renovar nuestras ilusiones de realizar cada día un trabajo mejor.

TRABAJOS

Revista de Investigación Educativa n.º 5 (p. 5 - 24)

LA SUBORDINACIÓN ORACIONAL EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: ANÁLISIS EVOLUTIVO Y DIFERENCIAL

Por **Francisco de Salvador Mata**

Escasean en español los estudios sobre sintaxis infantil en lengua escrita. En otras lenguas, por el contrario, son abundantes ya desde hace tiempo. En la revisión bibliográfica de nuestra tesis doctoral sólo hemos encontrado dos estudios en español que aborden la sintaxis en lengua escrita y algunos más sobre la lengua oral, referidos a la morfosintaxis (SALVADOR MATA, 1984, pgs. 436-452).

La presente investigación aborda el estudio de la subordinación en la estructura oracional. El análisis se centra en un "corpus" escrito, producido por alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. En un diseño cuasi-experimental se analizan las diferencias en función del sexo y la clase social de los sujetos y la evolución de las estructuras de subordinación a lo largo del Ciclo Medio.

I. Objetivos y enfoque teórico de la investigación

Varios interrogantes se han planteado, cuya respuesta puede ser de gran valor tanto para la Psicología del desarrollo infantil como para la Didáctica de la Lengua. Si es cierto, como han defendido algunos autores que el niño ha adquirido el sistema lingüístico a la edad de 6 años (TEMPLIN, M.C. 1957; MENYUK, P. 1971; SIMON, J. 1973), cabe preguntarse si este dominio se observa también en la modalidad de lengua escrita o, por el contrario, se produce una nueva adquisición del sistema. El dominio se determina en función del porcentaje de sujetos que utilizan una determinada estructura lingüística o por la frecuencia de uso a nivel de grupo.

En nuestro caso nos preguntamos si el uso de la subordinación en la expresión escrita del alumno del Ciclo Medio presenta algún sentido evolutivo de carácter cuantitativo o cualitativo. En otro sentido, si la pertenencia a un sexo o a un determinado status social determina alguna variación en la frecuencia de uso de tales estructuras.

De tales interrogantes se han extraído dos objetivos formales:

Objetivo 1. Comparar los distintos niveles del Ciclo Medio en relación al uso de estructuras sintácticas oracionales para detectar su sentido evolutivo (cuantitativo y cualitativo).

Objetivo 2. Determinar diferencias en el uso de estructuras sintácticas oracionales en función del sexo y la clase social de los alumnos del Ciclo Medio.

Estos objetivos han sido asumidos por los investigadores citados. El aspecto más estudiado ha sido el evolutivo. Las edades de los sujetos estudiados oscilan entre los 6 y los 17 años. La evolución puede manifestarse en dos formas: por un incremento cuantitativo en la frecuencia de uso de una determinada estructura o por un cambio cualitativo (un tipo de estructura es sustituido por otro; por ejemplo, la coordinación por la subordinación).

La evolución va asociada a una mayor complejidad formal de la estructura oracional. La hipótesis teórica defiende que a medida que avanza en su ciclo instructivo, el niño desarrolla la capacidad de reunir alrededor de un mismo tema mayor número de ideas (complejidad numérica) las cuales estarán cada vez más ligadas, más matizadas (complejidad cualitativa). Ello no significa que exista un paralelismo estricto entre estructuras cognitivas y estructuras lingüísticas.

No se pretende en esta investigación inferir la "competencia" lingüística infantil. Solo describir el uso progresivo que el niño hace del instrumento de comunicación que es el lenguaje. Creemos, no obstante, que el dominio de los términos gramaticales, en cuanto expresan relaciones más o menos abstractas, exige del sujeto un cierto grado de elaboración mental (HARRELL, L.E. 1957, p. 6, que cita a WATTS; OLERON, P. 1980, p. 141).

El aspecto diferencial ha sido menos estudiado que el evolutivo. Dentro de los factores diferenciales el sexo ha sido el menos estudiado (LABRANT, L.L. 1934; BEAR, M.V. 1939; HARRELL, L.E. 1957; SAMPSON, O.C. 1965; BERSE, P. 1974).

Un estudio de MACCOBY y JACKLIN (1974) sobre el desarrollo psicosexual recoge muy pocos datos sobre diferencias sexuales en el plano del lenguaje, lo cual puede significar que tales diferencias no existen o son realmente escasas (DALE, Ph. S. 1980, p. 381).

Los estudios diferenciales, referidos al plano sintáctico, no son concluyentes respecto a la supuesta superioridad de las niñas. En nuestro estudio ponemos a prueba esta hipótesis diferencial.

Poseemos pocos datos, y éstos contradictorios, sobre el influjo en el lenguaje del factor clase social (DALE, Ph. S. 1980, pp. 388-392). Y ello a pesar de los estudios suscitados por la Sociología de la educación.

En el marco de la teoría sociológica de Bernstein se han realizado la mayoría de los estudios que, por otra parte, incluyen casi en exclusiva como factor diferencial del lenguaje la pertenencia a una clase social. El "código elaborado" es visto como medio de control social y de intercambio intelectual, el único que puede dar acceso a los más elevados grados de significación del aprendizaje. El acceso al código elaborado aparece, así, como la clave de interpretación del fracaso escolar de la clase trabajadora. (BERNSTEIN, B. 1962; LAWTON, D. 1963; RUSHTON, J. 1974; ESPERET, E. 1976).

La proyección pedagógica de esta investigación puede deducirse de los aspectos incluidos en ella: la lengua escrita y el Ciclo Medio.

La lengua escrita como instrumento de adquisición cultural es un factor decisivo en el trabajo escolar. El déficit lingüístico es, si no la causa, al menos un factor primor-

dial en el éxito o fracaso escolar, como han apuntado diversos autores (ESPERET E. 1976, p. 93; BAUTIER-CASTAING. 1980, p. 10). De otra parte, la lengua escrita puede presentar un mayor nivel de complejidad estructural dado su modo de producción (DRIEMAN, G.H.J. 1962, pp. 83-96; LOBROT, M. 1964, pp. 19-20; VIGOTSKY, L.S. 1982, p. 30).

La elección del Ciclo Medio para nuestra investigación obedece también a razones pedagógicas. Los "Programas Renovados" de la E.G.B. dan al lenguaje un tratamiento de materia preferente. En el Ciclo Medio se consolida el dominio de la expresión escrita, no tanto en sus aspectos grafomotores cuanto en los estrictamente lingüísticos (vocabulario y sintaxis) en relación con la lectura y la composición escrita (MEC, 1981, b).

La construcción del lenguaje no ha terminado en el alumno del Ciclo Medio. Las capacidades de comunicación y de expresión verbal del niño experimentan hacia los ocho años una fase de expansión que se apoya en su dominio instrumental de la lengua. El acceso al sentido de la palabra escrita supone, en esta etapa, la ampliación de su campo perceptivo y el enriquecimiento de su experiencia. El niño aprende ahora a hacer consciente el lenguaje que ya sabe y que viene utilizando de modo espontáneo.

Por lo que respecta a las estructuras sintácticas oracionales, se encuentran dominadas a nivel oral, casi por completo. Pero de alguna manera hemos de aceptar la diversidad de la lengua escrita y la necesidad de un cierto aprendizaje. Los "Programas Renovados" señalan entre los objetivos de "Lengua escrita": "Expresar ideas por escrito con la debida corrección lógica y formal" (1.2.13), "Realizar por escrito narraciones, descripciones y diálogos" (1.2.15) (M.E.C., 1981, pp. 15-16).

La programación de estos aprendizajes debe partir de un conocimiento realista de la situación del alumno y, entre otras, de la capacidad de manejar las relaciones sintácticas en la lengua escrita. Este dominio es fundamental para la expresión de sus experiencias y sus conocimientos. Muchas de las pruebas de evaluación en la Escuela se realizan por escrito. Pero también es fundamental el dominio del plano sintáctico para la comprensión de los textos escritos con los que debe enfrentarse extensamente ya desde ahora.

Por otra parte la adecuación del lenguaje de la comunicación escrita a la maduración lingüística y psicológica del niño es un aspecto básico en cualquiera de las áreas del Ciclo Medio. En este sentido nuestra investigación puede aportar alguna ayuda en la determinación del grado de madurez psicolingüística.

Sólo si tiene un desarrollo suficiente en la aplicación de las relaciones de subordinación, podrá el niño abordar la lectura comprensiva, haciendo del lenguaje escrito una experiencia de comunicación. Con una sintaxis reducida a frases yuxtapuestas o, a lo máximo, coordinadas, es fácil que se reduzcan las capacidades expresivas.

II. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

II.1. Las hipótesis

De acuerdo con los objetivos propuestos se sometieron a comprobación las siguientes hipótesis:

– Hipótesis-1: Entre los diferentes niveles del Ciclo Medio de E.G.B. habrá diferencias significativas, en las variables lingüísticas estudiadas (5^a 4^a 3^a).

– Hipótesis-2: Entre los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. habrá una diferencia a favor de las niñas en las variables lingüísticas estudiadas (H V).

– Hipótesis-3: Entre los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B., pertenecientes a distintas clases sociales, habrá diferencias a favor de los de clase alta sobre los de clase media y de éstos sobre los de clase baja, en las variables lingüísticas estudiadas (A M B).

– Hipótesis-4: Los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. se diferenciarán más por su nivel instructivo que por los factores sexo o clase social, en las variables lingüísticas estudiadas ($C > S_x = C_1$).

La expresión “variables lingüísticas estudiadas” hace referencia a cada una de las variables dependientes que se describen más adelante. Se entiende, pues, que cada hipótesis se descompone en otras tantas sub-hipótesis.

II.2. La Muestra

Debe entenderse como muestra tanto los sujetos como la producción escrita que constituyó el “corpus” lingüístico de la investigación. En otro sentido, ambos conjuntos constituyen las variables del diseño estadístico: Los aspectos sintácticos, variables dependientes. Los sujetos —clasificados en función del curso— sexo y clase social, variables independientes de “categoría” o variables orgánicas.

2.2.1. Variables dependientes

Para la denominación de las variables lingüísticas se ha seguido la “terminología gramatical” propuesta por la Dirección General de E.G.B. (MEC, 1981, a). La conceptualización de los términos se enmarca en una teoría gramatical de tipo “tradicional”, aunque vigente en la actualidad. La teoría ha sido formulada por gramáticos de prestigio y avalada por la Real Academia de la Lengua en su *Esbozo de una nueva gramática* (R.A.E., 1973). El desarrollo de los términos y su discusión teórica puede verse en la tesis citada (SALVADOR MATA, F. 1984, pp. 143-170).

La oración compuesta o compleja ha sido la unidad lingüística superior de análisis. Para su comprensión se utiliza también la unidad lingüística “proposición”. Esta se define como una secuencia, estructurada en sujeto y predicado, que se combina con otras para construir una unidad superior: la oración compuesta.

La relación entre proposiciones, dentro de la oración compuesta, se expresa for-

malmente de dos modos: coordinación y subordinación. Este último modo es el objeto de nuestra investigación.

La subordinación implica la dependencia funcional o semántica de una proposición (la subordinada) respecto de otra (proposición principal). La proposición subordinada funciona como elemento constituyente de la proposición principal (sujeto, atributo, objeto directo) o modifica a algún elemento de la proposición principal (como complemento nominal, adjetivas, algunas circunstanciales) o a la proposición principal en su totalidad (algunas circunstanciales).

En la subordinación se han distinguido tres tipos (1er grado: 2º grado: 3er grado), según el grado de dependencia de la proposición subordinada, es decir, según que la relación con la principal sea directa o indirecta. Los distintos grados implican una mayor complejidad estructural, que puede estar asociada a una complejidad de tipo cognitivo.

Las proposiciones subordinadas se denominan según la función o sustitución que desarrollan respecto a la principal: sustantivas o adjetivas porque sustituyen a un sustantivo o a un adjetivo y desempeñan sus mismas funciones; circunstanciales porque funcionan como tales.

Para la delimitación de tales unidades lingüísticas se han establecido algunos criterios operativos:

- Existe subordinación si encontramos alguno de estos indicios: nexo subordinante (“que”), función sintáctica (completiva de estilo directo), marca formal o léxica (subjuntivo, gerundio..).

- No se consideran proposiciones subordinadas las perifrasis verbales, pero sí los infinitivos dependientes de los llamados verbos modales (“poder”, “querer”, “deber”, “saber” y otros parecidos).

- Las proposiciones introducidas por “el, la, lo... que” y sus variantes se clasifican como sustantivas. Si van con preposición se clasifican como circunstanciales.

- Las proposiciones de participio y gerundio “en construcción conjunta” se clasifican como adjetivas. Las de “construcción absoluta”, como circunstanciales.

- Las proposiciones introducidas por los adverbios relativos “donde”, “cuando” y “como” se clasifican como circunstanciales.

En el diseño estadístico se han incluido 11 variables cuya descripción operativa presentamos, incluyendo entre paréntesis las siglas que se han utilizado para su denominación en ordenador:

Variable 1. Subordinación total: número total de oraciones compuestas por subordinación en un texto (SBON-T).

Variable 2. Subordinación de 1er grado: oración compuesta cuyas proposiciones subordinadas dependen directamente de la principal (SBON-1).

Variable 3. Subordinación de 2º grado: en la oración compuesta una proposición depende de la principal a través de otra subordinada (SBON-2).

Variable 4. Subordinación de 3er grado: oración compuesta en la que una proposición depende de otra subordinada a la principal (SBON-3).

Variable 5. Subordinadas: número total de proposiciones subordinadas en un texto (SBDAS-T).

Variable 6. Sustantivas: proposiciones subordinadas que funcionan como un sustantivo (SUS-T).

Variable 7. Sustantivas subjetivas: la proposición funciona como sujeto o atributo de la principal (SUST-S).

Variable 8. Sustantivas completivas: la proposición subordinada funciona como objeto directo o régimen de un verbo (SUST-CP).

Variable 9. Sustantivas adnominales: la subordinada funciona como modificador de un nombre o un adjetivo a través de un nexo preposicional (SUST-CN).

Variable 10. Adjetivas: proposición subordinada que funciona como un adjetivo, modificando a un sustantivo (ADJVAS).

2.2.2. Variables independientes: los sujetos

Se recogió una muestra representativa que tuvieron en cuenta los distintos factores diferenciales: niveles del Ciclo (3o, 4o y 5o Cursos), Sexo (varones y hembras) y Clase Social (alta, media, baja).

Los sujetos de nuestra muestra fueron seleccionados en los Colegios Públicos de Prácticas, Anejos a las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., de Almería, Granada, Jaén y Málaga, Colegio Público "Virgen de la Capilla" de Jaén, Colegios Privados de "La Compañía de María" de Almería y Granada y "Academia Santa Teresa" de Málaga.

Los sujetos fueron clasificados a posteriori en función de su pertenencia a una clase social. Para la clasificación utilizamos los datos, facilitados por el alumno en una Ficha-Cuestionario y completados por el Profesor-Tutor. La distribución en las distintas categorías nos vino dada por la misma heterogeneidad de población que recogen las instituciones escolares.

Para la clasificación utilizamos dos criterios complementarios: la profesión de los padres y su nivel de estudios. Criterios generalmente utilizados en estudios de estat tipo por muchos investigadores (HARRELL, L.E. 1957, pp. 14-15; LAWTON, D. 1963, p. 120; RUSHTON, J. 1974, p. 183; ESPERET, E. 1976, p. 103). Subrayemos que el objetivo fundamental de estos autores, exceptuado Harrell, era probar el efecto del factor diferencial clase social sobre las habilidades lingüísticas.

Conjugando los dos criterios citados establecimos tres niveles en la variable clase social:

1. Clase Social Alta: profesiones relacionadas con los cuadros superiores de mando de la industria, la administración y los servicios; profesiones liberales; empresarios. Estudios con titulación de rango universitario superior: licenciado, arquitecto, ingeniero...

2. Clase Social Media: profesiones que requieren para su desempeño un cierto grado de especialización y cualificación. Estudios con titulación de grado medio o diplomatura universitaria.

3. Clase Social Baja: obreros, empleados, con o sin estudios primarios.

Una vez eliminados algunos textos por dificultades de identificación o de difícil lectura, que haría dudosa su interpretación, la muestra quedó fijada en 436 sujetos y estructurada tal como se expone en la TABLA I.

TABLE I
Muestra analizada

VARIABLE	NIVEL	N	%	Código
CURSO	3º	114	26.1	3
	4º	160	36.7	4
	5º	162	37.2	5
SEXO	VARÓN	218	50	0
	HEMBRA	218	50	1
CLASE SOCIAL	ALTA	57	13	1
	MEDIA	138	31.7	2
	BAJA	241	55.3	3

II.3. Técnica de recogida de datos (obtención del "corpus")

Se utilizó un procedimiento sencillo y familiar a los alumnos: la redacción. Con ello se pretendía recoger la producción escrita espontánea, es decir, el uso activo que el sujeto hace de su "competencia", en sentido chomskyano.

El carácter natural de la redacción escolar ha sido defendido por un investigador del tema (ESPERET, E. 1976, p. 105). El opina que la redacción de tipo escolar es la menos artificial. El destinatario, como en todos los ejercicios escolares, es inconcreto; quizá sea el maestro o, el último término, la Escuela. En cuanto al contenido, el niño debe recurrir a sus experiencias personales. El uso de formas o estructuras lingüísticas no viene impuesto por el tipo de tarea sino por la imagen que el niño tiene de lo que la Escuela espera de él.

Por otra parte, el procedimiento de la redacción escolar ha sido ampliamente utilizado por los investigadores para la selección del "corpus" lingüístico (STORMZAND, M.J. y O'SHEA, M.V. 1924; LABRANT, L.L. 1934; BEAR, M.V. 1939; GILI GAYA, S. 1972; BERSE, P. 1974). Berse demostró que el tipo de estímulo que provoca la producción escrita en niños de 10 y 11 años no influye en las variables que definen la complejidad de la redacción.

Para el ejercicio de redacción se procedió de la manera siguiente. Se presentó la tarea como un ejercicio normal de la actividad académica. En situación normal del aula, se proporcionó a cada alumno un ejercicio normal de la actividad académica. Se proporcionó a cada alumno una hoja, tamaño cuartilla, con un encabezamiento en el que se pedían los datos de identificación: Nombre y Apellidos, Curso y Ciudad.

Los alumnos rellenaron también una ficha-cuestionario cuyos datos serían empleados para establecer un mejor control sobre las variables, especialmente la "clase social".

A los alumnos se les dirigieron las siguientes INSTRUCCIONES:

“En primer lugar, vais a rellenar los datos que se indican arriba. Cada uno deberá escribir su Nombre y Apellidos, Curso y Ciudad.

A continuación, vais a escribir una redacción, un texto libre sobre lo que vosotros queráis. Lo primero que tenéis que hacer es pensar el título, el tema sobre el que vais a escribir. Una vez hecho esto, donde pone título escribid el tema que hayáis elegido y comenzais. Es importante que cada uno trabaje en lo suyo y no se fije en lo que hacen los demás.

No tenéis un tiempo fijo, sino que podeis escribir todo lo que queráis. Podeis escribir por las dos caras de la hoja”.

La prueba no fue cronometrada. Sin embargo el tiempo de realización osciló entre los 20 y 30 minutos. Durante este tiempo, el investigador se limitó a procurar que el trabajo del alumno resultara personal, sin ningún tipo de recursos (copia, textos, consultas...). En este sentido, en las “Instrucciones” se evitó dar ningún tipo de pista que pudiese sugerir un tema concreto. Con ello se pretendía recoger, en la medida de lo posible, una expresión espontánea y original, incluso en el contenido.

Como no era nuestro objetivo analizar los temas de las redacciones, no hicimos ningún estudio estadístico. Pero la lectura de todas las redacciones para su análisis sintáctico nos hizo ver que aparecían los temas comunes en el ámbito escolar, referidos a los intereses de los niños de estas edades.

II.4. Diseño estadístico

Para someter a verificación las hipótesis se aplicó un análisis de varianza. Como algunas variables presentaban una distribución bastante irregular (asimétrica), no parecía correcto aplicar pruebas paramétricas. Así, pues, se utilizaron dos tipos de análisis:

a) “Análisis de varianza de una clasificación por rangos” de Kruskal-Wallis (SIEGEL, S. 1970, PP. 215-224) para las variables siguientes: SBON-2, SBON-3, SUST-S, SUST-CP, SUST-CN.

Para todas las pruebas estadísticas se fijó un nivel de significación del 5%.

b) Análisis de varianza paramétrico en un diseño factorial de efectos fijos ($3 \times 2 \times 3$) con n desiguales (GUILFORD, J.P. y FRUCHTER, B. 1984, pp. 201-259). La muestra quedó repartida como puede verse en la TABLA II.

TABLA II
Distribución de la muestra para diseño ANOVA.

	3°		4°		5°	
	V	H	V	H	V	H
A	8	8	12	12	9	8
M	18	17	23	23	31	26
B	31	32	45	45	42	46

En los casos en que el análisis de varianza arrojó resultados significativos respecto a algún factor o interacción, se procedió a los siguientes análisis:

- análisis de tendencia, lineal y cuadrática, entre los niveles del factor;
- contrastes ortogonales entre los niveles de un factor.

Para detectar la evolución cualitativa se efectuó un análisis de varianza de “medidas repetidas” con aquellas variables que conforman un conjunto superior o representan una clasificación jerárquica.

Los programas de ordenador corresponden al “BMDP” de la Universidad de California (Los Angeles) en la versión de 1981:

- BMDP-4V (“General Univariate and Multivariate ANOVA. The University of Rochester Weighted ANOVA System”).
- BMDP-2V (“Analysis of Variance and Covariance with repeated measures”)
- BMDP-3S (“Non-parametric Statistics: KRUSKAL-WALLIS test; MANN-WHITNEY Test Statistic”).

III. RESULTADOS Y COMENTARIO

Para el comentario de los resultados seguiremos el mismo orden establecido al describir las variables dependientes teniendo en cuenta la tabla resumen de ANOVA (Tabla III).

3.1. Subordinación total

Ninguno de los factores diferenciales, Sexo y Clase Social, resulta significativo en el análisis de varianza. No obstante, los valores numéricos de las Medias apuntan en el sentido postulado por nuestras hipótesis para el factor Clase Social. En el factor Sexo, en cambio, los valores están a favor de los niños.

Tabla III. Resumen de ANOVA

V. L.		CLASE SOCIAL					SEXO				CURSO				
		A(1)	M(2)	B(3)	F	P	V ₁	H ₁	F	P	3°	4°	5°	F	P
SBON-T	\bar{x}	4.29	3.66	3.58	2.70	NS	3.73	3.67	.25	NS	2.48	3.58	4.67	17.39	.0001
	σ	2.89	2.58	2.87			2.69	2.89			2.34	2.58	2.94		
SBON-1	\bar{x}	3.47	3.03	3.01	1.81	NS	3.14	3.01	.02	NS	2.28	2.96	3.75	9.78	.0001
	σ	2.33	2.21	2.61			2.48	2.43			2.20	2.38	2.51		
SBON-2	\bar{x}	.73	.48	.51	4.15	NS	.50	.56	.03	NS	.19	.53	.76	21.58	.0001
	σ	1.02	.93	.93			.86	1.02			.47	.86	1.18		
SBON-3	\bar{x}	.08	.14	.06	3.16	NS	.08	.09	.00	NS	.008	.08	.15	9.94	.001
	σ	.28	.50	.26			.35	.37			.09	.29	.50		
SBDAS	\bar{x}	6.72	5.52	5.55	2.42	NS	5.55	5.89	2.21	NS	3.37	5.17	7.82	27.44	.0001
	σ	5.6	4.41	4.8			4.19	5.33			3.26	3.84	5.60		
SUST-T	\bar{x}	2.45	1.49	1.64	4.58	.01	1.61	1.80	2.26	NS	.98	1.36	2.54	18.82	.0001
	σ	3.68	1.97	2.29			2.11	2.73			1.65	1.82	3.11		
SUST-S	\bar{x}	.73	.32	.28	4.98	NS	.21	.50	8.23	.004	.17	.19	.62	22.27	
	σ	2.45	.76	.71			.58	1.46			.55	.54	1.66		
SUST-C P	\bar{x}	1.56	1.11	1.25	1.03	NS	1.33	1.16	3.46	.06	.76	1.11	1.72	24.52	
	σ	2.29	1.7	1.85			1.85	1.89			1.50	1.69	2.15		
Sust-cn	\bar{x}	.16	.05	.11	1.64	NS	.06	.14	2.27	NS	.04	.05	.18	7.41	
	σ	.5	.23	.75			.27	.80			.24	.25	.92		
Adjvas	\bar{x}	1.23	1.09	1.08	.27	NS	1.23	0.97	1.87	NS	.75	1.14	1.31	4.25	.01
	σ	1.32	1.31	1.37			1.45	1.21			1	1.29	1.55		
CC-T	\bar{x}	3.03	2.93	2.82	.32	NS	2.65	3.12	3.43	.06	1.64	2.66	3.98	17.61	.0001
	σ	2.76	2.87	2.83			2.43	3.16			1.96	2.33	3.34		

El efecto debido al Curso resulta significativo a un alto nivel de confianza, más allá de lo exigido en nuestro diseño estadístico (1/1000). Aunque la media de un curso a otro se incrementa sólo en un punto, las diferencias entre pares de cursos son significativas al mismo nivel de confianza. En el mismo sentido, el análisis de tendencia descubre un componente lineal, altamente significativo (1/1000).

La hipótesis diferencial-evolutiva queda plenamente verificada en esta variable. Las diferencias en el uso de estructuras de subordinación se deben exclusivamente al nivel instructivo, no al Sexo o a la Clase Social.

Este sentido evolutivo de las estructuras oracionales complejas ha sido subrayado también por otros investigadores (STORMZANDA, M.J. y O'SHEA, M.V., 1924, p. 23; BRUECKNER, L. 1939, pp. 229-31; BEAR, M.V. 1939, pp. 313-317; McCARTHY, D. 1964, p. 626; SIMON, J. 1973, pp. 231 y 237).

Por el contrario, nuestros resultados contradicen la hipótesis de los sociolingüistas, para quienes la Clase Social Alta ("middle-class" o "favorisée") superaría a la Clase Baja ("working-class" o "defavorisée") en el uso de estructuras de subordinación (LOBAN, W. D. 1963; LAWTON, D. 1963; BERNSTEIN, B. 1971; ESPERET, E. 1976).

3.2. Subordinación de 1er grado

El efecto de Clase Social no es estadísticamente significativo, aunque los valores de las Medias presentan la tendencia postulada en la hipótesis de trabajo. El factor Sexo tampoco resulta significativo, aunque el valor de la Media está a favor de los Niños.

Las únicas diferencias se deben al factor Curso, que resulta altamente significativo más allá del nivel de confianza establecido (1/1000). Las diferencias entre cursos también resultan significativas, así como el análisis de tendencia lineal.

Podemos aceptar la hipótesis de la diferencia en el factor Curso y rechazar las que postulan diferencias entre las clases sociales y entre sexos.

3.3. Subordinación de 2o grado

3.4. Subordinación de 3er grado

Puede facilitar la comprensión presentar estas dos variables conjuntamente.

Ninguno de los factores diferenciales, Sexo y Clase Social, resulta significativo. Ni siquiera el valor numérico de las medias apunta a lo previsto en las hipótesis. En efecto, en la variable "subordinación de 2o grado" la Clase Media obtiene un valor más bajo que las otras dos clases, aunque el valor más elevado corresponde a la Clase Alta. En cambio, en la variable "subordinación de 3er grado" el valor más alto corresponde a la Clase Media, seguido del de Clase Alta.

Las únicas diferencias significativas, en ambas variables, se deben al factor Curso. Aunque la tendencia es de incremento, de un curso a otro, sólo resultan estadísticamente significativas las diferencias entre 3er curso y cada uno de los otros dos, pero no entre éstos.

No podemos dar por verificadas las hipótesis diferenciales referidas al Sexo y a la Clase Social, en las variables que comentamos. Por el contrario, la hipótesis evolutiva se puede aceptar con matizaciones. En efecto la evolución se produce, en ambas variables, desde 4o a 4o; pero se estabiliza aquí, de manera que el incremento cuantitativo no es suficiente para discriminar al curso 4o del 5o. De otra forma el curso 4o y 5o se comportan como un grupo homogéneo, frente a la especificidad del curso 3o.

Podemos ver esta evolución a través de la distribución de los distintos tipos de subordinación (porcentajes sobre el total de estructuras por subordinación) a lo largo del Ciclo Medio. (Tabla IV).

TABLA IV.

I. Porcentaje de distintos tipos de subordinación en los niveles del Ciclo Medio.

Curso/Tipo	SBON-1	SBON-2	SBON-3
3°	91,87	7,77	0,36
4°	83,76	14,32	1,92

3.5. Proposiciones subordinadas (total)

a) Factores diferenciales: Sexo y Clase Social

Ninguno de estos factores resulta estadísticamente significativo, a pesar de que en esta variable las tendencias, postuladas en nuestras hipótesis, se manifiestan más claramente a favor de la Clase Alta, en el factor Clase Social, y a favor de las Niñas, en el factor Sexo.

No podemos dar por verificadas las hipótesis diferenciales respecto al Sexo y la Clase Social. Otros autores, sin embargo, encontraron diferencias significativas respecto al factor Clase Social. Pero hay que subrayar que los sujetos estudiados por estos autores eran de mayor edad que los nuestros. Es posible que el efecto diferencial se deba más a la edad o nivel instructivo que a la pertenencia a una clase social determinada.

Lawton no encuentra diferencias significativas entre las clases sociales ("clase media" / "clase trabajadora") cuando compara el número total de subordinadas en textos escritos. Pero sí, cuando compara los tipos de subordinadas que el autor llama "uncommon". Esta categoría de proposiciones subordinadas excluye las sustantivas de complemento directo y las temporales, que son muy frecuentes (LAWTON, D. 1963, pp. 122 y 138).

Esperet, igualmente, declara haber obtenido diferencias significativas entre las clases sociales ("favorisée" y "non-favorisée") respecto al porcentaje de proposiciones subordinadas (ESPERET, E, 1976, p. 107).

Un estudio sociolingüístico en español (CORTES, L. 1982, pp. 301-302), basado en un "corpus" lingüístico obtenido con adultos, declara diferencias significativas debidas a la Clase Social. Los datos se presentan en porcentajes respecto al total de proposiciones dependientes (se excluyen las principales). Dos categorías utiliza el autor: coordinadas y subordinadas. Nada dice respecto a las yuxtapuestas. Tampoco se aporta ninguna prueba estadística diferencial.

b) Factor evolutivo (Curso)

Las diferencias debidas al factor Curso son las más nítidas numéricamente (diferencias de 2 puntos de un curso a otro). El nivel de significación de los resultados del análisis de varianza supera el 1/1000. Todas las diferencias entre pares de cursos quedan corroboradas por la significación estadística a nivel de 1/1000. El mismo nivel de significación alcanza el análisis de tendencia lineal para el factor Curso.

Podemos aceptar la hipótesis de las diferencias debidas al curso en el uso de proposiciones subordinadas en los textos escritos por los alumnos del Ciclo Medio. De otra forma, podemos aceptar como un índice de desarrollo lingüístico, en el plano sintáctico, el número de subordinadas que aparecen en las redacciones de los alumnos del Ciclo Medio.

En otro sentido, podemos afirmar que el uso de proposiciones subordinadas en la redacción de los alumnos del Ciclo Medio está en función de su nivel instructivo.

3.6. Sustantivas (total)

a) Factores diferenciales: Sexo y Clase Social

El factor Sexo no aparece significativo en el análisis de varianza, aunque los valores de la Media están a favor de las Niñas, según postula nuestra hipótesis.

El factor Clase Social resulta significativo al nivel del 1%. La Clase Alta supera significativamente los valores de cada una de las otras dos clases. Pero éstas no se diferencian entre sí, en términos estadísticos. Es más, la Clase Baja obtiene mejor puntuación que la Clase Media. De ahí la significatividad (4%) del componente cuadrático, descubierto en el análisis de tendencia.

Lawton había advertido que, al ser muy frecuentes las completivas verbales (el las llama "object"), las sustantivas, globalmente consideradas, no discriminan a la Clase Media ("Middle Class") de la Clase trabajadora ("Working Class"). Pero si se elimina este tipo de sustancias, las diferencias son evidentes. En nuestro estudio, como se verá, tampoco sucede así (LAWTON, D, 1963, p. 138). No olvidemos que Lawton trabaja con sujetos de 12 a 15 años, mayores que los nuestros.

De todos modos, las diferencias halladas en nuestra variable concuerdan con el sentido postulado en nuestra hipótesis, en parte, y con la hipótesis de Lawton, al menos en que lo respecta a la Clase Alta.

b) El factor evolutivo (Curso)

Este factor es el más significativo, a un alto nivel de confianza (más de 1/1000). No obstante, las diferencias entre cursos están a favor del último curso del Ciclo solamente. La diferencia entre 3o y 4o no alcanza el nivel de significación, a pesar de que la Media de 4o Curso duplica el valor de la obtenida por 3o. Estas aparentes discrepancias quedan confirmadas en el análisis de tendencia, cuyo componente lineal aparece claramente significativo, pero también un componente cuadrático. En el aspecto evolutivo, 3o y 4o aparecen como un grupo relativamente homogéneo respecto a la frecuencia de subordinadas sustantivas. La evolución puede manifestarse a nivel individual, aspecto no incluido en nuestro análisis. La evolución a nivel de grupo es clara de 4o a 5o.

El análisis de los diversos tipos de sustancias nos aclarará el sentido de esta evolución.

3.7. Sustancias subjetivas**a) Factores diferenciales: Sexo y Clase Social**

En ambos factores la tendencia se manifiesta en el sentido de nuestras hipótesis. Pero el análisis de varianza no arroja resultados significativos al nivel de confianza exigido. No podemos, pues, dar por verificadas las hipótesis de diferencias a favor de las niñas o a favor de la Clase Alta sobre las otras clases sociales.

Los resultados referidos a la Clase Social parecen contradecir la tesis del sociolingüista Lawton, quien defiende que las proposiciones subordinadas más infrecuentes (y las subjetivas lo son) presentan claras diferencias entre las clases sociales ("Middle" / "Working"). Pero habrá que tener en cuenta que los sujetos estudiados por Lawton son de mayor edad que los nuestros. Volveremos sobre el asunto al comentar las "adnominales".

b) El factor evolutivo (curso)

Este factor resulta significativo a un alto nivel de confianza (1/1000) en el análisis de varianza efectuado. No obstante, las diferencias entre cursos sólo resultan significativas a favor de 5o curso, frente a cada uno de los otros dos. El curso 3o y 4o se comportan, en realidad, como un grupo homogéneo frente a 5o. La evolución, pues, se produce claramente entre el curso 4o y 5o. Este tipo de sustancias evoluciona en el mismo sentido que las sustancias, globalmente consideradas.

3.8. Sustantivas copletivas

Ninguno de los factores, Sexo o Clase Social, aparece significativo en el análisis de varianza. En esta variable los valores absolutos ni siquiera apuntan al sentido postulado en las hipótesis. En efecto, las medias están a favor de los niños. En la Clase Social, a la Clase Alta le sigue la Clase Baja, no la Media.

El factor Curso aparece en el análisis de varianza como significativo a un alto nivel de confianza (1/1000). Igualmente resultan significativas las diferencias entre todos los cursos, aunque en términos numéricos no sean muy grandes las diferencias.

Rechazamos, por tanto, las hipótesis que postulan diferencias significativas respecto al Sexo o a la Clase Social. Admitimos en cambio las que se refieren al factor diferencial Curso. La evolución se produce claramente de un curso a otro. Quizás contribuya a ello el que este tipo de sustantivas es el más frecuente y posiblemente también el más sencillo de construir. Pero este mismo argumento ha sido utilizado por Lawton para explicar la ausencia de diferencias sociales en el uso de tales proposiciones.

3.9. Sustantivas adnominales

a) Factores diferenciales: Sexo y Clase Social

Ninguno de los dos factores resulta significativo en el análisis de varianza. En el factor Sexo, los valores absolutos apuntan en el sentido de la hipótesis. Pero en el factor Clase Social, la Clase Media obtiene el valor más bajo. La Clase Alta presenta el valor más elevado de acuerdo con la hipótesis.

El factor Curso resulta significativo a nivel de confianza del 2%. Pero sólo el curso 5o se diferencia significativamente de los otros dos.

Debemos por tanto rechazar las hipótesis de las diferencias debidas al Sexo y a la Clase Social y aceptar la referente al Curso. La evolución, sin embargo, se produce claramente entre 4o y 5o. Los cursos 3o y 4o aparecen como un grupo homogéneo frente al curso 5o.

Considerando en conjunto los resultados obtenidos en el análisis de las tres categorías de sustantivas, podemos concluir que los factores diferenciales Sexo y Clase Social son prácticamente inoperantes. Sólo aparecen diferencias significativas respecto al Sexo en una categoría de sustantivas: las subjetivas.

Nuestros resultados no permiten verificar la hipótesis de las diferencias debidas a la Clase Social. Ni siquiera ha sido suficiente para detectar alguna diferencia seguir la estrategia propuesta por Lawton. El autor defiende, y lo prueba con datos, que las sustantivas, globalmente consideradas, no presentan diferencias, pero, si se eliminan las "objetivas", las diferencias *aparecen claramente*. *"This is because "object" clauses are very common and are learned very early in life whereas noun clauses used as "subjects", "complements" and "in apposition" are much later language sophistications which are fairly uncommon in middle-class writing (...) but almost non-existent in the working-class groups"* (LAWTON, p. 138).

Ya apuntamos antes que los sujetos de Lawton son de edades superiores a la de nuestros hijos. El autor incluye en su muestra sujetos de 12 y 15 años. El efecto edad no parece controlado eficazmente. Añádase a esto que el número es reducido: 20 sujetos, repartidos en 4 grupos según la edad (2 grupos: 12 y 15 años) y la clase social (dos categorías: media y trabajadora). El análisis estadístico no parece demasiado potente: el autor compara pares de grupos, aplicando el test estadístico de Mann-Whitney. De todas formas, los mismos resultados obtenidos por el autor descubren la influencia de la edad,

al menos en el grupo de 15 años. En este grupo las diferencias de Clase Social no son significativas (LAWTON, D. 1963, p. 125).

Por lo que respecta a nuestros resultados, sería conveniente utilizar otras estrategias para la recogida del "corpus", a fin de ampliar la posibilidad de frecuencia de tales tipos de estructuras sintácticas, menos frecuentes.

El factor Curso ha quedado claramente demostrado como factor diferencial. La evolución queda patente de un curso a otro en la frecuencia de uso de las subordinadas sustantivas, si bien no todos los tipos evolucionan igual. La evolución se manifiesta desde el primer curso del Ciclo (3o) y prosigue ininterrumpidamente hasta el final del Ciclo (5o Curso), en las "sustantivas completivas". Este tipo es el más frecuente de los tres y también es el más fácil de construir o el más necesario en la estructura oracional. En este sentido estamos de acuerdo con Lawton.

Las sustantivas más inusitadas, subjetivas y adnominales, son utilizadas desde el principio del Ciclo Medio. Pero la variabilidad individual es superior a la del grupo, de manera que las diferencias entre los grupos 3o y 4o no resultan significativas a nivel estadístico. Sólo entre 4o y 5o aparece nítida la evolución. Esta indiferenciación estadística entre 3o y 4o se refleja en las sustantivas, globalmente consideradas. Y es claro, si las completivas son las más frecuentes, son menos discriminantes que las subjetivas y adnominales, menos frecuentes.

Sólo conocemos un autor que haya estudiado la evolución de este tipo de proposiciones, aunque con alumnos mayores que los nuestros (STORMZAND, M.J. y O'SHEA, M.U. 1924, p. 45). Sus resultados descubren también un claro carácter evolutivo.

La evolución desigual de los diversos tipos de sustantivas queda confirmada estadísticamente en los resultados del análisis de varianza "medidas repetidas".

3.10. Adjetivas

a) Factores diferenciales: Sexo y Clase Social

Ninguno de estos factores resulta significativo al nivel de confianza establecido. Y ello a pesar de que los valores absolutos se presentan en el sentido postulado en nuestras hipótesis: $V > H$; $A > B > C$.

Tampoco Lawton encontró diferencias significativas entre Clases, en términos generales, es decir, considerando sólo el factor Clase (LAWTON, A, 1963, p. 124).

b) El factor evolutivo (Curso).

El factor curso resulta significativo, aunque el nivel de confianza no supera, como en otros casos, el 1%. Pero nos parece suficiente para aceptar la hipótesis de las diferencias respecto al Curso. En el análisis de tendencia lineal el nivel de significación es del 2%.

La evolución se manifiesta, en términos absolutos, desde 3o a 5o, pero la diferencia de medias entre 4o y 5o no resulta estadísticamente significativa. Este hecho debe interpretarse en el sentido de una evolución, al inicio del Ciclo, que se detiene en el curso me-

dio. De la evolución no podemos decir nada, pero posiblemente prosigue hasta el final del Ciclo.

3.11. Circunstanciales

a) Factores diferenciales: Sexo y Clase Social

En el análisis de varianza ninguno de estos dos factores resulta significativo al nivel de confianza establecido.

El factor Sexo está muy cerca del límite (6%) y en el sentido postulado por nuestra hipótesis: la media del grupo de niñas es superior a la de los niños, que podría interpretarse como una mayor riqueza de matices en las redacciones de las niñas. Las circunstanciales, en muchos casos, son ampliaciones de lo expresado como fundamental en la estructura sintáctica sujeto-verbo. Las indicaciones de espacio y tiempo, modo, causa, condición, fin... etc. no siempre son necesarias, en sentido estrictamente gramatical, para la expresión del proceso o la descripción del objeto, pero añaden mayor información y matizan el núcleo del predicado. En algunos casos, las circunstanciales implican un dominio de las relaciones lógicas y por ende una mayor elaboración mental.

Los valores absolutos de las medias, en el factor Clase Social, se presentan en el sentido postulado en nuestra hipótesis, pero las diferencias no alcanzan el nivel estadístico de significación.

No podemos en definitiva, aceptar ninguna de las hipótesis diferenciales previstas, aunque nos queda la duda respecto al Sexo. Sería necesaria una mayor investigación para confirmar o rechazar si las diferencias encontradas en este estudio se deben al azar.

b) El factor evolutivo (Curso)

En el análisis de varianza el efecto debido al Curso aparece significativo a un alto nivel de confianza (más del 1/1000). Todas las diferencias entre cursos resultan significativas al mismo nivel. El valor numérico de la Media se incrementa en algo más de un punto, de un curso a otro. El análisis de tendencia lineal resulta significativo al nivel de confianza del 1/1000.

Aceptamos con un alto nivel de confianza la hipótesis diferencial respecto al Curso en esta variable. Estos resultados pueden interpretarse en el sentido apuntado antes respecto al factor sexo. La narración o descripción presentará progresivamente de un curso a otro mayor riqueza de matices, más complejas relaciones entre los procesos, expresadas por este medio lingüístico que son las proposiciones circunstanciales, en cuanto modificadores del núcleo del predicado verbal. Este tipo de subordinadas es el que presenta un mayor contenido semántico.

Se hace necesaria una interpretación global de los tres tipos de subordinadas: sustantivas, adjetivas y circunstanciales. Dos conclusiones generales parecen derivarse del análisis efectuado:

1a. Aunque nuestras hipótesis respecto al Sexo y la Clase Social no pueden probadas en esta investigación (la Clase Social aparece como efecto significativo sólo en las sustantivas y el Sexo está muy cerca del nivel de significación en las circunstanciales), hemos de admitir una tendencia favorable al postulado de nuestras hipótesis. Será necesario confirmarla o rechazarla definitivamente con otras investigaciones.

2a. El efecto debido al Curso aparece con toda nitidez en todas las variables. Pero no todas evolucionan del mismo modo en términos estadísticos. El progreso de un curso a otro es constante en las circunstanciales. Las adjetivas se incrementan de 3o a 4o, pero se estabilizan aquí. Las sustantivas se incrementan de 4o a 5o. Una expresión cuasi matemática puede sintetizar esta explicación verbal:

Sustantivas: 3º 4º 5º

Adjetivas: 3º 4º 5º

Circunst.: 3º 4º 5º

La interpretación viene avalada por los resultados del análisis de varianza de "medias repetidas".

IV. CONCLUSION Y PROSPECTIVA

Algunas conclusiones fundamentales se derivan de esta investigación:

1a El factor Curso, o nivel instructivo, aparece como el factor diferencial significativo y prácticamente único de los incluidos en el diseño factorial. Todas las subhipótesis quedan confirmadas a un alto nivel de significación.

2a Los factores Sexo y Clase Social, por el contrario, no parecen ejercer ningún influjo. En efecto, de las 11 variables analizadas sólo en una aparecen diferencias debidas al Sexo (sustantivas subjetivas) y a la Clase Social (sustantivas).

3a La Escuela y la instrucción nivelan las diferencias debidas al Sexo o a la Clase Social, si éstas existiesen.

4a Todas las variables lingüísticas estudiadas pueden ser consideradas como un índice de desarrollo lingüístico.

5a La evolución se manifiesta como un incremento cuantitativo en los diversos tipos de estructuras por subordinación a lo largo del Ciclo Medio.

6a En el Ciclo Medio de E.G.B. y en cada uno de sus tres niveles:

– la subordinación de 1er grado es el tipo más frecuente;

– las proposiciones subordinadas más frecuentes son las circunstanciales;

– las proposiciones sustantivas más frecuentes son las de complemento verbal.

De los resultados de esta investigación se derivan aportaciones a diversas ciencias:

A) Lingüística: El análisis del "corpus" infantil se inserta en el estudio sincrónico y diacrónico de la lengua.

B) La Psicología del desarrollo: El análisis evolutivo y diferencial del lenguaje es un sector del desarrollo general.

C) La Sociología de la educación: Las teorías sociológicas reciben un apoyo empírico de las diferencias lingüísticas debidas a la Clase Social.

D) La Didáctica de la Lengua: En esta investigación se sientan algunas bases psicolingüísticas que han de ser tenidas en cuenta en la fase diagnóstica del diseño instructivo como en su fase evaluadora.

A partir de esta investigación se abren nuevas líneas de trabajo en el que estamos empeñados:

Análisis cualitativo del dominio sintáctico en el Ciclo Medio:

—variaciones formales de una estructura oracional;

—variedad de estructuras para expresar un contenido semántico;

—errores sintácticos en la construcción de estructuras: nexos, "consecutio temporum"...

Relación del dominio sintáctico (en el plano de la subordinación) con otros parámetros del desarrollo (desarrollo cognitivo, comprensión de estructuras, rendimiento escolar).

BIBLIOGRAFIA

BAUTIER-CASTAING, E. (1980): "Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques: cause ou conséquence de l'échec scolaire", *Langages*, 59, pp. 9-24.

BEAR, M. V. (1939): "Children's growth in the use of language written", *Elementary English Review*, 16, pp. 312-319.

BERNSTEIN, B. (1962): "Social class, Linguistic codes and Grammatical Elements", *Language and Speech*, 5, pp. 221-240.

BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control, tomo I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, London.

BERSE, P. (1974): "Criteria for the assessment of pupil's composition", *Educational Research*, 1, pp. 54-61.

BLOOM, L. (1970): *Language development: From and function of emerging grammars*, M.I.T. Press, Cambridge.

BMDP (1981): *BMDP Statistical Software, 1981*, University of California Press, Cambridge.

BRUECKNER, L. (1939): "Language: the development of ability in oral and written composition", En *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, volumen 38 (I), pp. 225-240.

CORTES, L. (1982): *Segmentación y caracterización sintácticas: un ensayo de método sociolingüístico* (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca.

DALE, Ph. S. (1980): *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, Trillas, México.

DRIEMAN, G.H.J. (1962): "Differences between written and spoken language", *Acta Psychologica*, 2, pp. 78-100.

ESPERET, E. (1976): "Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation en sixième", *La Pensée*, 190, pp. 93-113.

GILI GAYA, S. (1972): *Estudios de lenguaje infantil*, Bibliograf, Barcelona.

GUILFORD, J. P. y FRUCHTER, B. (1984): *Estadística aplicada a la psicología y la educación*, McGraw-Hill, México.

HARRELL, L.E. (1957): *A comparison of the development of oral written language in school-age children*, Monographs of the Society for Research in child development, volumen 22, serial 66, nº 3, The Atioch Press, Ohio.

LABRANT, L.L. (1934): "The changing sentence structure of children", *Elementary English Review*, 3, pp. 59-65; 86-87.

- LAWTON, D. (1963): "Social class differences in language development. A study of some samples of written work". **Language and Speech**, 6, pp. 120-143.
- LOBAN, W.D. (1963): **The Language of elementary school children**, Research Report, n.º 1, National Council of Teachers of English, Illinois.
- LOBROT, M. (1964): **Psychologie de la langue écrite**, Centre de documentation universitaire, Paris.
- McCARTHY, D. (1964): "Desarrollo del lenguaje en los niños". En CARMICHAEL, L. (editor), **Manual de Psicología Infantil**, tomo I, El Ateneo, Buenos Aires (2a. edición), pp. 552-708.
- M.E.C. (1981 a): **Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica**, Servicio de Publicaciones, Madrid.
- M.E.C. (1981 b): **Programas Renovados de la E.G.B.**, Escuela Española, Madrid.
- MENYUK, P. (1971): **The acquisition and development of language**, Prentice-Hall, New Jersey.
- OLERON, P. (1980): "La adquisición del lenguaje". En OSTERRIETH, P.A. y OLERON, P., **Los modos de expresión**, Morata, Madrid (2a. edición).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**, Espasa-Calpe, Madrid.
- RUSHTON, J. (1974): "Elements of code elaboration in working class writing". **Educational Research**, 3 pp. 181-188.
- SALVADOR MATA, F. (1984): **Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de E.G.B.: análisis evolutivo y diferencial** (tesis doctoral) U.N.E.D., Madrid.
- SAMPSON, O.C. (1965): "Written composition at '10 years as an aspect of linguistic development: a longitudinal study continued". **British Journal of Educational Psychology**, 2, pp. 143-150.
- SIEGEL, S. (1970): **Diseño experimental no paramétrico**, Trillas, México.
- SIMON, J. (1973): **La langue écrite de l'enfant**, Presses Universitaires de France, Paris.
- STORMZ AND, M.J. y O'SHEA, M.V. (1924): **How much English Grammar?**, Warwick and York, Baltimore.
- TEMPLIN, M.C. (1957): **Certain language skills in children: their development and interrelationships**, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- VIGOTSKY, L.S. (1982): "La creación literaria en la edad escolar". **Infancia y aprendizaje**, 1, pp. 71-85.

El Dr. Francisco de Salvador Mata es profesor titular de la Escuela de Magisterio de Granada. Su experiencia como maestro de Enseñanza Primaria, profesor de lengua en F.P., orientador escolar y colaborador del ICE de Granada le han llevado a investigar sobre el tema motivo de este artículo.

Dirección: Escuela Universitaria de Magisterio, C. Gran Vía, 55. - 18010 Granada.

“PROGRESO ACADÉMICO EN FUNCION DEL PROFESOR”

Por **Leonor BUENDIA EISMAN**

INTRODUCCION

Los estudios sobre el progreso académico han aumentado considerablemente en los últimos años, ante la constante presión que ejerce sobre educadores y sociedad en general el tema del fracaso escolar. Preguntas del tipo: ¿Por qué fracasa este niño? ¿Qué variables determinan un mejor o peor rendimiento?, son frecuentes en la investigación educativa actual, no llegándose a un acuerdo en cuáles son las causas que lo motivan y en la mayoría de los casos ni siquiera a una misma definición de los términos.

Con el progreso académico ha ocurrido algo similar. Se han sucedido investigaciones intentando contestar a cuestiones del tipo ¿progresan más los chicos que las chicas? ¿progresan más los alumnos de una determinada capacidad con un método de enseñanza u otro? ¿qué influye más en el progreso, el estilo de enseñanza o la personalidad del alumno?. En gran parte de las investigaciones realizadas sobre el progreso académico encontramos, a diferencia de las realizadas sobre el rendimiento, que una de las variables dependientes más analizada es la que hace referencia al profesor. Y ciertamente, lo vemos necesario. El profesor, con su forma de hacer, está siendo el modelo para que el alumno aprenda” ese hacer” que le proporcionará estrategias de aprendizaje válidas para integrar y posteriormente generalizar los aprendizajes. Somos conscientes de que la bondad de una metodología didáctica no estriba solo en permitir un rápido y profundo aprendizaje, sino en que ayuda a conformar modos de aprender, tanto más operativos y eficientes cuanto más consistentes y congruentes sean. Estas formaciones de sets metodológicos interrelacionados conforman estructuras más sólidas y conscientes que acaban por configurar el estilo o estrategia personal de aprendizaje, en el que juega un importante papel la relación en el proceso didáctico. Las investigaciones en esta línea son considerables, a partir de los trabajos de (WITKIN, H.A. 1964; TYLER, L.E. 1965; KOGAN 1971). No obstante, en la presente investigación no entramos en la configuración del estilo cognitivo del alumno, tema de actual estudio en nuestro departamento, sino que nuestro objetivo es conocer la influencia del modo de hacer del profe-

sor, ("estilo educativo") en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. La hipótesis es: no existen diferencias significativas en el progreso académico de los alumnos de 5º curso de E.G.B. en función del estilo del profesor que imparte las enseñanzas.

I.1. Progreso Académico

Aunque el término "Progreso" es difícil de definir al ser muchos los factores que pueden influir sobre él, puede delimitarse más fácilmente que el término "Rendimiento".

Algunos autores consideran que al hablar de la finalidad práctica de la escuela, tal vez sea mejor prescindir de la idea de "Rendimiento", cuyo valor exacto acaso no lleguemos a conocer, para sustituirla por la de "Progreso" ya que éste es, a fin de cuentas, el que llega a conocerse directamente en la comprobación del resultado del trabajo escolar (PLATA, 1969). Aquí entendemos por progreso el avance en conocimientos que realizan los alumnos a lo largo de un curso académico. Dicho progreso vendrá expresado por los puntajes de ganancia, obtenidos entre los dos momentos de la medición; pretest en el mes de Octubre y postest en el mes de Junio. Sólo si se ha producido progreso académico, podremos decir que ha habido aprovechamiento escolar. Cuestionar el progreso, supone cuestionar la escuela de hoy y sus funciones, pues no hay que olvidar que uno de los prioritarios objetivos de ésta es impartir conocimientos, exigencia casi única en la enseñanza institucionalizada de todos los niveles.

I.2. Estilos Educativos

La investigación sobre la eficacia de la labor docente tiene una larga trayectoria, no siempre amparada con resultados halagüeños y generalizables. Siguiendo a (MEDLEY, D.M. 1972) podemos dividir, esta trayectoria en tres fases:

Primera fase (1.900-1.940). Comprende una serie de investigaciones cuyo objetivo fundamental es el estudio de las características del profesor para una enseñanza eficaz. Estas características eran en un principio fruto de las descripciones por parte de los alumnos (HART, W.F. 1934). Posteriormente fueron los técnicos en Educación los que confeccionaron las listas con las características deseables para un buen enseñante. Todas iban encaminadas a la búsqueda de los rasgos que definan un buen profesor, pero olvidaron los efectos de estos rasgos en la enseñanza.

Segunda fase (1940-1960). Los estudios iban dirigidos al análisis de la enseñanza. Los resultados fueron bastante decepcionantes. (MARSH, J.E. y WILDER, E.N. 1954) examinaron la investigación que se había llevado a cabo entre 1900 y 1952 y llegaron a la conclusión de que no se había encontrado ni un sólo acto específico, observado en los profesores, que ante una mayor incidencia produjera mayores logros académicos. Posteriormente se pusieron de manifiesto las relaciones entre determinadas actitudes del profesor y variables de tipo afectivo en los alumnos (BOUSFIELD, W.A. 1940; REED, H.B. 1962; NEILL, L.M. y POWELL, 1960).

Tercera fase. Los investigadores empiezan a basar sus estudios en comportamientos observables empíricamente (ADAMS, R.S. 1972), formando categorías en función de dichos comportamientos, (FLANDERS, N.A. 1977; GOOD y BROPHY, J.E. 1975; NEEDLES, M. 1980).

Las mejores revisiones sobre estos estudios han sido realizados por (ROSENSHINE, B. y FURST, N.P. 1973), que ponen de manifiesto la relación entre estilo educativo indirecto del profesor y rendimiento de los alumnos, variando las conclusiones en función del nivel académico de la muestra y las asignaturas objeto de estudio, (HEATH, R y NIELSON, M. 1974) sin embargo, opinan que dichas investigaciones no ofrecen una base empírica para poder establecer objetivos claros en la formación de profesores en vista a un mayor rendimiento de los alumnos, y DUNKIN, M.J. y BIDDLE, B.J. (1974) realizan un detenido análisis de todos aquellos estudios que tratan las diferentes variables que afectan al aprendizaje. Sobre la relación entre enseñanza directa y rendimiento en materias básicas, es necesario destacar la revisión de BROPHY, J.E. (1979) y GAGE, N.L. (1978). Ambos llegan a similares conclusiones —expectativas, estilo, etc. y adquisición de destrezas en los primeros niveles educativos.

II METODO

2.1. Descripción de la muestra

Se seleccionaron al azar tres colegios públicos de E.G.B. de Jaén capital y seis pueblos de la provincia, igualmente al azar, reuniendo un total de 19 centros.

El curso elegido ha sido 5º de E.G.B. porque hasta este nivel los alumnos están atendidos por un sólo profesor y es una condición prioritaria para la hipótesis que nos planteamos. Así la muestra quedó formada por 700 alumnos y 24 profesores.

Después de pasar el cuestionario y en función de las respuestas, la distribución de los profesores fue:

Estilo Formal: 12 profesores.

Estilo Mixto: 7 profesores.

Estilo Liberal: 5 profesores.

Para que el número de alumnos fuera más similar en ambas categorías, prescindimos al azar de tres clases que estaban atendidas por profesores Formales.

Igualmente eliminamos los alumnos con puntuaciones muy extremas en el pretest (0-1 y 9-10), para evitar el efecto de regresión, quedando la muestra constituida definitivamente por 444 alumnos y 21 profesores que se distribuyeron así:

<u>Tipo de profesor</u>	<u>Nº de alumnos</u>	<u>Nº de profesores</u>
Formal	194	9
Mixto	140	7
Liberal	110	5

La edad de los alumnos oscila entre 10n y 11 años. 209 son niñas y 235 niños. Los profesores son la mayoría del plan de estudios de 1950, excepto 2 que pertenecen al plan de 1967. 12 son mujeres y 9 hombres.

2.2. Instrumentos

Medición del progreso.

En los datos manejados, hemos podido comprobar que difícilmente hay alumnos en los primeros ciclos de básica que tengan un rendimiento satisfactorio en Lenguaje y Matemáticas y fracasan en las demás áreas de conocimiento (BUENDIA, L, 1985). Así pues, hemos tenido en cuenta sólo estas dos materias. El progreso en ambas ha sido medido mediante pruebas objetivas realizadas al principio y al final del curso académico. Las pruebas se confeccionaron siguiendo los objetivos mínimos marcados por los profesores para este nivel.

Cada prueba consta de 20 ítems. Cada ítem ofrece cuatro posibles respuestas entre las que el alumno ha de señalar la correcta.

El pretest se realizó en el mes de Octubre y medió una semana entre el primer colegio que realizó las pruebas y el último. El postest, tuvo lugar en la primera quincena de Junio, una vez acabados los programas escolares y antes de realizar los exámenes finales en los respectivos centros. El intervalo de tiempo para la realización de estas segundas pruebas fué igualmente de cinco días.

La diferencia de puntuación entre el pretest y el postest, expresan el progreso medio de los alumnos, durante ese curso académico.

Medición del Estilo Educativo

Para la medición de esta variable se utilizó el cuestionario de BENNET, N. (1979) adaptado a nuestra población.

Consta de tres partes. La primera tiene por objeto recoger información retrospectiva sobre el profesor y la escuela. La segunda se ocupa de aspectos de la clase (del curriculum) la tercera recaba la opinión de los profesores sobre diversos temas educativos.

El tiempo necesario para realizarlo fué de treinta minutos aproximadamente. La mayoría de los ítems ofrecen varias alternativas. El profesor debe encerrar con un círculo el código de la respuesta que mejor le defina. Se les advirtió del carácter confidencial y del sentido de la investigación.

En función de las respuestas del cuestionario, se establecieron seis tipos de profesores:

Tipo I. Integran materias. Estos profesores permiten la elección de trabajo por parte del alumno, tanto individualmente como en grupo. Los alumnos eligen el estilo para sentarse. Apenas se reprime el movimiento o la conversación. No realizan exámenes finales y su disciplina responde a motivaciones intrínsecas (apelan al razonamiento). Dedican tiempo al teatro, música y artes.

Tipo 2. Integran materias. El trabajo es impuesto por el profesor. El alumno elige el sitio para sentarse. Se trabaja en equipo en determinadas asignaturas. No permiten moverse en clase aunque si dejan conversar en los equipos.

Tipo 3. El profesor impone el trabajo. Se dedica gran parte del tiempo a trabajo individual y un 40% al trabajo en equipo. Para la disciplina apelan al razonamiento. Los alumnos se sientan en el sitio impuesto por el profesor por orden alfabético. Impiden el movimiento y la conversación, pero no ponen vigilantes al salir de clase. Están en contra de las puntuaciones diarias y finales y sólo puntúan las evaluaciones. Dedican tiempo a actividades de teatro o música.

Tipo 4. Se diferencian del anterior en que realizan exámenes finales, la disciplina es externa (trabajos extra, expulsar de clase, etc), pero trabajan parte del tiempo en equipos con trabajos individuales impuestos por el profesor. Los asientos no se distribuyen en función de la aptitud aunque sí por orden alfabético y no utilizan vigilantes. Se dan asignaturas separadas.

Tipo 5. El trabajo es individual, impuesto por el profesor. Se reprime el movimiento y la conversación. La disciplina es externa. No realizan puntuaciones diarias ni exámenes finales. Dedican gran parte del tiempo a cálculo y actividades de Lengua.

Tipo 6. Sólo se diferencia del anterior en que puntúan la mayor parte de los trabajos y hay exámenes finales. Todos tienen cuadro horario y no dedican ningún tiempo a actividades de artes, música, teatro o alguna optativa. Los alumnos están colocados según opinión del profesor.

En función de esta tipología se establecieron tres categorías:

Profesor Liberal: tipo I y II.

Profesor Mixto: tipo III u IV.

Profesor Formal: tipo V y VI.

2.3. Tratamiento Estadístico

Primero se realizaron los coeficientes de fiabilidad y validez de las pruebas objetivas de conocimientos.

La fiabilidad se obtuvo, mediante la fórmula de Kuder-Richardson.

Validez de contenido. Se preparó una tabla de doble entrada con las unidades fundamentales de contenido en relación con los objetivos marcados por los profesores, de forma que para cada objetivo se sepa, con cuantos de los contenidos iniciales se intentará su logro y con cada unidad de contenido, que objetivos se pretenden alcanzar.

Una vez realizada, se sometió a revisión y crítica de un grupo de profesores del mismo nivel, que no formaban parte de la investigación. Tras las consideraciones oportunas, se elaboraron las pruebas definitivas.

Validez predictiva. Se ha obtenido a través del coeficiente de correlación, entre los resultados de las pruebas realizadas en Octubre y las notas obtenidas al final de 5º curso en matemáticas y lengua.

Análisis de varianza. Se han realizado los análisis de varianza. Uno para conocer el progreso en Lengua en función del Estilo Educativo y otro para el estudio del progreso en matemáticas en función de la misma variable.

Se cumplieron las siguientes condiciones:

- 1.— Las muestras que constituyen los subgrupos son independientes.
2. Las varianzas de los grupos son homogéneas, comprobadas mediante el contraste de Bartlett, basado en el de Pearson.
- 3.— Los sujetos de los tres subgrupos han sido elegidos al azar, como se dijo anteriormente. No obstante, la normalidad de la población, de la que fueron obtenidos, no ha sido comprobada, basándonos en los estudios de COCHRAN (1974), según el cual, parece no influir en el contraste de significación la distribución aritmética dentro de cada grupo.

El nivel de significación fijado para la aceptación o rechazo de las hipótesis es del 05.

III RESULTADOS

Coefficiente de fiabilidad (r)

En la prueba de lenguaje, el número de ítems es de 20; la $x = 13$ y la $DS = 4'8$.

El coeficiente de fiabilidad, $r = .08488$.

En matemáticas el número de ítems es igualmente de 20; la $x = 10$ y la $DS = 6$.

El coeficiente de fiabilidad, $r = .07458$.

Índice de validez

La correlación entre las pruebas objetivas y las notas de final de curso fue:

$$\begin{array}{l} \text{Lenguaje} \\ \text{Matemáticas} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} \text{Prueba Objetiva.} \\ \text{Nota académica.} \end{array} \right. \quad \begin{array}{l} r = .0687 \\ r = .0592 \end{array}$$

1º Análisis de Varianza:

Progreso en Lengua.

	Formal	Mixto	Liberal	Total
nº de alumnos	194	140	110	444
nº de profes.	9	7	5	21
Progreso Medio	2.2184	1.5231	1.2188	2.0038

Análisis de varianza

Fuentes de variación	gl	s.c	m.c	f=
inter grupos	2	55.531	27.765	2.84
intra grupo	441	4300.36	9.751	

El valor F obtenido, en este primer análisis de varianza, es de 2'84. Como el valor necesario a alcanzar, según la distribución F de Snedecor, al nivel de 0.05 desde 3.02 y 2.84 3'02 nada se opone en aceptar la hipótesis nula. Confirmamos que no existen diferencias significativas en el progreso medio en lenguaje de los alumnos de 5º curso en función del estilo educativo del profesor.

2º Análisis de Varianza:

Progreso en Matemáticas.

	Formal	Mixto	Liberal	Total
nº de alumnos	194	140	110	444
nº de Profes.	9	7	5	21
Progreso Medio	1'7620	1'7165	1'125	1'7068

Análisis de varianza

Fuentes de variación	gl	s.c.	m.c.	F=
Inter grupos	2	11'8181	5.908	0'9206
Intra grupo	441	2830.76	6.419	

El valor F en este segundo análisis de varianza es de 0'9206, también menor que 3.02.

Por lo tanto, tampoco existen diferencias significativas en el progreso de Matemáticas, en función del estilo educativo del profesor. Dichas diferencias son mucho más pequeñas que en Lenguaje, aunque en ningún caso significativas, al nivel establecido para rechazar la hipótesis planteada.

IV CONCLUSIONES

1º— El progreso de los alumnos, de 5º curso de E.G.B. en Lengua no varía significativamente en función del estilo educativo del profesor que imparte la enseñanza.

2º— No se han encontrado diferencias significativas en el progreso de los alumnos en Matemáticas, en función del estilo educativo del profesor. Esto nos permite deducir que los índices de progreso observados, se deben a otras variables, no tratadas en este estudio, y no al estilo educativo del profesor que los imparte.

En líneas generales concluimos, que el estilo educativo no influye significativamente en el progreso de conocimientos de los alumnos. Al parecer intervienen numerosos factores ajenos al profesor como: ambiente familiar, procedencia socioeconómica, personalidad etc. (COLEMAN, J.S. 1966; BERLINER, D.C. 1976), que actúan con un gran peso, sobre este problema.

No obstante, puede ser importante poner de manifiesto que las diferencias entre dichas categorías vienen marcadas fundamentalmente por los objetivos que unos y otros se proponen. Mientras que según nuestro estudio, entre los objetivos de los profesores con metodología tradicional figuran como prioritarios los destinados a conseguir logros académicos, los profesores de las otras dos categorías prefieren subrayar la importancia de la autoexpresión, desarrollo de la creatividad, disfrutar del tiempo dedicado al colegio, etc. Estos propósitos son más difíciles de evaluar y en el presente estudio no han sido incluidos, aunque pensamos que deben conseguirse. Serían necesarios estudios destinados a aclarar estos aspectos, que suelen darse por supuestos y que necesitan una verificación empírica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS, R.S. (1972): "Observational studies of teacher role", *International Review of education*, 18.
- BENNET, S. N. y JORDAN, J. (1975): "A typology of teaching styles in primary school", *British Journal of Educational Psychology*, 45, 20-8.
- BENNET, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Morata, Madrid.
- BERLINER, D.C. (1976): "Impediments to the Study of Teacher effectiveness", *Journal of Teacher Education*, 27 (I), 5-13.
- BOUSFIELD, W.A. (1940): "Student's Ratings on Qualities Considered Desirable in College Professors", *School an society*, February, 253-256.
- BROPHY, J.E. (1979): "Teacher Behavior and its effects" *Journal of Educational Psychology*, v. 71, nº 6, 733-750.
- BUENDIA, L. (1985): *Factores determinantes del Rendimiento en E.G.B. : I.C.E. —Universidad de Granada—*.
- COLEMAN, J.S. (1966): *Equality of Educational opportunity*, V.S. Department of Health, Education and Welfare, office of Education, Washington.

- DUNKIN, M. J. y BIDDLE, B. J. (1974).: **The Study of Teaching**, Holt Rinehart and Winston, New York.
- FLANDERS, N.A. (1978).: **Análisis de la Interacción didáctica**. Anaya, Madrid.
- GAGE, N.L. (1963).: "Paradims for research of teaching" en GAGE, N.L.: **Handbook of Research on Teaching**, Rand McNally.
- GAGE, N. L. (1978).: **The Scientific Basis of the art of teaching**, Teachers College Press, New York.
- GOOD, T. y BROPHI, J.E. (1975).: **Teachers Make a Difference**, Holt Rinehart and Winston, New York.
- HART, W.F. (1934).: **Teachers and Teaching**, McMilland, New York.
- HEARTH, R. y NIELSON, M. (1974).: "The Research Basis for Performance-Based Teacher Education". **Review of Educational Research**, 44.
- KOGAN, N. (1971).: **La Psicología en la práctica educativa**. Trillas, México.
- MEDLEY, D.M. (1972).: "Early history of research on teacher behaviour", **International Review of Education**, 18. 430-439.
- NEEDLES, M. (1980).: I.E.A. **Bassrom environment Study: teaching for learning**, Stanford University.
- NEILL, L. M. y POWELL (1960).: **Characteristics of teacher Behavior Related to the Achievement of children in second Elementary Grades**, Office of Education, Cooperative Research Branch, Washington.
- MARSH, J.E. y WILDER, E.N. (1954).: "Identifying the effective instructor: A review of the quantitative studies. 1900-52" **Research Bulletin**, 44.
- PLATA, (1969).: **La comprobación objetiva del Rendimiento escolar**, Magisterio Español, Madrid.
- POWELL, E. (1968).: "Teacher behaviour and pupil achievement". **Classroom Interaccion Newsletter**, 3, 3-15.
- REED, H.B. (1962).: "Implications for science Education of a Teacher Competence Research", **Science Education**, December, 473-486.
- ROSENSHINE, B. y FURST, N.P. (1973).: "The use of direct observation to study teaching" en TRAVERS, R.M. W. **Second Handbook of Research on Teaching**, Rand McNally, Chicago.
- TYLER; L.E. (1965).: **The Psychology of Human Differences**, Appleton-Century-Crofts, New York.
- WITKIN, H.A. (1964).: "Origins of cognitive Style" en Cognition: **Theory, Research, Promise**, Harper and Row, New York.

Dña Leonor Buendia Eisman es profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y su línea de investigación se centra últimamente en el estudio de estilos cognitivos.

LINEA DE INVESTIGACION

Revista de Investigación Educativa n.º 5 (p. 35 -- 47)

TRANSFERENCIAS HEURÍSTICAS EN EL ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Por José FERNÁNDEZ HUERTA

Reminiscencias históricas

La U.N.E.D. ha quemado etapas desde su creación hace menos de tres lustros. Todavía en la "infancia institucional" compite para el segundo puesto el número de alumnos entre las dos docenas de universidades españolas, pero ¡¡ya aprobó sus Estatutos, aún no confirmados!!

No está lejos la fecha en la que los Directores de los Departamentos eran Catedráticos Numerarios en otra Universidad bien en situación de Contratados bien en función de generosa ayuda desde otras Universidades madrileñas.

Ciencias de la Educación completó los cuatro Departamentos base del Decreto 1974/1973 en el curso 1981-82. La cuantía de Profesores Numerarios (Catedráticos y Titulares) ha logrado hoy un total de 16. El avance desde 1978 es evidente.

Los cursos de doctorado en Filosofía y Letras los iniciamos en 1979-80. Las decisiones de emergencia sobre impartición de los cursos y tribunales de Licenciatura podrían considerarse "ensayo experimental" con verdadero éxito de lo que hoy se ha generalizado. El criterio cualitativo predominó sobre otros criterios.

Es fácil comprender como la mayoría de las investigaciones orientadas desde Ciencias de la Educación y desde otras Secciones o Facultades se hubiesen iniciado mientras el Director de la Tesis era Profesor numerario en otra Universidad.

Luego el engarce de líneas de investigación, si es legítimo hablar de tales líneas dentro del respeto a la libertad heurística, se realiza con las de las Universidades en las que ejercieron tales numerarios: Barcelona Central, Valencia, Barcelona Autónoma y Complutense (Madrid).

El engarce muestra dos enganches: 1) Investigaciones iniciadas o avanzadas en una Universidad, continuadas con el Director y presentadas en la Universidad primera; 2) Investigaciones iniciadas en una universidad, trasladadas y defendidas en otra (UNED o Salamanca). La variante de matriculada, por reducir los tiempos de traslado, en una Universidad, para ser construida y defendida cuando el Director se asentaba en la UNED también se ha producido.

El remache se manifiesta en las investigaciones iniciadas y concluidas con el Director en la UNED dentro de secuencias ya comenzadas o concluidas cuando el asesor pertenecía a otra Universidad.

Finalmente, en la UNED, se han iniciado y concluido por algún Departamento (destaco el de Pedagogía Sistemática) investigaciones rigurosas sobre diversos aspectos de la Educación a Distancia. He de felicitar al Dr. Marín Ibáñez por los aportes cualitativos Transferencias heurísticas que tales estudios han producido, así como al I.C.E. de la U.N.E.D. por los esfuerzos realizados para iluminar la imagen, algo oscurecida de origen, de nuestra Universidad.

Más mi función ahora es representar al Departamento de Metodología Educativa, que, no ha mucho, abarca el Area de conocimiento 44: **Didáctica y Organización escolar**. Debo dejar a un lado otras situaciones y otras líneas heurísticas. La sencilla referencia anterior a un Departamento y al ICE es la mínima noticia que se merecen y sirven a los presuntos lectores para intentar aumentar sus informaciones. Quizás debería indicar la Addenda a las Unidades Didácticas de Teoría y procesos de la Orientación realizada por la Dra. Repetto Talavera en la que recoge el producto de algunas de sus investigaciones iniciadas, realizadas o concluidas en la U.N.E.D.

Características generales de las investigaciones a referir

Hemos de reconocer que las ciencias pedagógicas ya no pueden ser tachadas de fiscalistas. Los paradigmas de investigación didáctico-pedagógica, cuando, de ser arte y técnica, por un lado, y, derivación lógica de intuiciones o concepciones razonables, aspiraron a instalarse en ámbito científico promovieron los modelos vigentes en tal momento o que proclamaban su vigencia como si lo fuesen. A fines del siglo pasado Medicina y Psicología (ámbitos muy vinculados con las ciencias pedagógicas) “maduraron fáctica y cuantitativamente”. Durante un cuarto de siglo a la “emergencia experimental” le sucede la etapa de “vacilación cuantitativo experimental”.

Durante un cuarto de siglo el predominio de: medida, experimento, secuencia paramétrica, decisión y verificación intentan “dar categoría” a Pedagogía y Didáctica experimentales. Todavía no había pasado a la “jerga heurística” la expresión “diseño experimental”, aunque ya había nacido y dado a conocer entre pocos.

Pero el “espíritu crítico” es una de las “constantes” del estudioso o investigador en ciencias pedagógicas (psico-pedagógicas, socio-pedagógicas, epistemo-pedagógicas o epistemológicas). Con otra modalidad crítica es también una propiedad del innovador pedagógico y del pedagogo auténtico. Consecuencia del discernimiento es la “discusión sobre la validez y límites del modelo experimental” en el ámbito didáctico-educativo. Dado que la experimentación tiene o tenía que realizarse bajo modelos físicos-matemáticos las críticas se centraron sobre “medida y medición”. Los didactas y pedagogos encontraron que los “poros” o “espacios libres entre la trama y urdimbre de los instrumentos de medida” son innumerables. Los escapes o salidas de “Contenidos didáctico-educativos” son tantos que podríamos imaginar una pérdida inmensamente mayor a la recogida. Y como lo recogido son los “datos”, ¿hasta qué punto generalizamos a base de cascarrones con pérdida de lo más fluido? Todo esto sin hacer ver cómo

el gran peligro de la “relevancia abstracta” y valores semántico, sintáctico y pragmático de los vocablos o términos empleados llega a que términos como rendimiento, éxito, fracaso, etc., etc., tienen diversas denotaciones y connotaciones conforme “filtros personales”.

Consecuencia del espíritu crítico: nace la evaluación. Como siempre nace y sus primeros pasos son tímidos y vacilantes. Muchos ni se enteran. Otros la interpretan como sinónima de medición. Si lo pensamos bien, advertimos que surgió como criterio integrador de apreciaciones personales y de respuestas delimitadas a instrumentos declarados válidos y fiables. Es decir buscaba soluciones convergentes a datos “objetivos” (creo que pudiera ser útil recordar lo que escribí en 1949 en “Estudio de aptitudes lingüísticas para determinación de factores del lenguaje” (I Congreso Internacional de Pedagogía, Santander-San Sebastián, julio-1949) (recogido en el Tomo IV de las Actas) pág. 101: **“El estudio de los conjuntos psicológicos y didácticos exige la estructuración estadística.** Pronto advertimos la doble vía de la nervadura estadística (entrañar la cualidad en la cantidad) al afirmar que las conclusiones pueden considerarse apodicticas colectivamente, pero sólo asertóricas individualmente, y al asegurar que la objetividad no es el último reducto de la ciencia estadística apoyada en la intersubjetividad”), a inercias examinadoras convencionales y a juicios de valor. Es cierto que de modo simplista se llegó a decir: Evaluación = Medición + juicio de valor.

También existe una inercia o rutina peligrosa en la construcción, aplicación e interpretación de las pruebas objetivas u otros instrumentos de medida. Este inercia lleva a la concesión real de un “gran coeficiente o peso” para la medida y una inserción sólo para casos de duda del juicio de valor. La persona del educando o discente desaparecía engullida por numerosas mediciones (cada una con sus pesos) y el educador carecía de ideas claras y distintas para intervenir axiológicamente. Luego ni objetivo ni personal.

Se reacciona para recuperar la personalidad. Entonces sobre “Evaluation” aparece “Assessment” que al conllevar asesoramiento introduce sutilmente interacciones y dimensiones procesuales. De ahí que mi primera versión “evaluación estimo-procesual” o “estimación procesual” obliga a otras consideraciones. Con ella no es necesario recurrir a la expresión evaluación formativa, aunque no sea inoportuno dado que si hubiésemos convertido “assessment” en “estimación asesora procesual” diríamos realmente casi lo mismo.

Empecemos a notar diferencias dentro de nuestro mundo didáctico-pedagógico. Medida + JUICIO de valor, supera a medida que, a su vez, pretendía superar a calificaciones y exámenes convencionales; pero “estimación asesora procesual” añade la vertiente longitudinal a evaluación.

No obstante cuando se revisan diferentes obras sobre “assessment” escolar todavía domina la tendencia a la evaluación con sobrecarga de medida. Por otro lado junto al aprendizaje patente se mantiene el aprendizaje latente, y, junto al “currículum” visible o formal el “currículum” invisible u oculto. La “Cualidad” reclama una situación privilegiada sobre la “Cantidad”. El siguiente paso es la expresión “evaluación cualitativa”. Con ella se recupera para el quehacer escolar lo que ya hace mucho tiempo se aceptaba en formas “menos científicas”. El mayor obstáculo lo constituye la “estructura de hábitos docentes” y la “neoestructura de hábitos discentes”.

Proyección sobre los diseños de investigación

Cualquiera de nosotros que indague en el pasado de los quehaceres y saberes didáctico-pedagógicos podrá advertir como por su extraordinaria humanidad todo lo educativo puede ser enfocado desde diversas perspectivas. No nos atreveríamos a llamar precientíficos a los que en cierto desarrollo de la cultura emplearon modelos entonces vigentes. ¿Hasta qué punto Platón y Aristóteles, Séneca y Quintiliano, Vives y Huarte de San Juan, Comenio y Herbart, Rein y Willman eran científicos o precientíficos? ¿No es cierto que la tendencia cualitativista estaba en tales mentes? **Algo hay que agradecer al experimentalismo:** Se atrevió a implantar un “modelo científico” y a clasificar como **precientífico** a todo lo que con cierta seriedad se había estudiado antes. Los autores de tales calificaciones aceptaban intuición, experiencia, sentido común, inferencias correctas, coherencia mental y originalidad junto a información completa en los estilos heurísticos e innovadores de los “precientíficos”. Como contraste el auto-denominado modelo científico (experimental) premiaba las conclusiones nomotéticas sobre las idiográficas y encorsetaba las condiciones para el logro de las generalizaciones en todos los tramos heurísticos. Aceptaba y defendía la metáfora de C. Bernard, sobre el lugar de la imaginación y del rigor metódico en el proceso heurístico. Precisión y exactitud proyectaban su sombra matemática (ya que la estadística de los grandes números es más exacta que la de pequeños números) sobre la toma de datos (apoyada en instrumentos rigurosamente válidos y fiables con gran potencia discriminadora y cuantía reducida del error) de la población (ya que los matices muestrales aparecían durante la apoteosis estadístico-experimental), sobre las variables a considerar en la búsqueda del hallazgo científico-experimental, sobre las hipótesis y sub-hipótesis a verificar, sobre el diseño que permita alcanzar secuencialmente las metas propuestas (aunque el “boom” de los diseños experimentales, etc. es propio de los años sesenta), sobre la toma de decisiones ajustada a la distribución normal (ya que tipos de error, teorías de decisiones y de riesgos, etc. son también relativamente recientes), sobre los estilos de provocación o manipulación experimental de las variables, sobre la verificación de los hallazgos y sobre la revalidación de conclusiones. Luego el **experencialismo** llevó, en la mente de muchos, al **experimentalismo puro**. No discutamos ahora sobre la probabilidad de que las decisiones de una investigación pedagógica puedan estar “programadas” en diversos ordenadores.

Para nuestra suerte el porcentaje de investigaciones puramente experimentales realizadas en nuestras universidades tiende al 0'001 x 0'001.

Mas con la **evaluación** se producen cambios en los diseños de investigación. El juicio de valor introduce inexactitudes. No se pueden “partir” los juicios de valor en unidades cada vez más pequeñas. Ni siquiera la constancia y permanencia de las decisiones axiológicas se pueden ordenar linealmente. El valor dominante en cada situación se estructura contextualmente con dicha situación. No podemos admitir legítimamente que las “intenciones” de los evaluadores sean nomotéticas, más bien tienden a ser idiográficas.

Los diseños heurísticos apoyados en la evaluación siguen siendo experimentales. Provocación o manipulación de variables entran como base de sus estudios. Pero se

tiende a los diseños **cuasi-experimentales**, es decir, diseños en los que aquellas partes que puedan seguir el modelo experimental puro podrán mantener tal característica y las otras partes en que no sea posible defenderán otras maneras menos rígidas y encorsetadas. Se renuncia a las muestras inmensas para pasar a muestras pequeñas y aleatorias. Los instrumentos no están obligados a pasar por contrastes de fiabilidad, aunque por coherencia han de ser evaluados. Así, pues, la evaluación exige que toda propuesta, toda secuencia y todo resultado sean evaluados en varias fases: previas, funcionales y finales. La perfección evaluadora es la "coherencia interevaluadora". La estadística no-paramétrica es la que mejor se acerca a la evaluación. Por ello a partir de los criterios tomados para la aceptación de un elemento de un conjunto de instrucción programada ha nacido y se defiende la "evaluación por criterios". Evaluación adecuada correctamente a la enseñanza individualizada, ya que en la enseñanza convencional tenía correlato en las calificaciones.

Los diseños apoyados en la evaluación estimo-procesual o estimación asesora procesual saltan un nuevo obstáculo. Intentarán combinar, con estilo de lo que en su día denominé experimentación integral, tanto lo experimental y cuasi-experimental con análisis de tendencias, desarrollo de procesos y decisiones re-alimentadoras. No es necesario recordar que los paradigmas presagiales (entre los que el más conocido es el de predicción múltiple) son básicos cuando se proponen metas abiertas y divergentes. Por ello en este área lo más correcto es el uso de indicadores porcentuales en lugar de indicadores etápicos. Dentro de lo psico-pedagógico fué aplicado por los estudiosos de la experimentación clínica y cualitativa con ajustes de manipulación abierta representados por la Escuela de Piaget. Sus "conclusiones" son más "interpretaciones cualitativas" apoyados en una epistemología genética. Tal metodología es aceptada y reconocida como rigurosa y científica igual que lo fué en su día la normativa y lo había sido antes la idiográfica.

No puede extrañar el intento de paso tanto del "currículum" como de la "evaluación" y de la "investigación" al ámbito cualitativo. Hemos de reconocer que esta "novedad" de los años setenta lo que hace es cambiar el peso básico de cantidad-cualidad, de experimento-experiencia, de producto-proceso, presagio-contexto, etc. etc. Así que los citados en segundo lugar sobrepasan al 50% y los que van en primer lugar son inferiores a dicho 50%. Cuando más se extreman los dos focos lo "cualitativo" tiene a ser de peso decisivo sobre lo "cuantitativo". Es cierto que la mayoría de las "investigaciones cualitativas" podrían ser calificadas como "ensayos", como "apuntes abiertos", como "indicios de creatividad", etc. etc. No vamos a tratar más esta faceta dado que las tesis doctorales, sobre las que principalmente me voy a centrar, todavía no se han proyectado sobre dimensiones o paradigmas cualitativos.

Conviene recordar que me voy a referir tan sólo a las investigaciones con nivel directo o equivalente a Tesis doctoral que se hayan hecho públicas por presentación a Centros construídos oficialmente, y, que he dirigido durante su realización y defensa o presentación desde mediados el año 1978 hasta el final del primer trimestre de 1985.

Modelo de investigación sobre lo didáctico experiencial, construido y delegado

En este modelo sólo cabe incluir todo estudio que no haya supuesto algún intento de contrastar mediante diversas variantes mensuradoras o evaluativas alguna parte del objetivo general de la investigación.

Caben en él dos variantes:

a) **Apoyo sobre experiencia, construcción o delegación**

a) **Apoyo sobre científico o científicos reconocidos no defensores de la experimentación.**

No es necesario poseer demasiada agilidad mental para comprender que la primera Tesis doctoral realizada en cualquier Universidad sobre lo didáctico-pedagógico suele aproximarse a una de estas dos variantes (Renuncio a referencias de orden histórico que intentan encontrar lo que todavía-es en lo que ya-no-es, por ser de otro Departamento).

Así la primera Tesis escrita y defendida por un Licenciado en la U.N.E.D. se centró sobre **La formación profesional en España**, y fué construida por el ya Dr. Moratinos Iglesias, J.F. (1981). En verdad es clasificable como quizá o cerca de lo Didáctico, y, está apoyada en experiencias, ensayos e investigación delegada. Pertenece más a la variante **a** que a la **b**. Aconsejable como puesta a punto facilitadora de información sobre el área. Tema y tratamiento se desmarcan de líneas de investigación dirigidas por mí, por instalarse dentro del derecho de libertad personal heurística. Otras dos se nos desmarcan también. Realizadas por ibero-americanos y con dirección bien presencial bien a distancia son: **Modelos de Orientación para Cataluña** por el Dr. Acosta Cordero, M.A. (1979), tesis ensayo en la que el autor informado debidamente intenta plantear un estudio que lleve a un modelo válido para Cataluña y para Venezuela. **La orientación psicopedagógica de Karl Rogers** por el Dr. Meirelles Silveira, N. corresponde a la variante **b** y compendia gratamente y con espíritu crítico las numerosas publicaciones del creador de la Orientación no-dirigida.

Muy experiencial y con dotes de originalidad podemos considerar el trabajo de Licenciatura de Rodríguez Mosquera, M.G.: **Elaboración de material educativo para preescolares** (1983). Cada tipo de material es justificado y delimitado en su aplicación, pero en línea de innovación no muestra controles.

Modelo de investigación sobre lo experimental y cerca de lo didáctico

Las diferencias con el modelo anterior consisten en el apoyo en estudios experimentales realizados por cuantos autores se desee. La cercanía didáctica sólo se explica porque las normas sugeridas o concluidas no son extraídas sobre datos correctamente tratados. No creamos que este modelo ha perdido vigencia, dado que el Meta-análisis contemporáneo es una estrategia rigurosa aplicable en países donde el número de investigaciones sobre determinada área es tan amplio y desde diversas perspectivas que cabe el hallazgo de estructuras integradoras.

Una de las investigaciones que mejor recoge lo indicado en este bloque es la Tesis doctoral realizada por la Dra. Herrero Marín, V. sobre **Perfeccionamiento de la ense-**

ñanza en inglés (1982). Se recogen en dicha Tesis las diferentes tendencias didácticas del inglés en el Reino Unido, con miradas hacia el inglés como primera o como segunda lengua. La comprensión funcional tiene como punto de apoyo la elaboración de "syllabuses". Hemos de reconocer la sutileza didáctica en la recogida de estudios experimentales y ensayos lingüísticos.

Módelos didácticos sobre lo experiencial, lo experimentado y porte cuasi-experimental

Estos modelos corresponden a otras líneas heurísticas. Se caracterizan por un sobrepeso de la parte experiencial, conforme el modelo citado en primer lugar, una atención a experimentaciones más o menos rigurosas realizadas en diversos momentos o lugares, y una tímida porción experimental, que ha sido concebida más como ensayo que como intento resolutorio.

Es difícil clasificar los trabajos de este modelo dado que la resultante está en función porcentual de los tres dimensiones. Pero para dar notas más claras diríamos que la aportación cuasi-experimental debería oscilar entre el 3 y el 10% de todo lo esencial en la Tesis. Dentro de este grupo encontramos la Tesis del Dr. Lavara Gros, E: **La educación básica de adultos en España en un contexto de Educación permanente** (1985). Tesis que, independiente de su alta calidad, podría haber sido recogida en el primer grupo si no fuese por la pequeña aportación cuasi-experimental. Constituye una de las mejores recopilaciones e interpretación sistemáticas de la **enseñanza de adultos** antes y después de la difusión de la educación permanente. (No olvidemos que una de las materias del Plan de estudios en Ciencias de la Educación en la UNED, es Educación permanente). Por el material recogido se convierte en necesario el método comparado, que aplica.

Métodos cuasi y quizás didáctico-experimentales.

Hace un par de años (1983) matizaba los conceptos de "quizás" y "casi" bien didáctico, bien experimental, bien didáctico-experimental. Para clasificar como "quizás experimental" una investigación sólo exigía una provocación o manipulación experimental (contaminada o no) y una interpretación correcta (pero el diseño no se ajusta o no manifiesta ajustarse a paradigmas científicos vigentes en el instante de la publicación, sin entrar en el problema de haberse adecuado a paradigmas vigentes al iniciar el estudio). Para clasificarlo como "casi o cuasi" experimental me adhería a lo expuesto por Campbell y Stanley en 1963 (aunque fuese Campbell el principal co-autor en "cuasi"). A fin de cuentas el concepto de "diseño cuasi-experimental" se apoya en aceptar modelos experimentales incompletos, dentro de un margen de exigencias peculiares.

Análogamente podemos hablar de modelos didácticos o educativos, quizás didácticos y cuasi-didácticos.

Por ser más las investigaciones dirigidas desde la UNED vamos a clasificarlas por áreas de preocupaciones.

1) Sobre el profesorado de E.G.B.

A pesar de todos los pesares los éxitos escolares, así como los fracasos, son variables dependientes del quehacer educador o docente. Forman parte del “paradigma presagio”, del “paradigma proceso” y del “paradigma contexto”. Las diversas modalidades de evaluación son las que van a proporcionar a optimistas y pesimistas cualquier proclama. El paradigma presagio es la base de la tesis de la Doctora Losada Alvarez, María Dolores: **Análisis de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.** (1983). La considero cuasi-experimental por dos razones: 1) Aplicar un modelo producto, con decisiones transversales o sumativas, para con diseño correlacional realizar análisis de varianza y análisis dimensio-factorial; 2) Apoyar la parte más original en cuestionarios diversos conforme el estamento sin un definido “constructo” y sin aplicación longitudinal. El tratamiento es correcto, pero sería aleccionador advertir los cambios producidos en dichos estamentos al cabo de cinco años.

El paradigma proceso docente y cambios inferibles al comparar transversalmente las respuestas de profesores con diversos tiempos de ejercicio es básico en la tesis doctoral del Dr. Flórez-González, J.— **Variabilidad y constancia de las actitudes educativas desde las Escuelas Universitarias (del Magisterio o Normal) hasta cuatro lustros del ejercicio docente** (1982). Tampoco en esta tesis doctoral se ha realizado un análisis longitudinal durante los cuatro lustros con el mismo profesorado. La razón es sencilla: el pragmatismo heurístico. Entre nosotros las tesis doctorales son “investigaciones de rechazo”, es decir, son condiciones sin las cuales no se obtiene el título de doctor, que es el principal objetivo buscado. La Administración ha exigido mínimos temporales: cursos de doctorado y un año de matriculación de la tesis. Ahora acaba de aparecer una nueva regulación que tiende a alargar los plazos, aumentar las exigencias y garantizar la calidad de los productos. También apoyados en el modelo anglosajón de Director de Tesis, desatendiendo el hecho de la participación económica en la matrícula de doctorado, el asesor no podrá constituir parte del Tribunal. Creo que habrá que establecer un sistema que satisfaga tanto económica como profesionalmente. Esta valiosa tesis se instala entre el cuasi y el quizás experimental, y el pre y quizás didáctico.

2) Sobre la estructura rendimiento-éxito y fracaso-recuperación.

Hace poco he dicho que términos como rendimiento, éxito, fracaso, etc. etc. tienen diversas denotaciones y connotaciones conforme filtros personales. Cuando se comenzó a considerar el “rendimiento escolar” se hizo un parangón fiscalista y por ello nació el cociente de rendimiento instructivo, similar al cociente intelectual ideado antes, obtenido al dividir la edad instructiva entre la edad mental (como en C.I. se multiplicaba por 100). Ya en **Bordón** (1954) escribí sobre “Peligros de la aceptación de los cocientes intelectuales y de aprovechamiento” donde proponía, además, los cocientes de aprovechamiento o rendimiento parcial y el cociente instructivo diferencial. Creo que aunque algunos de los peligros se intenten salvar con modelos presagiales y procesuales todavía subsisten, por el lado cuantitativista y se convierten en “dragones” en la vertiente

cualitativista. No olvidemos que el modelo cuantitativo se apoya en el pretérito para inferir la probabilidad de futuro, mientras que el cualitativista relega pretérito (aunque sea tan potente como lo genético y la personalidad básica) para partir de contextos y procesos que desarrollen cualidades.

Dentro de este modelo, básicamente cuantitativo y experimental, vamos a destacar la tesis del doctor Rodríguez Espinar, S.: **Factores predictivos de rendimiento escolar** (1978). Ya el mismo título muestra su correcta inclusión dentro de lo cuasi-experimental, aunque el proceso estadístico obedezca a la experimentación pura. Mas constructo, muestra y datos le restan los toques milimétricos necesarios. Estamos ante un cuantitativista lleno de connotaciones cualitativistas. ¿Quién podría predecir los nuevos rumbos que adopte?

¿No podríamos admitir una especie de inversión de connotaciones en la tesis doctoral del doctor Mateo Andrés, J.— **Los rasgos de la personalidad, su incidencia en el rendimiento escolar** (1980)? ¿Acaso no implica el “estudio de perfiles” un intento integrador para alcanzar cualidades con unas estrategias cuantitativas? ¿Acaso, como hemos dicho, la personalidad no se estima procesualmente, aunque Cattell en quien se inspira Mateo Andrés, haya intentado indagar en profundidad (con alguna oscuridad) rasgos determinables por cuestionarios en todos los análisis multivariados? Muestra y datos es lo que lleva a esta investigación, a pesar de sus aportes, a reducir nivel experimental y situarse en el cuasi. Sólo como referencia y con nivel de quizás experimental, dadas sus mayores limitaciones, podrían citarse otros trabajos sobre “Evaluación y rendimiento” realizados en la UNED, pero es suficiente con saber de su existencia.

Modelos cuasi-experimentales y cuasi-didácticos.

Es probable que cualitativamente sitúe en cuasi algo que con mayor precisión debería quedarse en quizás. Puede que se deba a que en mi fuero interno está la “intención” heurística más que en el proceso y producto desarrollados por el investigador.

3.— Sobre el área lingüística.

Desde mi propia tesis doctoral, presentada hace 39 años, una de mis áreas preferidas ha sido la lingüística. No es, por ello, extraño que tanto lectura como escritura, expresión o composición escrita, etc. etc. figuren entre mis publicaciones y entre las tesis dirigidas.

Quizás experimental y quizás didáctica es la realizada por el Dr. Herrera Clavero, F.— **La psico-motricidad como variable del aprendizaje lecto-escritor** (1983). Es un claro ejemplo de Licenciado en UNED y con Tesis doctoral dirigida a distancia (residía en Ceuta). La doble calificación de “quizás”, podría imaginarse se debe a la dificultad de contacto directo con el Director (gran costo económico y temporal), ya que la oferta de resultados dignos de considerarse no acompañó en la presentación la cuantía de los datos originales. La indiscutible provocación de las variables didácticas queda dismuida por el diseño y proceso de datos. No se ha eludido el efecto Hawthorn.

Dentro del área del quizás que apunta a cuasi podemos citar la Tesis de Licenciatura de Guevara, Martínez, A.— **Determinación de los factores madurativos condicio-**

nantes del aprendizaje de la lectura (1983). También UNED. Sólo su referencia es índice de calidad, aunque, como es habitual, se haya apoyado en Inizan y Molina, siendo anterior a Cabrera.

El loable esfuerzo realizado por el Dr. Comes Nolla, G. en **Evaluación de la lectura comprensiva con sistema taxonómico** (1983) al intentar coordinar la taxonomía de comprensión lectora con dimensiones cognitiva y afectiva de Barrett con los cinco niveles de comprensión lectora de Fernández Huerta, procurando atender a las fórmulas de lecturabilidad, ha llevado a prueba válida y fiable. La limitación muestral junto al proceso de datos lleva a calificar este acierto como cuasi-experimental y quizás didáctico.

Veamos ahora otras tesis centradas sobre comprensión lectora especializada. Las presentaremos en un solo párrafo por los vínculos y conexiones entre ambas. Así la Doctora Deirós García, G. con **Comprensión lectora en el ciclo medio o final de la Primera etapa de EGB** (1983) y la Doctora Andrés Miralles, V. con **Comprensión del lenguaje escrito para el éxito en matemáticas** (1983) se instalan en lo cuasi-experimental tanto por el constructo de cada investigación como por la toma de datos. Sus resultados aumentan el número de instrumentos válidos y fiables dentro del problema que ambas enfocan. Mas sólo son quizás didácticas.

Si combinamos comprensión con velocidad lectora obtenemos una sencilla y operativa idea de eficiencia lectora. Esto llevó al Dr. Bisquerra Alsina, R. a su tesis: **Desarrollo didáctico de la eficiencia lectora** (1980) desde perspectiva puramente experimental esta tesis se instala en los dos cuasis. La valentía de tomar como sujetos a estudiantes universitarios voluntarios redujo la generalización, pero el adelanto en velocidad y comprensión fue tan claro que muestra sin dudas un estado inicial deplorable. La construcción por el propio autor del material le proporciona mucha mayor calidad. Al no existir incentivos económicos ni académicos es difícil el mantenimiento de la situación experimental.

Vamos a resumir la línea de la composición escrita. A partir de lo que denominé "regla de oro de la composición escrita" y en búsqueda de variables que permitiesen alcanzar el ideal didáctico de la composición escrita: facilidad evaluadora y logro de criterios didácticos conforme la evaluación, el Dr. Ferreres Pavia, V. en **Estrategias didácticas para la composición escrita** logra encontrar y diferenciar el párrafo (que siempre es más amplio y estructurado que la frase). Un párrafo puede contener una o muchas frases. El recuento de párrafos es más fácil que el de frases y al estimular a los escolares al incremento numérico de los párrafos, podría tenderse a que los pequeños escribiesen con estilo dialogal o a que los párrafos fuesen muy cortos. Es problema de otros estudios coordinar la valía didáctica de la estructura frase-párrafo. Buen estudio cuasi-ta, F. sobre **Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el ciclo medio de** aproxima a los intentos epistemológicos de tendencia y etapas de desarrollo.

Hay tantos enfoques para la composición escrita que el Dr. Jiménez Jiménez, B. en su tesis **Revitalización diacrítica de la composición escrita a través del vocabulario escrito** (1983) refuerza el dominio léxico en la variante escrita más rica y trabajosa que las otras tres variantes. Desde la investigación es suficiente con promover múltiples y variadas redacciones de acuerdo con temática del interés consensuado por los alumnos y con márgenes de libertad. Desde la Didáctica se advierte la mejoría dependiente tanto y más

de la multiplicación de situaciones que de la evaluación cuantitativa del producto.

Otro giro de máximas complicaciones advertimos en la tesis del Dr. Salvador Mata, Francisco de sobre **Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el ciclo medio de EGB: Análisis evolutivo y diferencial** (1985). Diríamos que esta tesis es cuasi-experimental y quizás didáctica. Su intento por vía más cuantitativa que cualitativa se aproxima a os intentos epistemagógicos de tendencia y etapas de desarrollo.

Un giro especial lingüístico de máxima novedad al ser iniciada y menos al ser concluida fue la tesis de la Doctora Pla Molins, M^a: **Técnicas psicolingüísticas para una programación didáctica** (1978). Imagino que si dicha tesis se hubiera iniciado en 1985 los resultados habrían variado ya que la tendencia lingüística contextual unida al influjo de los "mass media" ha modificado el basamento lingüístico de los niños. En otros términos una magnífica tesis sufre de obsolescencia antes de lo que le hubiere correspondido.

También cuasi-experimental y cuasi didáctica es la tesis del Dr. Romera López, J.L.: **Métodos didácticos factibles en la enseñanza del inglés** (1974). ¿Podríamos aceptar la generalización de que en muchas de las dimensiones de la enseñanza del inglés ofrece la misma garantía un español, que domine el inglés y emplee recursos tecnológicos, que un nacido en Inglaterra? Eso a pesar de que el profesor inglés y los dos profesores españoles estaban compenetrados y eran expertos. Es necesario el empleo de más grupos de profesores y de alumnos para concederle rango experimental puro. Tampoco la didáctica se puede embarcar aceptando la decisión señalada, pero... creo que hemos de pasar a tal terreno.

4.— Area predidáctica matemática.

Otro estudio cuasi experimental y predidáctico es la tesis de la Doctora Bordas Al-sina, María I.: **Diagnos matemática en E.G.B.** (1979). Es la muestra lo que principalmente le aleja de las exigencias del puro experimentalismo (muestra en el doble sentido de muestra diagnóstica de matemáticas por verse obligada a reducir los componentes, y, muestra de sujetos y de su extracción). Su sentido predidáctico constituye parte del modelo mismo de la Didáctica al conllevar decisiones normativas hecho el análisis.

5.— Sobre creatividad.

¿Es creible que entre dos tesis se hayan ofrecido más de tres millares de páginas?
¿Es que el estudio sobre creatividad produce un clima peculiar que favorece la originalidad de los autores? En verdad estas tesis son en todas partes muy voluminosas. Parece como si el pensamiento divergente se resistiese a ser aprisionado por síntesis polivalentes. Tanto el Dr. de la Torre de la Torre, S. en **Creatividad** (1980) como el Dr. Echeverría Samanes, B. en **Proceso de creación, base del desarrollo educacional** (1980) se esforzaron con modelos más cuantitativistas que cualitativistas por recopilar información, idear diagramas y esquemas junto a pruebas peculiares, sobre lo acogible en su trabajo.

Sería "injusto" que tratase de sintetizarlas. Eso sí: Las investigaciones sobre creatividad nunca pueden sobrepasar la frontera de la cuasi-experimentación, porque dependen en exceso de criterios cualitativos.

6.— Sobre tecnología didáctica y enseñanza individualizada.

Es de todos conocido que los paquetes o módulos de enseñanza individualizada que pueden por su estructura coordinar ciertos niveles de individualizada con opciones de personalizada se emplean menos de lo que debieran utilizarse por su penosa construcción.

Estos estudios entran dentro de lo cuasi experimental en virtud de la muestra y de su tendencia a la evaluación estimo-procesual.

Citemos por ello al Dr. González Soto, A.P. con **Sistema de Unidades Modulares de Enseñanza** (1981) que abrió brecha doctoral en este ámbito, y al Dr. Casas García, A. con **Programación singular de Unidades Modulares de Aprendizaje de las Ortografías estructural y tónica** (1985). Ninguna de las dos aplica al máximo las estrategias del S.U.M.A., aunque entran con firmeza en esta innovación.

7.— Otras vías de investigación cuasi-experimental.

Como "action research" puede considerarse la realizada por García, L., Domínguez, M. y Escolano, J. sobre desarrollo de hábitos lectores a través de textos socio-literarios elegidos con criterios de lecturabilidad (1984). Ha servido para revisar fórmulas de lecturabilidad y proponer nuevos modelos. Introduce el sistema de manchas para crear "lagunas" en el texto por estar sobre transparente acrílico y elaborar pruebas de comprensión lectora atendiendo tanto al nivel de lecturabilidad del texto elegido como a las condiciones de las preguntas (Entregada en el ICE de la UNED).

8.— Investigaciones muy avanzadas en esta fecha.

Sobre **Éxito-fracaso escolar** D. Reyes Martínez; sobre **Rendimiento escolar** D. Eustaquio Martín; sobre **Sistema de Unidades Modulares de Aprendizaje (SUMA o PITA)** Doña María Dolores Fernández, por un lado, y Doña María Luisa Sevillano, por otro (Todas cuasi experimentales). Sobre **Aprendizaje** Doña Ana Sacristán con decisiones cualitativistas.

Criterio personal para Tesis doctorales en U.N.E.D.

Las tesis doctorales en U.N.E.D. no deberían intentar ser puramente experimentales, para aceptar con más naturalidad modelos cuasi-experimentales,

evaluaciones procesuales y cualitativas (Me refiero dentro de Ciencias de la Educación). Eso no elude la obligación de coherencia con secuencias definidas de la investigación didáctico-educativa.

El Dr. José Fernández Huerta es director del Departamento de Metodología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D., Ciudad Universitaria, 28040 MADRID).

NOTICIAS • CONGRESOS • SEMINARIOS

III. SEMINARIO SOBRE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PATROCINA EL SEMINARIO

- Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Comisión interuniversitaria de Investigación Educativa.
- Universidad de Oviedo. (Instituto de Ciencias de la Educación y Dpo de Pedagogía Experimental y Orientación)

FECHA Y LUGAR

Del 19 al 22 de Septiembre en Gijón.

OBJETIVOS

1. Analizar las innovaciones conceptuales y metodológicas que han aparecido últimamente en torno la investigación del rendimiento académico.
2. Estudiar la problemática subyacente en los diversos modelos y paradigmas utilizados actualmente en el estudio de los factores de rendimiento.
3. Revisar los trabajos de investigación empírica realizados en nuestro país durante los últimos años en torno a esta temática educativa.
4. Facilitar el intercambio y la colaboración entre los profesionales dedicados a este área de trabajo en el campo educativo.

TEMARIO

Aunque el programa definitivo del Seminario está en función de las sugerencias

que aporten los miembros de las entidades patrocinadoras y de los trabajos que remitan los participantes, a título indicativo se sugiere la siguiente temática:

1. Conceptos operativos de Rendimiento académico

- 1.1 Definiciones relativas a normas vs. criterios.
- 1.2 Metodologías cuantitativas vs. cualitativas.

2. Modelos de Análisis de los Factores de Rendimiento.

- 2.1 Modelos aditivos vs. interaccionistas.
- 2.2 Nueva tendencia del paradigma Proceso-Producto.

3. Análisis crítico de las investigaciones españolas sobre Rendimiento Académico.

ORGANIZACION DEL SEMINARIO

1. Participantes. En el Seminario pueden participar todos los profesionales que trabajen o estén interesados por la investigación empírica en el campo educativo.

La asistencia al mismo será gratuita para todos aquellos que presenten ponencia o comunicación y ésta sea entregada dentro del plazo y aceptada por la Comisión organizadora.

2. Trabajos. Las aportaciones al Seminario se establecen en tres niveles.

NOTICIAS • CONGRESOS • SEMINARIOS

Ponencias. Trabajos centrados en los puntos temáticos sugeridos, con una extensión máxima de 20 folios y cuya exposición no excederá a los 45 minutos.

Comunicaciones. Resúmenes de estudios e investigaciones en torno a algunos de los temas propuestos, con una extensión máxima de 5 folios y en cuya exposición no se empleará más de 10 minutos.

Posters. Referencias sobre trabajos realizados con la temática del Seminario

que se considere oportuno divulgar. Estos resúmenes-referenciales no deberán tener una extensión superior a 2 folios y serán expuestos en paneles durante los días de duración del Seminario.

INFORMACION

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo
c/Quintana, 30.— 33007 OVIEDO
Tfno (985) 22 07 10

SYMPOSIUM INTERNACIONAL "FRACASO ESCOLAR, APRENDIZAJE VERBAL Y MEMORIA"

Este symposium, celebrado en Tarragona los días 2, 3 y 4 de Mayo de 1985, ha sido organizado por las Divisiones de Filosofía y Ciencias de la Educación y Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona de la Universidad de Barcelona con el objeto de discutir en profundidad la problemática del fracaso escolar desde una perspectiva interdisciplinar y descriptiva, incidiendo especialmente en el aprendizaje verbal y la memoria como factores determinantes.

El Symposium comprendió las siguientes actividades:

a) Conferencias:

"Anatomía cualitativa del fracaso escolar". Dr. M. Fernández Pérez. "Difusión e implantación de resultados

científicos, un reto para la Psicología". Dr. V. Pelechano Barberá.

"Memory and Personality". Dr. M.W. Eysenk.

"Aprendizaje verbal y fracaso escolar". Dr. J.M. Tous Ral.

b) Ponencias:

Fracaso escolar. Ponente, Dr. J. Fernández Huerta: "Problemas básicos en los aprendizajes instrumentales". Componentes: Dr. M. Fernández Pérez, Dr. V. Benedito Antolí y Dr. A. Ferrández Arenaz. Coordinador: Dr. A.P. González Soto.

Aprendizaje Verbal. Ponente, Dr. S. Ehrlich: "Fracaso escolar y fracaso de comprensión de los niños". Coponentes: Sr. Alcaraz Pérez, Dr. J.L. García Albea, Dr. J. Pascual Llovell y Dr. J. Ar-

NOTICIAS • CONGRESOS • SEMINARIOS

nau Gras. Coordinador: Dr. J.M. Román Sánchez.

Memoria. Ponente, Dr. C. Flores: "Algunas tendencias teóricas actuales en los estudios de memoria". Coponentes: Dr. J.J. Aparicio Frutos, Dr. J. Bernia Prado, Dra. Torres Viñals y Dr. J.L. Zaccanini. Coordinador: Dr. Estanislao Pastor Mallol.

c) Sesión de Posters:

En correspondencia con cada una de las ponencias se agruparon las comunicaciones recibidas y sus respectivos posters, quedando expuestos permanentemente y a unas horas señaladas con presencia de sus autores para facilitar intercambios personales.

d) Horas con los Ponentes:

Para canalizar las intervenciones se programaron unas "Horas con..." durante las cuales los asistentes al symposium pudieron interpretar libremente a cada uno de los Ponentes y Coponentes.

Conclusiones

— La Pedagogía se siente con pocas posibilidades de reducir el fracaso en tanto no cuente con el soporte de otras ciencias: Sociología, Antropología, Psicología... así como en el respaldo eficiente de la política educativa y de la or-

ganización escolar, que deben flexibilizarse y "contextualizarse".

— Es conveniente optimizar metodológicamente los aprendizajes instrumentales, sobre los que parece que se apoya de una manera especial el fracaso escolar y revisar cualitativamente las distintas descripciones y cuantificaciones de los productos y procesos educativos.

— Se deben realizar análisis e investigaciones sobre factores combinados que pueden facilitar o dificultar ejecuciones académicas con el fin de conocer en profundidad los procesos de E-A así como su planificación y evaluación.

— Se sugiere la necesidad de utilizar estrategias cognitivas que favorezcan los distintos niveles de procesamiento de la información.

— En cuanto a los trabajos presentados (65) la temática de los mismos se centró en:

Aspectos psicológicos, pedagógico-didáctico y sociológicos que inciden en el éxito/fracaso escolar, la preocupación por el aprendizaje verbal en la E.G.B., en educación especial y el bilingüismo en aprendizaje verbal; sobre modelos de búsqueda serial de información y la relación existente entre la memoria a largo plazo y el rendimiento escolar.

SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA A.I.O.S.P.

La AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle), organiza, conjuntamente

con la Unión des Associations pour l'Orientation Professionnelle de Yugoslavia, un Seminario Internacional sobre

NOTICIAS • CONGRESOS • SEMINARIOS

“El papel de la Orientación vocacional ante la Reforma de la Educación y el desarrollo profesional”.

Tendrá lugar en Dubrovnik (Yugoslavia), del 23 al 28 de Septiembre de este año 1985. Están programadas siete sesiones plenarias (UNESCO, L. Aleks, D.E. Super, A.G. Watts, J. Kosco, y S. Marusic), con sus correspondientes grupos de discusión.

(Secretaría del Congreso: Dr. Sveto Marusić.

Institut Economique; J.F. Kennedy 7, B.P. 287. 41001 ZAGREB, Yugoslavia. Tel. 041/219700;

En España puede informarse en AIOSEP Tl. (91) 455 60 65, c/ General Yagüe, 15, 28020 MADRID).

PRIMERAS JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EN EDUCACIÓN

Organizado por los profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Granada, se ha celebrado durante los meses de Febrero y Marzo del presente año, unas Primeras Jornadas sobre Investigación Empírica en Educación. Con ellas se intentó:

1º— Poner en contacto a toda la comunidad educativa de Granada con una serie de profesionales que han trabajado en investigación educativa desde una perspectiva empírica.

2º— Reflexionar sobre distintos modelos de investigación que están desarrollando estos profesionales en sus respectivas universidades y posibilitar un intercambio de información sobre posibles líneas de investigación.

Intervinieron los siguientes conferenciantes que desarrollaron los núcleos

temáticos que a continuación se detallan:

— Dra. Dña. Margarita Bartolomé Pina, habló sobre la **Investigación en la acción**.

— Dr. D. Francisco Javier Tejedor Tejedor, sobre **Los distintos paradigmas en la investigación educativa**.

— Dr. D. Arturo de la Orden Hoz, habló sobre **Investigación pedagógica y praxis educativa**.

— Dr. D. Mario de Miguel Diaz, sobre **Nuevas investigaciones en rendimiento académico**.

— Dr. D. Ramón Pérez Juste, sobre **Medida y evaluación en la base de procesos educativos de calidad**.

La numerosa concurrencia y el interés suscitado en los sucesivos coloquios en torno a cada núcleo temático en cuestión han constituido un acicate muy importante para los profesores de esta “joven” Sección de Pedagogía.

NOTICIAS • CONGRESOS • SEMINARIOS

I JORNADAS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL EN CATALUNYA

La Sección Catalana de la AEOEP (Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional) celebró los días 22 y 23 de Marzo unas Jornadas con el ánimo de estudiar cuál debería ser el perfil del Orientador, sus funciones y su inserción en el proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias en Catalunya.

Fueron acogidas por un inesperado número de profesionales (más de 400), muy preocupados por la institucionalización de la función orientadora, a contra-

corriente —si se quiere—, de la tendencia de hacer recaer sobre el tutor de Enseñanza media ciertas funciones que precisan de un auténtico profesional de la orientación. Como es de suponer, la dialéctica estuvo presente en las tres mesas que fueron:

1).— **Mesa de Experiencias.** ¿Qué hacemos en Catalunya para atender la necesidad de orientación en los adolescentes?.



NOTICIAS • CONGRESOS • SEMINARIOS

II).— **Mesa de Proyectos.** ¿Qué pensamos hacer para mejorar la orientación escolar y profesional a los adolescentes?.

III).— **Mesa de conclusiones.** ¿Cómo se concreta el perfil del Orientador de adolescentes en situación escolar?.

En líneas generales el propósito de poner sobre el tapete el abandono insituacional de la orientación educativa, instructiva, profesional y especial se logró, aunque los organizadores opinan que las conclusiones centradas en las necesidades y lagunas de la orientación, la figura del orientador y la intervención de la administración y propuestas que se le pue-

den hacer desde Catalunya podrían haber sido más explícitas y concretas.

Sin embargo la AEOEP en Catalunya no era aún conocida por la mayoría de los profesionales de la ayuda y estas Jornadas han conseguido dinamizar la actividad de la Asociación, aumentando el número de asociados e iniciando los contactos pertinentes para diseñar entre todos el contenido monográfico y estudio que más interés para las II Jornadas.

El primer paso está dado. Cualquier lector interesado en conectar con este tema y con la Asociación Catalana puede hacerlo llamando a los teléfonos: (93) 223.41.94 y (93) 315.30.62, ext 228 . Sr. Martí:



librería herder

SERVICIO INTERNACIONAL

les ofrece su sección de:

- **Psicología**
- **Pedagogía**
- **Psicoanálisis**
- **Tests**

Con unos 5.000 títulos en stock permanente

Solicite el envío gratuito del boletín bibliográfico de estos temas o, mejor, visite nuestra exposición.

LIBRERIA HERDER

Balmes, 26 - Tel. 317 05 78
08007 BARCELONA

NOTICIAS • CONGRESOS • SEMINARIOS

III CONGRESO DE TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Organizado por la Sociedad Asturiana de Filosofía se va a celebrar este congreso en la antigua Universidad Laboral de Gijón del 23 al 28 de Septiembre de 1.985.

El objetivo del mismo es propiciar encuentros interdisciplinarios sobre cuestiones metodológicas con fórmulas ensayadas en las anteriores ediciones y fomentar estudios e investigaciones sobre los fundamentos de las ciencias y su historia. Este espíritu se hace patente por la apertura a cuentas investigaciones de interés se realicen sobre Teoría, Metodología e Historia de la Ciencia y sobre todos los fundamentos de cada una de las disciplinas científicas, que tie-

nen cabida en el congreso a través de las comunicaciones libres que se acomodan a las diferentes secciones y subsecciones del mismo.

Las cuotas de inscripción fluctúan entre las 3.000 pts para miembros de la S.A.F. y las 10.000 pts que se han de pagar, caso de que la inscripción se haga a partir del 1 de Julio de 1.985. Con anterioridad a esta fecha, la cuota es de 7.000 pts. Existen 100 becas en concepto de ayuda para matrícula y estancia.

Para mayor información, dirigirse a la **Sociedad Asturiana de Filosofía**. Apartado 952.— 33080 OVIEDO.

SEMINARIO SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

Promovido por el I.C.E. de la Universidad de Murcia y en los locales de la Escuela de Formación del Profesorado de la misma ciudad tuvo lugar en los días del 15 al 19 de abril un Seminario sobre Action Research (Investigación en la acción) a cargo de Peter Holly y Marion Dadds del Instituto de Educación de Cambridge.

Sus objetivos primordiales: una aproximación al enfoque de la Investiga-

ción en la Acción y la transmisión de experiencias que desde hace más de diez años se están realizando sobre este tema en Inglaterra.

Siguiendo este esquema Peter Holly y Marion Dadds presentaron el enfoque de Investigación en la Acción circunscrito al ámbito del aula, según la trayectoria iniciada por Stenhouse y más tarde por Elliot.

NOTICIAS • CONGRESOS • SEMINARIOS

La realización del seminario combinó la conferencia sobre aspectos paradigmáticos y de base en los nuevos planteamientos de investigación, la presentación de experiencias apoyadas por material audiovisual y el trabajo en grupo con el intercambio de opiniones y puntos de vista.

Puntos fuertes del seminario fueron los días dedicados al proyecto G.R.-I.D.S. (líneas guías para la revisión del desarrollo interno de los colegios). Este proyecto nacional organizado por el consejo de colegios tiene como meta la autoevaluación interna de la institución

escolar. Fueron presentados los planteamientos de base y las etapas dentro del proceso para llegar a la institucionalización, tópico clave en el que se está trabajando ahora con más fuerza en Cambridge.

La confluencia de asistentes reveló la curiosidad y el interés del tema dentro de nuestra realidad. Las conclusiones por parte de los participantes demostró la necesidad de la renovación pedagógica siguiendo planteamientos de base y la introducción de éstos en la formación del profesorado.

EDICIONES PAIDOS

Selección del Catálogo

El lenguaje del niño Dificultades del aprendizaje Técnicas didácticas

- J. PIAGET - *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*
G. E. T. HOLLOWAY - *Concepción del espacio en el niño según Piaget*
G. E. T. HOLLOWAY - *Concepción de la geometría en el niño según Piaget*
E. LAWRENCE - *La comprensión del número y la educación progresiva del niño según Piaget*
N. ISAACS - *Nueva luz sobre la idea de número en el niño*
N. ISAACS - *El desarrollo de la comprensión en el niño pequeño según Piaget*
J. PIAGET Y P. FRAISSE - *Lenguaje, comunicación y decisión*
J. H. FLAVELL - *La psicología evolutiva de Jean Piaget*
A. GESELL - *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*
D. P. AUSUBEL Y E. V. SULLIVAN - *El desarrollo infantil. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*
M. HERBERT - *Trastornos de conducta en la infancia y la adolescencia*
H. HECAEN - *Las perturbaciones de la percepción*
J. E. AZCOAGA - *Los retardos del lenguaje en el niño*
J. B. DE QUIROS - *La dislexia en la niñez*
D. JORDAN - *La dislexia en el aula*
A. GIROLAMI-BOULINIER - *Prevención de la dislexia y la disortografía*
G. PEUSER - *La investigación interdisciplinaria de la afasia*
H. HECAEN - *Afasias y apraxias*
M. BIERWISCH - *Efectos psicológicos de los componentes estructurales del lenguaje*
D. R. SPITZER - *Formación de conceptos y aprendizaje temprano*
E. M. HORROCKS Y G. L. SACKETT - *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*
E. FRY - *Técnica de la lectura veloz*
D. I. SLOBIN - *Introducción a la psicolingüística*
- J. LYONS - *Lenguaje, significado y contexto*
A. M. KONDRATOV - *Del sonido al signo*
A. KORNBLOT - *Semiótica de las relaciones familiares*
T. A. VAN DIJK - *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*
CH. MORRIS - *Fundamentos de la teoría de los signos*
J. L. HAYMAN - *Investigación y educación*
V. S. GERLACH Y D. P. ELY - *Tecnología didáctica*
J. P. GUILFORD - *Creatividad y educación*
A. A. MOLES - *Sociodinámica de la cultura*
R. H. GORMAN - *Introducción a Piaget. Una guía para maestros*
R. C. OREM - *El método Montessori de educación diferencial*
D. B. VAN DALEN Y W. J. MEYER - *Manual de técnica de la investigación comparada*
L. VERA ARENAS - *Investigación en educación comparada*
R. M. W. TRAVERS - *Introducción a la investigación educacional*
R. T. LAMB - *Manual de tecnología educacional para la enseñanza moderna*
J. LE BOULCH - *La educación por el movimiento en la edad escolar*
J. W. APPS - *Problemas de la educación permanente*
V. L. GRIFFITHS - *Problemas de la educación rural*
C. D. ROWLEY Y H. W. R. HAWES - *Planeamiento educacional en los países en desarrollo*
J. LE DU - *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*
L. WING - *La educación del niño autista. Guía para padres y maestros*
B. J. CRATTY - *Desarrollo perceptual y motor en los niños*
J. D. LAWTHORP - *Aprendizaje de las habilidades motrices*
J. HELD - *Los niños y la literatura fantástica*

Soliciten catálogos e información a:

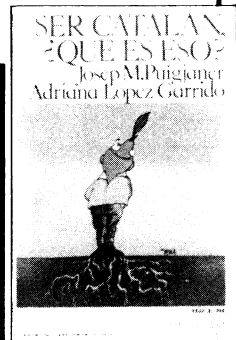
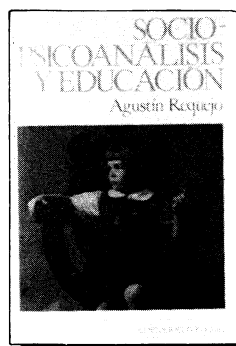
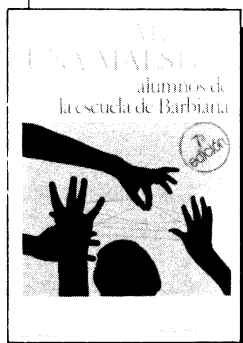
Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

MARIANO CUBI, 92 / 08021 BARCELONA / TELEFONO 200 01 22

colección NAVIDAD

Libros que constituyen una valiosa herramienta de trabajo tanto para el estudiante de Magisterio como para el profesional más o menos curtido y experimentado. Cada volumen es una respuesta a un aspecto concreto de la tarea de cada día.

Algunos títulos destacados:



64. CARTA A UNA MAESTRA, 7.ª edición: Esta obra es un pequeño evangelio del maestro que no quiera dormirse sobre sus primeros laureles. No basta con leerla, hay que releerla una y otra vez, y meditarla.

70. EL ARTE DE CONTAR CUENTOS, 6a. edición: Libro considerado como un clásico en su género. Valor educativo de los cuentos; por qué hay que explicarlos; cómo y cuándo.

75. SOCIOPSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN: El autor, profesor titular de la Universidad de Santiago de Compostela en la disciplina de Teoría de la Educación, expone en esta obra, síntesis de su tesis doctoral, sus estudios sobre los problemas institucionales que plantea la educación.

76. SER CATALÁN, ¿QUÉ ES ESO?: Los autores son el matrimonio formado por Josep-Maria Puigjaner y Adriana López Garrido. Él catalán y ella castellana, pero catalana de adopción. Excelente trabajo que no sólo es el fruto de convicciones arraigadas, sino de experiencias de vida acumuladas a través de varios años.

Los encontrará en todas las buenas librerías.

Edita: HOGAR DEL LIBRO.
Bergara, 3. 08002-Barcelona

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

R.E.D.I.N.E.T.

La creación por parte de la Secretaría General Técnica del M.E.C. de un centro dedicado a la Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) ha significado el reconocimiento de la necesidad de unir estas dos actividades tan necesarias en el campo educativo.

El llamado Proyecto REDINET, presentado en Febrero de este año por el C.I.D.E. intenta coordinar los esfuerzos en la investigación a través de una red descentrada de información (unidades autónomas interconectadas). Entre sus funciones cabe destacar la de información documental, la de facilitar el tratamiento estadístico de datos poniendo a disposición de los usuarios paquetes y programas de mayor utilidad y la de realizar labores de asesoramiento referidas a la utilización de pruebas e instrumentos de medida. Su organización, recursos y demás aspectos relacionados con el proyecto pueden consultarse en el folleto publicado por el M.E.C. en 1985: **Red estatal de bases de datos sobre investigaciones educativas** en su colección de Cuadernos de Información.

El nacimiento de este proyecto coincide con la aparición de una nueva sección de nuestra Revista encaminada a ofrecer sugerencias sobre la presentación de los datos

Todos los usuarios de la **Revista de Investigación Educativa** están invitados a participar en esta sección, mediante trabajos que en ningún caso excederán a los **tres DIN 4**, mecanografiados a doble espacio.

El Consejo de Redacción de la Revista ha considerado conveniente dejar en cartera el trabajo previsto para este número y abrir la sección con la Ficha Técnica prevista por la Red. Esta es prácticamente similar a la que **R.I.E.** viene utilizando desde 1983, pero la reproducimos para darla a conocer más ampliamente y facilitar de este modo la estructuración y presentación de los artículos que se nos envíen.

NORMAS PARA CUMPLIMENTAR LA FICHA TECNICA

I. DATOS GENERALES

1. Título: Reseñar el título completo de la investigación. Si a lo largo del proceso de realización ha tenido varios, debe ponerse aquél con el que se ha publicado, o se ha presentado y defendido, en el caso de una tesina o tesis; si la investigación pertenece a la Red INCIE-ICEs, ha de cumplimentarse este apartado poniendo el nombre con el que se ha presentado la memoria final.

2. Autor/es: Indicar apellidos, nombre, dirección y teléfono.

3. Tipo de trabajo: En este apartado se ha de especificar si es una tesis, una tesina, una investigación de los Planes Nacionales de la Red INCIE-ICIEs, una investigación que concursó a los premios de investigación de determinada institución, etc.

4. Director: Apellidos, nombre, dirección y teléfono.

5. Institución: Indicar el nombre de la institución donde se ha realizado y/o presentado el trabajo: ICE, Facultad, Fundación, etc.

6. Período de realización: Fecha de comienzo y finalización de la investigación.

7. N° de páginas.

8. Publicación o localización: Especificar si la investigación está publicada o no; si está publicada total o parcialmente, señalar la referencia bibliográfica completa. En caso contrario, indicar la institución donde el trabajo es localizable.

Si la investigación ha dado lugar a varias publicaciones, señalar la que se considere más significativa.

II. DATOS SOBRE EL CONTENIDO

(ceñirse, por favor, a los espacios establecidos, por razones de informatización).

9. Objetivos de la investigación: En este apartado se ha de explicar qué se intenta comprobar con la realización del trabajo, a qué problema se intenta dar solución; para ello será necesario explicitar el problema planteado, las hipótesis de trabajo sometidas a prueba y/o los planteamientos teóricos de partida.

10. Muestra (trabajos empíricos) u **objeto** (trabajos teóricos).

—**Muestra:** sujetos estudiados, sea la muestra representativa o no; sería necesario describir el *tipo de muestreo* utilizado, el *número de sujetos* y el *ámbito de aplicación*.

—**Objeto:** ente real o ideal que constituye la referencia de la investigación. Ej.: Comenio, la nueva pedagogía, la clase media francesa, la teoría de los conjuntos, etc.

11. Proceso de la investigación (Modelos y Variables)

En este apartado ha de especificarse el *procedimiento* seguido para dar solución al problema planteado; es decir, el método utilizado hasta conseguir dar respuesta a las hipótesis formuladas. En consecuencia, deberán mencionarse las *variables* utilizadas, dejando constancia, incluso, de cuál o cuáles son las independientes y cuál o cuáles las dependientes.

Si los estudios son descriptivos o teóricos, debe especificarse, también, el procedimiento utilizado para la resolución del problema planteado: comparaciones, etc.

12. Instrumentos de obtención de información: Relación de pruebas utilizadas: cuestionarios, tesis, etc., tanto si son de creación "ad hoc", como si están estandarizadas. Debería, por una parte, hacerse una relación de las pruebas utilizadas y, por otra, especificarse las variables, factores o aspectos medidos por cada una de ellas.

13. Técnicas de análisis. Incluye este apartado, igualmente, no sólo una relación de las *técnicas utilizadas*, sino también la *función concreta desempeñada por cada una de ellas en la investigación en cuestión*. Si procede, mencionar igualmente los recursos o paquetes informáticos utilizados: SPSS, BMBDP...

14. Resumen de resultados: Resultados concretos y puntuales del trabajo en cuestión, dejando para el apartado siguiente lo que podría llamarse conclusiones de carácter más general.

15. Conclusiones y prospectiva: Conclusiones que pueden deducirse de los resultados encontrados. Si es posible, en este apartado debería hablarse, también, de la aportación que ha supuesto para la investigación del campo concreto estudiado.

Por último, podría hacerse una prospectiva sobre cómo queda el estado de la cuestión en el área investigada, una vez realizado el trabajo concreto que se comenta.

16. Fuentes: Reseñar, aproximadamente, diez referencias bibliográficas significativas para el desarrollo del trabajo.

17. Descriptores temáticos (máximo diez): Palabras clave que sirven para catalogar la investigación, bajo el punto de vista temático, y que, al mismo tiempo, sean muy definitorias de la misma. Ej.: Educación de adultos. Método de enseñanza. Enseñanza programada. Motivación. Economía de la Educación. Rendimiento. etc.

18. Descriptores metodológicos (máximo diez): Palabras clave que sirvan para definir la investigación bajo el punto de vista metodológico. Ej.: Variable cuantitativa. Muestreo probabilístico. Diseño cuasi-experimental. Contraste. Análisis de varianza. Paquete SPSS. Análisis comparativo. Método histórico, etc.

Autor: María del Alba Alonso Santamaria.

Dirección: Plaza de Vigo 2, 3º C. Edificio Viacambre.

Ciudad: Santiago de Compostela. LA CORUÑA.

Director: Antonio Vara. **Dpto.:** Pedagogía Sistemática.

Dirección: Avda. de Juan XXIII s/n.

Ciudad: Santiago de Compostela. LA CORUÑA.

Centro: Universidad de Santiago.

Descriptores.

Relación familia-escuela-grupo social.— Actitudes familiares ante la educación.— Clase social.— Análisis de categorías semánticas. Agrupación y relación de las mismas.— Reparto de asociaciones según su concepto, medio social, función y nivel.

Bibliografía.

BAUDELLOT, Ch.—ESTABLET, R.: *La Escuela Capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid, 1976.

BERGER, P.—LUCKMANN, T.: *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 1975.

BORDIEU, P.—PASSERON, J.C.: *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona, 1977.

DURKHEIM, E.: *Educación y Sociología*. Península, Barcelona, 1975.

LERENA, C.: *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Ariel, Barcelona, 1976.

PONCE, A.: *Educación y Lucha de Clases*. Editores Mexicanos Unidos, México, 1976.

MUCCHIELLI, R.: *L'Analyse de contenu*. Les Editions E.S.F., Paris, 1982.

POURTOIS, J.P.—DELHAYE, G.: "L'École: Connotations et appartenance sociale", *Revue Française de Pédagogie*, 1981, 54, 24-31.

QUINTANA, J. Ma.: *Sociología de la Educación. La Enseñanza como Sistema Social*. Hispano Europea, Barcelona, 1982.

SUCHODOLSKI, B.: *Fundamentos de Pedagogía Socialista*. Laia, Barcelona, 1976.

1. Problema.

En esta investigación partimos del principio de que los seres humanos estamos altamente condicionados por la clase social a la que pertenecemos. Por ello, tanto las personas que disfrutan de ambientes elevados, como aquellas que se mueven en otros menos favorecidos, pensarán y actuarán de modo muy diferente; hallándose sus características propias, directamente vinculadas a las condiciones de vida, medio social, económico y cultural en que se desenvuelven.

El nivel de expectativas creado ante la acción de la Institución Escolar se presentará en consecuencia desigual. En los medios burgueses se concede un papel más intenso a la labor de instrucción-educación, mientras que en los proletarios, esta percepción se mostrará muy diversificada, siendo incluso escasa en determinados niveles.

Autor: María del Alba Alonso Santamaria

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: PERCEPCIONES Y ACTITUDES EN LAS CLASES SOCIALES

CAT	L
AÑO	1
	9
	8
	4
	5
	8
	9
	9

N.º CITAS	1
	2
	0
N.º FOLIOS	2
	1
	6

2. Muestra.

Se eligieron los sujetos entre la población de padres de escolares de Santiago, de primer curso de E.G.B., correspondientes a nueve centros educativos: nacional, privados y subvencionados. Se constituyeron dos grupos:

- a) 49 padres de medio socio-cultural desfavorecido, que denominamos de forma abreviada como "D".
- b) 40 padres de medio socio-cultural favorecido, que abreviadamente se llamó "F".

3. Metodología.

1º) Amplia documentación bibliográfica, con la que fundamentar los presupuestos teórico-prácticos en los que se basa la investigación, que abarcará en esencia, las partes 2 y 3 del trabajo.

2º) Estudio experimental, basado en la idea de asociación en el campo semántico, y sus niveles de correlación lingüística, cuyo significado nos permite conocer determinadas cuestiones, que vinculan directamente a la educación, con la clase y entorno social.

Para ello utilizamos cuestionarios abiertos, en los que se demandaba a los sujetos la formulación de las palabras que asociaran a los conceptos-estímulos que habíamos propuesto: ¿Qué le sugiere el término Escuela?, ¿Escuela maternal?, ¿E.G.B.?, ¿B.U.P.?, ¿F.P.? y ¿Universidad?

4. Técnicas de análisis.

a) **Análisis de contenido.**— Para el tratamiento de las asociaciones obtenidas, en un total de 665, nos valimos esencialmente de: *L'Analyse de Contenu* de Mucchielli, aunque utilizando a la vez aportaciones de otros autores. Elaboramos con ellas cuadros y tablas, llevando a cabo posteriormente el análisis de los mismos.

b) **Análisis funcional.**— Aquí se trataron las categorías semánticas, de forma agrupada y relacionada, según los conceptos de: Funciones, niveles y medio social.

c) **La técnica estadística** utilizada fue chi-cuadrado (χ^2) y el nivel de significación elegido 0,01 (99% nivel de confianza).

5. Conclusiones.

Los medios desfavorecidos y favorecidos captan la Escuela desde un prisma cultural muy diferente, y reaccionan ante ella según los condicionantes que les son propios. Para los primeros, los aprendizajes básicos, vienen a ser los comienzos de una situación desajustada que se irá haciendo cada vez más profunda. El éxito sobre los resultados escolares que la institución exige, limita otras más humanas dimensiones y más formativas de la experiencia escolar, sobre todo por ser el factor económico el que determina en muchas ocasiones las pautas de conducta, así como la posibilidad o no, de promoción educativa. Los medios favorecidos, ven la Institución Escolar desde un prisma más tranquilo, puesto que su realidad socio-económica-cultural les permite una serenidad que les está vedada a los más humildes.

Por ello, en todo momento, la Escuela ha de estar replanteándose su presente y su devenir, preocupándose de aquellos aspectos que afectan al desarrollo de sus miembros, e ideando estrategias para que estos principios puedan ser llevados a la práctica.

2. Muestra

La muestra en nº de 160 (según el resultado de los cálculos estadísticos) fue extraída de una población formada por:

- Niños y niñas de 5 a 6 a.
- Castellano-parlantes.
- Asisten a Escuelas Nacionales del Distrito Municipal IX de Barcelona.

La selección de los niños se hizo escogiendo al azar la parte proporcional al número de cada uno de los seis colegios que componían la población. Mediante la aplicación del WIPPSI son desestimados los sujetos cuyo C.I. no llega a 83, que es el índice considerado normal en la escala Weschler.

3. Metodología

Durante el mes de Octubre del curso 79-80 se les aplica la batería de predictores a la totalidad de la muestra. En Junio del mismo curso se mide el rendimiento lector por medio de la prueba de lectura de Arroyo del Castillo, adaptada por M. Bartolomé.

Todos los datos recogidos, predictores y criterio, se procesan para la realización de una ecuación de predicción.

4. Técnicas de análisis

a) En primer lugar se hace un estudio de las diferencias que existen entre los cuatro grupos resultantes de la división según sexo y edad (5a.— 5a. 6m.— 5a. 11m.), mediante un análisis de varianza en los resultados de cada uno de los predictores y del criterio.

b) Análisis de varianza (S. de Sheffé) entre los resultados obtenidos por los diferentes colegios.

c) Estudio de la correlación entre los predictores y el criterio.

d) Realización de ecuaciones predictivas para el total de la muestra y para cada una de las submuestras sexo-edad.

5. Conclusiones

Los distintos grupos no ofrecen diferencias significativas excepto en el Test Reversal, diferencia favorable a los niños. Y en el Boehm que ofrece diferencia significativa respecto a las niñas.

Las diferentes ecuaciones predictivas ofrecen un nivel de significación que oscila entre 16,9 a 32,9. Este nivel de significación creemos que no es más elevado por haber eliminado de la investigación a los sujetos con un C.I. bajo, siendo este factor el de mayor nivel predictivo.

Los demás predictores también aportan una significación importante al resultado o criterio.

En nuestra investigación hemos constatado la importancia que tienen los factores afectivos y educativos en el aprendizaje de la lectura, como lo demuestran las diferencias significativas existentes entre los colegios en la prueba del rendimiento lector.

Asimismo, el 70% de niños de 5 a 6a. han aprendido a leer.

Autor: Tomas Fresneda Mola
Dirección: Montserrat de Casanovas, 130-132, ático
 08032. Barcelona.

Director: Saturnino de la Torre de la Torre
Dpto.: Metodología y Tecnología Educativas
Centro: Universidad de Barcelona

Autor: Tomas Fresneda Mola

INNOVACIÓN Y PERSONALIDAD CREADORA

Descriptores

Creatividad. Innovación creadora. Personalidad creadora. Proceso creativo. Factores mentales y actitudinales de personalidad creadora. Perfil de personalidad creadora. Concepto y Teorías de la Creatividad.

Bibliografía

AZNAR, G.: *La creatividad en la empresa*. Oikos Tau, Barcelona, 1974.
 BARRON, F.: *Personalidad creadora y proceso creativo*. Marova, Madrid 1976.
 BEAUDOT, A.: *La Creatividad*. Narcea, Madrid, 1980.
 CATELL, R.B.: *El análisis científico de la personalidad*. Fontanella, Barcelona, 1972. – 16 PF. *Cuestionario de Personalidad*. TEA, Madrid, 1982.
 MOLES, A. y CAUDE, R.: *Creatividad y métodos de innovación*. Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, 1977.
 RICKARDS, T.: *La creatividad. Análisis y soluciones de problemas empresariales*. Deusto, Bilbao, 1979.
 SEISDEDOS, M.: *16 PF. Monografía Técnica*. TEA, Madrid, 1981.
 TORRE, S. de la: *Educación en la creatividad*. Narcea, Madrid, 1982.
 TORRE, S. de la: *Creatividad Plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*. Promoción Publicaciones Universitarias (PPU), Barcelona, 1984.

1. Problema

¿La innovación en diferentes campos de producción creativa implica diferencias de personalidad y de proceso?

En base a este enunciado más general se formularon otras subhipótesis tales como:

¿Qué momento predomina en el proceso creador: antes, durante, después?

¿Qué rasgos son los más característicos de la personalidad creadora, según el 16 PF?

¿Qué rasgos son los más valorados por los creadores?

¿En qué atributos se creen ellos más dotados?

¿Existe similitud entre el perfil de la persona creadora y el del niño con mayor poder divergente?

CAT	1	9	8	4	6	1	1	1	0	1
AÑO										
CLASIFICACION										
N.º CITAS	8	6								
N.º FOLIOS	3	7	0							

2. Muestra

La muestra con la que se llevó a cabo la investigación fue de 100 creadores de reconocido prestigio profesional en Barcelona y provincia, pertenecientes a los campos artístico, invento de patentes, diseño, cómics, Teatro.

Como muestra de contraste escolar se trabajó con 120 chicos-as de 8º E.G.B. de 3 Centros de Barcelona, estatales y privados de clase media y baja.

3. Metodología

El estudio pretende ser descriptivo y analítico, de la personalidad y proceso de creación, partiendo, no de teorías sino de personas consideradas creativas. Para recoger información, se les pasó, mediante entrevista personal en el trabajo o domicilio, el Cuestionario de R.B. Catell 16 PF. en su forma C y un Cuestionario elaborado por S. de la Torre, descriptor del proceso y de características más frecuentes aparecidas en las investigaciones en torno a creatividad.

A los estudiantes de 8º E.G.B., se les pasó igual cuestionario 16 PF., un test de Aptitudes Artísticas (EOS), "Lista de Cosas hechas" de E.P. Torrance y Extracto de Batería de Pensamiento Divergente (S. de la Torre).

4. Técnicas de análisis

Previo análisis de la normalización de las distribuciones en cada una de las variables (Kolmogorof), se llevó a cabo la comparación de Medias, con técnica S. Schefée, entre los diferentes ámbitos de productividad creativa, y el 16 PF. Análisis de Varianza y contraste con F. de Snedecor, en variables cuantitativas. Chi cuadrado en las características que se otorgan así y a las personas creativas. Análisis correlacional entre ambas. Comparación de perfiles entre ámbitos de productividad.

5. Conclusiones

Predomina la uniformidad entre los ámbitos de productividad creativa estudiados: artístico, técnico-patentes, diseño, cómic, dramatización, aunque se han hallado diferencias puntuales principalmente entre inventores y dibujantes de cómics. Se delinean dos formas de proceder y ser creativo: la de quien descubre o inventa y la creación imaginativa.

Como rasgos característicos de la personalidad creadora, según 16 PF, resaltan: AUTIA; Imaginativo, bohemio, abstraído; Autosuficiencia, independencia, lleno de recursos, prefiere sus propias decisiones.

Los rasgos que más valoran son: imaginativo, intuitivo, original, sensible, independiente, con iniciativa, inteligente, ingenioso.

Se creen más dotados en los atributos de: sensibilidad a los problemas, abstracción, imaginación, curiosidad intelectual, abierto a experiencias, adaptable a lo nuevo, de pensamiento independiente.

Respecto al proceso creativo, predominan los rasgos previos al acto creador que su atención por el momento de crear o por el posterior. Como notas más destacadas del mismo: la dedicación al tema, mantenerse constante en el tema, dar vueltas a la idea, desarrollarla.

Autor: J.A. Gallego Soranca y J. Hernández Moreno.

Director: Inmaculada Bordas.

Dpto.: Tecnología Educativa.

Dirección: Avda. de Chile s/n. Bloque D— piso 4°.

Ciudad: 08028 Barcelona.

Centro: Universidad de Barcelona.

Descriptores

Cualidades físicas.— Medición.— BUP.

Bibliografía

ASTRAND, P.O. et al.: *Précis de physiologie de l'exercice musculaire*. Masson, Paris, 1980.

CAGIGAL, J.M.: *Cultura intelectual y cultura física*, Kapelusz, Buenos Aires, 1979.

DOMENECH, J.M.: *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. Prentice Hall International, 1974.

HARROW, J.A.: *Taxonomía del dominio psicomotor*, El Ateneo, B. Aires, 1978.

NICKEL, H.: *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Herder, Barcelona, 1978.

PILICZ, S.: *Métodos de estimación de la capacidad física de los estudiantes*. Trad. Centro de investigación, documentación e información del INEF de Madrid, Madrid, 1972.

TANNER, J.: *Educación y Desarrollo Físico*. Siglo XXI, Madrid, 1975 (2).

1. Problema

Medición de las cualidades físicas básicas en chicos y chicas de 1º de B.U.P. Se pretende ver si, en efecto, las diferencias entre ambos, constituyen o no un factor determinante que precise un tratamiento diferencial.

ANALISIS DE LAS CUALIDADES FISICAS
BASICAS EN 1º DE BUP.

Autor: J.A. Gallego Soranca y J. Hernandez Moreno

CAT AÑO CLASIFICACION

L	1	9	8	2	5	8	0	2	0	6
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

N.º CITAS N.º FOLIOS

		7	0		1	9	1
--	--	---	---	--	---	---	---

2. Muestra

La muestra está realizada con estudiantes, chicos y chicas, de primero de BUP de Barcelona capital.

Para llevarla a cabo, elegimos una muestra de 987 chicos/as de entre una población de 9.601 chicos y 10.157 chicas, que forman la totalidad de los alumnos/as de 1º de BUP en Barcelona-capital en el curso académico 1981/82.

De la muestra hemos rechazado 55 sujetos, por estar incompletos sus datos. Por ello trabajamos con 932 sujetos (484 chicos y 448 chicas).

3. Metodología

Realización de una encuesta para conocer la cantidad de entrenamiento realizado a lo largo de la E.G.B. Aplicación de un test con seis pruebas para medir las cualidades físicas básicas y posterior tratamiento estadístico de los resultados.

4. Técnicas de análisis

Análisis estadístico de:

- Medidas de tendencia central y variabilidad.
- Histograma de frecuencias relativas en porcentajes.
- Normalidad.
- Correlaciones.
- Comprobación de medias.
- Análisis discriminante.

5. Conclusiones

Observamos diferencias significativas, a favor de los chicos, en fuerza, velocidad y resistencia. No así en flexibilidad, donde no se presentan diferencias.

Las diferencias encontradas entre chicos y chicas, de acuerdo con nuestro estudio no podemos explicarlas en función del sexo.

Las diferencias entre los sexos se explican en función del grado de entrenamiento, siendo éste el que nos permite discriminar a lls individuos.

No hay razones de índole física que justifiquen una separación entre sexos para la impartición de las sesiones de E.F., según nuestro estudio.

Autor: Enrique García Pascual.

Director: J. Manuel Escudero.

Dpto.: Didáctica.

Dirección: Pso. Blasco Ibañez, 28.

Ciudad: 46010 Valencia.

Centro: Universidad de Valencia.

Descriptores

Conductas del profesor a analizar a través del desarrollo de las clases: Organización.— Estructuración.— Solicitación.— Tiempo de espera.— Reacción positiva.— Reacción negativa.— Explicación.— Suministro de ejemplos.

Bibliografía

STANLEY, J.— CAMPBELL, B.: *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

CLARK, C.M.— GAGE, N.L. et al.: "A factorial experiment on Teacher Structuring, Soliciting, and Reacting". *Journal of Educational Psychology*, 1979, V. 71, nº 4, ps. 534-552.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: *Esquemas de observación y análisis de clases*, Nau, Valencia, 1979.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: *Modelos didácticos*, Oikos-Tau, Barcelona, 1981.

FLANDERS, N.A.: *Análisis de interacción didáctica*, Anaya/2, Madrid, 1977.

GUARRO, A.— LÓPEZ, N.— RODA, F.: "Influencia del suministro de información en el comportamiento docente: Un estudio piloto". En *La investigación pedagógica y la formación de los profesores*. Vol. II, CSIC, Madrid, 1980.

LANDSHEERE, G. de: *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Santillana, Madrid, 1977.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Introducción a las taxonomías numéricas*, Papeles del Departamento, 1, 1978 (doc. policopiado).

STUBBS, M.— DELAMONT, S.: *Las relaciones profesor-alumno*, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.

1. Problema

En función del perfeccionamiento del profesorado, y en un contexto del maestro como objeto de estudio, estudio de carácter clínico, y tomando el acto didáctico como un fenómeno en el que intervienen un lote de variables, se plantea:

—El suministro de retroinformación al maestro de cuál es su comportamiento en el aula, provoca un cambio en la conducta del profesor en la línea previamente marcada (Es decir, si planteamos unos objetivos conductuales en el comportamiento del profesor, podremos alcanzarlos a través del suministro de información sobre su propia conducta y la distancia existente con los objetivos planeados).

Autor: Enrique García Pascual

APROXIMACIÓN A UN MODELO DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO. UN DISEÑO N = 1

CAT	CAÑO	CLASIFICACION
L	1	9
1	9	8
1	8	1
5	8	0
3	0	3
0	3	0
2	2	7
1	1	1

N.º CITAS N.º FOLIOS

2. Muestra

Muestra: $N=1$ (lo que permite un diseño aproximativamente más cualitativo, de carácter clínico y con mayor profundidad).

Profesor de EGB, Segunda Etapa, matemáticas. 33 años, 13 años de experiencia docente, desde el 74 propietario de una plaza de estatal. Licenciado en Historia, habiendo realizado varios cursos de capacitación y perfeccionamiento.

Se hace necesario señalar la falta de colaboración, la confianza mínima de profesores a ser observados y sometidos a la investigación.

3. Metodología

a) Repetición de las medidas: permite eliminar influencias que atenten contra la validez interna de la investigación.

b) Obtención de una línea base: permite conocer cuál es la conducta diana o conducta "blanco" (target) sobre la que vamos a incidir.

c) Introducción de una variable independiente: Se refiere a la introducción de un tratamiento que intenta producir cambios en la conducta diana o conducta objeto de estudio.

d) Retirada de la variable independiente: permite observar si los efectos aparecidos con la inducción del tratamiento se deben a éste y no a efectos del azar o del desarrollo intrínseco del fenómeno.

4. Técnicas de análisis

Utilización de la "parrilla" de análisis de Escudero Muñoz, que recoge ocho grandes categorías que comprenden cada una de ellas varias conductas, las categorías fueron: Organización, estructuración, solicitud, tiempo de espera, reacción positiva, reacción negativa, explicación y suministro de ejemplos.

Tiempo de espera: 5 segundos.

Tratamiento de los datos: comprobar las diferencias significativas en clases pertenecientes a un mismo tratamiento. Realizar una agrupación de las clases a través del análisis de las taxonomías numéricas que nos permitiese ver si existía alguna hipótesis alternativa que explicase la variabilidad.

5. Conclusiones

a) Con esta modalidad de perfeccionamiento, es posible la modificación de conducta del profesor en algunos aspectos, si bien en otros, la retroinformación actúa de forma negativa.

b) Es necesaria la síntesis de todos los enfoques conocidos a fin de conseguir una visión más global e integral del problema.

c) El contenido es de una gran importancia a la hora de analizar clases.

d) Los objetivos planeados por el profesor son, igualmente, de suma importancia.

e) Es necesario, cuando sea posible, tener en cuenta la conducta de los alumnos.

f) Es necesario señalar la importancia del contexto, del marco social.

2. Muestra

A.— Para la validación del GEFT: 1281 sujetos elegidos al azar por estratos. Universidad, cuatro estratos: Químicas, Medicina, Pedagogía y Derecho.

B.— Para la validación del nuevo instrumento TPE y para los estudios correlacionales y factoriales: muestra incidental de alumnos universitarios de 1º de Pedagogía formada por 87 sujetos.

3. Metodología

- Estudio teórico de los estilos cognitivos.
- Estudio específico del constructo dependencia-independencia de campo perceptivo.
- Posibilidades de división del subconstructo DIC en varios subconstructos.
- Plan de validación del subconstructo “reestructuración cognitiva”.
- Validación del GEFT.

4. Técnicas de análisis

- Técnicas descriptivas: medidas de posición, variabilidad, etc... para las diferentes submuestras.
- Técnicas inferenciales o de contraste de hipótesis: ANAVA simple y contrastes posteriores χ^2 de independencia. Z (razón crítica).
- Técnicas de validación:
 - Fiabilidad (dos mitades; consistencia interna) (α de Cronbach, Spearman-Brown, Guttman).
 - Análisis de ítems (dificultad, homogeneidad, intercorrelaciones, análisis factorial, χ^2 , α de Cronbach para escalas incompletas).
 - Tipificación (unidades pentas, por submuestras en función de diferencias significativas).
 - Validez (concurrente, de constructo) (análisis correlacional y factorial).
 - Construcción y validación de un nuevo instrumento.

5. Conclusiones

En relación al constructo DIC concluimos:

- El constructo DIC es muy general y su estudio exige la partición del constructo en varios subconstructos, al menos dos: “Percepción de la verticalidad” y “Reestructuración cognitiva”.
- El subconstructo “reestructuración cognitiva” como dimensión integrada dentro de la DIC, es un constructo de alto nivel de generalidad, más específico que la DIC y muy vinculado a las capacidades de tipo perceptivo-analítico-numérico.
- La variable “perspectiva reversible” es el núcleo del constructo o dimensión medida por el GEFT y está integrada por los ítems 4, 7, 13 y 15 del GEFT.
- El subconstructo “reestructuración cognitiva”, medido por el GEFT, parece definirse más por su contenido, que por el tipo de tareas de descontextualización que exige.
- El constructo DIC no está validado, serán necesarios posteriores estudios de dicho constructo y de los dos subconstructos implicados en él.

Autor: Amparo Gombau Soler.
Dirección: Avda. Barón de Cárcer nº 39, 14º.
Ciudad: 46001 Valencia.

Director: Dra. Da. María Rosario de Pablo.
Dpto: Pedagogía Experimental y Diferencial.
Dirección: Pso. Blasco Ibáñez, 28.
Ciudad: 46010 Valencia.
Centro: Universidad de Valencia.

Descriptores

Proceso de aprendizaje.— Diagnóstico de aptitudes para el aprendizaje de la lecto-escritura.— Diagnóstico de dificultades lecto-escribanas.— Elaboración del programa de recuperación.— Aplicación y valoración del programa de recuperación.

Bibliografía

AZCOAGA, J.E., DERMAN, B. e IGLESIAS, P.A.: *Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento.* Paidós, Buenos Aires, 1979.

BERNALDO DE QUIROS, J.: *El lenguaje lecto-escrito y sus problemas.* Ed. Panamericana, Buenos Aires, 1977.

BRUECKNER, L. y BOND, G.L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Ed. Rialp, Madrid, 1978.

CHIARADIA, J.A. y TURNER, M.: *Los trastornos del aprendizaje.* Ed. Paidós, Buenos Aires, 1970.

HALLAHAN, D.P. y KAUFFMAN, J.M.: *Las dificultades en el aprendizaje.* Ed. Anaya, Salamanca, 1978.

LESTER TARNOPOL, Sc. D.: *Dificultades para el aprendizaje.* Ed. Prensa Médica Mexicana, México, 1976.

SANCHEZ, B.: *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación.* Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1972.

1. Problema

Ante la necesidad de disponer de una material secuencial y sistemáticamente programado para la recuperación de las dificultades de lecto-escritura presentadas en el Ciclo Inicial, me propuse elaborar un programa cuyos objetivos operativos tenían en cuenta:

- La posible causa que originó la dificultad.
- Amplitud y solidificación de la dificultad.
- Adaptación metodológica a las características individuales del escolar.

Considerando estas circunstancias me propuse como hipótesis de trabajo: Posibilidad de que las dificultades lecto-escribanas en alumnos del Ciclo Inicial con C.I. normal se corrijan mediante la aplicación de un programa de recuperación.

Autor: Amparo Gombau Soler

DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES LECTO-ESCRIBANAS EN EL CICLO DE E.G.B.

CAT	ANO	CLASIFICACION
L	1	9
	8	3
	5	8
	0	1
	0	7
	4	7
		7
		2
		5

2. Muestra

Estudio de casos de doce alumnos de ambos sexos con problemas de lecto-escritura, con edades entre 7 y 10 años y C.I. normal, pertenecientes al Segundo Curso del Ciclo Inicial.

La selección del grupo del alumno se efectuó mediante el análisis de los trabajos escritos realizados en el aula durante el curso precedente a la elaboración del trabajo.

3. Metodología

- Exploración pedagógica y psicológica de los alumnos mediante pruebas elaboradas o seleccionadas para tal propósito.
- Estudio del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura seguido por el escolar.
- Diagnóstico de las posibles causas del fracaso del escolar y trazado del perfil psico-pedagógico.
- Determinar el programa de recuperación: actividades, evaluaciones y duración del mismo.
- Adecuación de las actividades a los casos particulares de cada escolar.
- Evaluación del rendimiento de los alumnos.
- Valoración del programa recuperador.

4. Técnicas

- Exploración pedagógica mediante pruebas de copiado, dictado y composición elaboradas para evaluar cada una de las dificultades detectadas en la evaluación inicial en lenguaje oral, escritura y lectura.
- Exploración psicológica.
- Exploración del grado de interacción grupal, mediante pruebas sociométricas.
- Entrevistas con padres, alumnos y profesores.
- Valoración estadística mediante análisis de significación.
- Estudios comparativos de resultados de las evaluaciones inicial-final y final-diferida.

5. Conclusiones

- a) La aportación más importante de la presente tesis de licenciatura es la elaboración del material de recuperación para las dificultades lecto-escritoras en el Ciclo Inicial, así como de la guía didáctica para su aplicación.
- b) Quedó manifiesta una diferencia significativa en las pruebas de análisis estadístico entre los resultados de la evaluación inicial y los de la evaluación final.
- c) En algunas dificultades se observó una regresión a nivel no significativo entre los resultados de la evaluación final y la evaluación diferida.
- d) Esta investigación deja abiertas nuevas vías de trabajo, por no haber agotado en su totalidad las dificultades lecto-escritoras que se podrían presentar.

Autor: Esther Maña Alvarenga – Nuria Sanchez Povedano
Dirección: Encina 38-40, entlo. 1ª – Rovira i Virgili 6,
 6º 2ª
Director: Cesar Coll Salvador
Dpto.: Psicología Evolutiva
Centro: Universidad de Barcelona

Descripciones

Modelo de realización en educación.– Perfil operatorio.– Desfases.– Rendimiento en matemáticas.– Factores funcionales.– Representación mental.

Bibliografía

BOLTON, N.: *Introducción a la psicología del pensamiento*, Herder, Barcelona, 1978.
 BRUN, S. GUIGNARD, N.: *Mathématique et raisonnement*, Département de l'instruction publique, S.R.P. n° 10, Genève, 1973.
 COLL, C. (ed.): *Psicología genética y educación*, Oikos-tau, Barcelona, 1981.
 INHELDER, B.: "Las estrategias cognitivas: aproximación al estudio de los procedimientos de resolución de problemas", *Anuario de psicología*, 1978, 18, 3-21.
 INHELDER, B.– SINCLAIR, H.– BOVET, M.: *Apprentissage et structures de la connaissance*, P.U.F., París, 1974.
 KUHN, D.: "La aplicación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo a la educación", en P., DEL RIO: *Infancia y aprendizaje*, Pablo Del Rio, Madrid, 1981.
 LOVELL, K.: *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*, Morata, Madrid, 1977.
 PIAGET, J.– INHELDER, B.: *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*, P.U.F., París, 1951.
 SKEMP: *Psicología del aprendizaje de las matemáticas*, Ed. Morata, Madrid, 1980.

1. Problema

La investigación cuestiona la exclusiva relación entre el rendimiento en el aprendizaje de las matemáticas y el desarrollo operatorio o capacidad estructural del sujeto.

Plantea un cambio de perspectiva que puede concretarse en dos puntos:

1.– La conveniencia a nivel metodológico de sustituir el estudio de la noción de estadio evolutivo por el de perfil del desarrollo operatorio debido, por una parte, a la importancia y extensión de los desfases horizontales (interdominios, internociones e interpruebas) y, por otra, a la distinción entre capacidad y realización en el análisis de la actividad intelectual.

2– La necesidad de introducir otros factores y procesos de tipo cognitivo, además de los estrictamente operatorios: en este sentido se han considerado factores funcionales como son la capacidad de aprendizaje, factores de representación: codificación y decodificación de la información, así como requisitos previos en el aprendizaje de las matemáticas.

EXPLORACIÓN DE ALGUNOS FACTORES PSICOLÓGICOS
 COGNITIVOS SUBYACENTES AL APRENDIZAJE DE LAS
 MATEMÁTICAS

Autor: Esther Maña Alvarenga - Nuria Sanchez Povedano

CAT	ANO	CLASIFICACION
L	1	9
1	8	2
6	1	0
4	0	1

N.º CITAS	N.º FOLIOS
3	5
3	0
2	2

2. Muestra

La investigación tiene un carácter exploratorio, por lo que se ha centrado en el estudio exhaustivo de 25 sujetos de edades comprendidas entre 12 y 13 años (tránsito del estadio concreto al formal).

La muestra fue seleccionada al azar entre los 130 sujetos de sexo femenino que cursaban 7º curso de E.G.B. en un colegio de E.M. de Barcelona.

3. Metodología

A) Fase de recogida de datos

- Pase de las pruebas operatorias.
- Pase de dos problemas matemáticos mediante método clínico.
- Evaluación cuantitativa y cualitativa del rendimiento escolar en matemáticas de los sujetos.

B) Fase de análisis de resultados

- Análisis individual de los perfiles operatorios de los sujetos en los dominios infralógico y de representación.
Análisis individual de los resultados obtenidos en el resto de factores cognitivos (codificación y decodificación, capacidad de aprendizaje y requisitos previos).
- Comparación entre dos variables que sustentan las hipótesis planteadas: factores cognitivos, por un lado, y rendimiento escolar en matemáticas, por otro.

4. Técnicas de análisis

A) Técnicas de recogida de datos:

Entrevista clínica en la aplicación de las pruebas operatorias (islas, disociación peso /volumen, cuantificación de probabilidades, ordenación de números, desdoblamiento de volúmenes, seccionamiento de volúmenes e imagen mental de la trayectoria de una varilla) y en los dos problemas matemáticos presentados.

- Análisis de contenido de los problemas matemáticos representativos del nivel de 7º de E.G.B.
- Entrevista con el profesor de la asignatura de matemáticas para un análisis cualitativo del rendimiento de cada sujeto.

B) Técnicas para el análisis de resultados:

- Codificación de las conductas propias de cada nivel en los distintos factores analizados.
Estudio comparativo de los grupos mediante frecuencias, porcentajes y la prueba estadística de U de Mann-Whitney.

5. Conclusiones

La investigación confirma nuestra hipótesis sobre la generalidad de desfases en los perfiles individuales de los sujetos.

Por otra parte, resulta significativa la relación hallada entre el dominio lógico en el desarrollo operatorio y la evaluación escolar en matemáticas, así como la relación existente entre el factor de codificación/decodificación y la capacidad de aprendizaje en dicho rendimiento.

En este sentido, factores cognitivos no estrictamente operatorios, como los procesos de simbolización implicados en la resolución de problemas, o la movilidad del razonamiento, en tanto que capacidad de integración y superación de conflictos, resultan significativos en el marco de un modelo de realización en psicopedagogía.

Autor: M^a Blanca Aurora San Martín Sala
Ciudad: Añorbe (Navarra)

Director: Ramón Perez Juste
Dpto.: Pedagogía Experimental y Orientación.
Dirección: Ciudad Universitaria.
Ciudad: 28003 Madrid.

Centro: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Descriptores

Clase social.— Lenguaje.— Comprensión Lectora.— Medición.

Bibliografía

COHEN, R.: **Aprendizaje precoz de la lectura**, Cincel, Madrid, 1980.
 COHEN, R.: **En defensa del aprendizaje precoz. Estrategias educativas para aprovechar las potencialidades humanas**, Planeta, Barcelona, 1983.
 ESCAMEZ SANCHEZ, J.: **Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación**, Universidad de Murcia, Murcia, 1979.
 HUDSON, R.A.: **La Sociolingüística**, Anagrama, Barcelona, 1981.
 MUSGRAVE, P.W.: **Sociología de la educación**, Herder, Barcelona, 1972.
 OLERON, P.: **El niño y la adquisición del lenguaje**, Morata, Madrid, 1981.
 PEREZ SERRANO, G.: **Origen Social y rendimiento escolar**, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1981.
 RONDAL, J.A.: **Lenguaje y Educación**, Médico-Técnica S.A., Barcelona, 1980.
 ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.: **Pigmalión en la escuela**, Morova, Madrid, 1980.
 SIGUAN SOLER, Miguel: **Lenguaje y clase social**, Pablo del Río, Madrid, 1979.

1. Problema

En este estudio se trata de averiguar si el lenguaje escrito utilizado por alumnos de 5º curso de E.G.B. está mediatizado por la clase social a la que pertenecen dichos alumnos. Para ello se partió de la siguiente hipótesis de trabajo:

Los niños de 5º curso de E.G.B. de clase social media obtienen mejores resultados en cuanto a comprensión lectora que los niños de clase obrera.

CLASE SOCIAL Y LENGUAJE: DIFERENCIAS EN LA COMPRENSION LECTORA EN NIÑOS PERTENECIENTES A DISTINTA CLASE SOCIAL

Autor: M^a Blanca Aurora San Martín Sala

CAT	ANO	CLASIFICACION
L	1 9 8 4 5 8 0 1 0 2	

N.º CITAS	N.º FOLIOS
5 9	1 7 9

2. Muestra

Los instrumentos de medida empleados se aplicaron a 250 alumnos pertenecientes a dos colegios de E.G.B. de Pamplona situados, uno en el centro urbano y otro en un barrio obrero de la periferia de la ciudad. De acuerdo con los criterios de clase social establecidos, la muestra utilizada quedó reducida a 131 sujetos, 63 pertenecientes a la clase social media y 68 a la clase obrera.

3. Metodología

El método empleado puede considerarse como empírico-descriptivo. Se aplicó un test de lectura comprensiva previamente seleccionado de entre los existentes por su validez y fiabilidad.

Se pretendió realizar un estudio comparativo entre los resultados obtenidos por las dos muestras para tratar de averiguar la existencia de diferencias significativas en cuanto a comprensión lectora.

4. Técnicas de análisis

Estudiadas las características de las variables y dado que reunían los requisitos necesarios exigidos para una prueba paramétrica, se optó por trabajar con una de ellas, la prueba "t" de Student, para contrastar las hipótesis de la investigación.

- Diferencias de medias.
- Desviaciones típicas.

5. Conclusiones

Una vez realizados los cálculos estadísticos y analizados los resultados se puede concluir que: los niños de clase social media de la muestra analizada, obtienen una puntuación media en comprensión lectora superior a la obtenida por niños de clase social obrera de la misma muestra.

Estos resultados llevan a unas implicaciones pedagógicas basadas en una educación compensatoria que trate de superar los déficits lingüísticos procedentes del ambiente sociofamiliar en el que los niños se desenvuelven, ya que el lenguaje y dentro de él la comprensión lectora, es la base de todos los aprendizajes y como consecuencia el principal presupuesto para el buen funcionamiento escolar.

Autor: Judith Serrano Segura
Dirección: Cabestany 24, 2º, 1ª
 Barcelona

Director: Benito Echeverría Samanes
Dpto.: Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación
Centro: Universidad de Barcelona

Descripciones

Niño superdotado.— Concepto de superdotado.— Consideración social de superdotado.

Bibliografía

ECHEVERRÍA, B.: *Proceso de creación, base del desarrollo educacional*, Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1980.
 FRANKS, B.- DOLAN, L.: "Affective characteristics of gifted children: educational implications", *The Gifted Child Quarterly*, 1982, 26, 4, 172-178.
 GALLAGHER, J.J.: "A plan for catalytic support for gifted education in the 1980's", *Elementary School Journal*, 1982, 82, 3, 180-184.
 GIL MUÑOZ, C.: "Resumen de una investigación española sobre bien dotados (1981-1983)", *Psicodéia*, 1983, 5, 25-37.
 HILDRETH, G.H.: *Introduction to the gifted*, McGraw-Hill, New York, 1966
 NATIONAL SOCIETY FOR SECONDARY EDUCATION: *57th Yearbook, part II*, 1958.
 RENZULLI, J.S.: "What makes giftedness: reexamining a definition", *Phi Delta Kappan*, 1978, 60, 4, 180-184, 261.
 RIMM, S.- DAVIS, G.A.- BIEN, Y.: "Identifying creativity: a characteristics approach", *The Gifted Child Quarterly*, 1982, 26, 4, 165-171.
 SCHEIFELE, M.: *El niño subredotado en la clase común*, Paidós, Buenos Aires, 1964.
 TORRANCE, E.P.: *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*, Paidós, B.A., 1965.

1. Problema

Estudiar la relación entre el concepto de niño superdotado y la acepción social del concepto de niño superdotado.

PASOS:

- análisis de los conceptos de niño superdotado dados por los especialistas
- deducción de nuestro concepto de niño superdotado.
- descripción de la distribución de la superdotación (según nuestro concepto) en la realidad
- descripción de la consideración de superdotado por parte de los maestros.
- descripción de la relación entre la consideración y la superdotación.
- descripción de la relación entre algunas variables sencillas y el ser considerado y/o superdotado.

CONCEPTO DE NIÑO SUPERDOTADO

Autor: Judith Serrano Segura

CAT	L
AÑO	1984
CLASIFICACION	610299

N.º CITAS	01190460
N.º FOLIOS	0460

2. Muestra

Niños y niñas de 5º de EGB en el curso 1983-84, escolarizados en Lleida capital y nacidos en 1973 y 1972.

14 escuelas, 20 clases, 671 niños (sobre unas 37 escuelas y 57 clases en la población)
Muestreo por conglomerados (escuela privada-escuela pública).

3. Metodología

VARIABLES INVESTIGADAS:

- Consideración de superdotado: denominación del maestro de la clase (el maestro desconocía el objetivo de la investigación).
- superdotación: puntuación compuesta por Inteligencia No Verbal (G2), Inteligencia Verbal (TEA I - N - inf), Actitud Creativa (cuestionario de elaboración propia) y aptitud Creativa (TTCT).

OTRAS VARIABLES:

- del sujeto: Rendimiento Escolar (Lengua, Matemáticas y Experiencias), Edad y Sexo.
- de la escuela: tipo, orientación, sexo de los alumnos, clase social, situación geográfica, tamaño de la clase y sexo del maestro.

4. Técnicas de análisis

- Estadística descriptiva para la descripción de las distribuciones de consideración y superdotación.
- Coeficientes de Contingencia para la descripción de la relación entre variables (complementados por correlaciones de Spearman, Biseriales y Biserial puntuales).

5. Conclusiones

- Según nuestro concepto, un niño superdotado es el que tiene una aptitud superior para el razonamiento, al mismo tiempo que una actitud creativa ante la vida que conlleve facilidad para el pensamiento divergente.
- Los maestros sobrevaloran a algunos niños y olvidan denominar a otros realmente superdotados.
- Hay relación entre ser considerado y ser superdotado. Las mayores probabilidades de ser superdotados las tienen los niños más destacados por sus maestros.
- La mitad de los superdotados no son nombrados por sus maestros.
- Como grupo, tanto los niños considerados como los superdotados puntúan alto en todas las pruebas, tienen un buen rendimiento escolar y tienden a haber nacido en la primera mitad del año.
- Hay más niños superdotados que niñas.
- En ciertos tipos de escuelas se concentran más superdotados que en otros.
- Los niños más destacados por sus maestros tienen un rendimiento escolar mejor.
- Son necesarias réplicas más ajustadas en medios técnicos y en otras poblaciones.

Autor: Luis Miguel Villar Angulo y Colaboradores
Dirección: Avda. Ramón y Cajal, 9, Edif. Proa 10-H
 41005 Sevilla

Director: Luis Miguel Villar Angulo **Dpto.:** Investigación
Centro: Instituto de Ciencias de la Educación, Sevilla

Descriptores

Evaluación contextual.- Ambiente de Clase.- Rendimiento.-
 Autoconcepto.- Supervisión Instruccional.- Sistema observacional.

Bibliografía

FERNANDEZ BALLESTEROS, R.: **Evaluación de contextos**, Secretariado de Publicaciones, Murcia, 1982.
 FISHER, D.L. and FRASER, B.J.: "Validity and Use of the Classroom Environment Scale", **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 1983, 5, 3, 319-326.
 HEIDELBACH, Ruth: "The Cooperating Teacher as Teaching Tutor", en M., LINDSEY and Associates: **Inquiry into Teaching Behaviour of Supervisors in Teacher Education Laboratories**, Teaching College Press, New York, 1969, 109-166.
 MARJORIBANKS, Kevin: **Environment for learning**, NFER, Windsor, 1974.
 MOOS, R.: **Evaluating Treatments, Environments**, Wiley and Sons, New York, 74.
 MOOS, R.: "Educational Climates", en H. J. WALBERG (Ed.): **Educational Environments and Effects. Evaluation, Policy, and Productivity**, McCutchan Publishing Corporation, 1979, 79-100.
 MOOS, R.H. and TRICKETT, E.J.: **Classroom Environment Scale. Manual**, Consulting Psychologists Press, 1974.
 VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.): **Formación inicial y permanente en E. G.B.**, ICE de la Universidad, Sevilla, 1983.
 WALBERG, H.J. (Ed.): **Evaluating Educational Performance**, McCutchan, Berkeley, 1974.

1. Problema

Esta investigación se compone de tres capítulos. El capítulo primero se denomina: "Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variables: contextualización del ambiente escolar". En él se ha analizado la variable **ambiente de clase** en relación a otras variables como rendimiento, personalidad, inteligencia, edad, sexo y ambientes sociofamiliares. La medición del ambiente de clase se ha verificado mediante la "Escala de Ambiente de Clase" (E.A.C.) de E. Trickett y R. Moos que ha sido traducida y adaptada para este proyecto de investigación. Otro objetivo ha sido sugerir un paradigma de evaluación educativa que contemple supuestos del análisis causal. El capítulo segundo lleva por título: "Las actitudes de alumnos en prácticas y de sus profesores medidas por el Test de Reacción a Situaciones Docentes (T.R.S.D.): el autoconcepto como dimensión profesional", y responde a una línea de investigación ya iniciada por Villar (1983) en el sentido de conocer las actitudes educativas de alumnos y profesores de E.U.M. Por último, el **capítulo tercero** ha abordado la "Descripción de la conducta supervisora instruccional medida por el sistema observacional de Heidelberg: fiabilización métrica de un instrumento observacional".

CALIDAD DE ENSEÑANZA Y SUPERVISIÓN
 INSTRUCCIONAL

Autor: Luis Miguel Villar Angulo y Colaboradores

CAT	0	1	9	8	4			5	8	0	2
AÑO											
CLASIFICACION											
N.º CITAS	1	6	7								
N.º FOLIOS	6	0	2								

2. Muestra

En el **capítulo I** la muestra ha estado constituida por 126 alumnos de séptimo y octavo cursos de un colegio de E.G.B. de Sevilla. Para el **capítulo II** la muestra la formaron 253 alumnos de E.U.M. de Sevilla, 127 alumnos de E.U.M. de Cádiz; 31 profesores tutores de colegios públicos de Sevilla y 18 profesores tutores de Cádiz. Por último, en el **capítulo III** se seleccionaron 13 conferencias de supervisión entre profesores tutores de colegios públicos y alumnos de E.U.M. en prácticas.

3. Metodología

En el **capítulo I** los alumnos contestaron a la "Escala de Ambientes de Clase", así como al test P.M.A., "Cuestionario de adaptación para adolescentes" de Bell y a un cuestionario de adaptación para adolescentes" de Bell y a un cuestionario sobre "Profesiones y estudios de los padres". La "Escala de Ambiente de Clase" desarrollada por el laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford consta de 90 ítems que se agrupan en nueve subescalas: "Implicación", "Afilación", "Ayuda del profesor", "Orientación a la tarea", "Competición", "Orden y Organización", "Claridad de normas", "Control del profesor", e "Innovación". En el **capítulo II** se ha aplicado el "Test de Reacción a Situaciones Docentes" de Amidon y Hough, mientras que para el **capítulo III** hemos traducido y adaptado el sistema observacional de R. Heidelberg, de tipo cognitivo para el análisis de conferencia de supervisión.

4. Técnicas de análisis

En el **capítulo I** hemos empleado las siguientes técnicas de análisis: **análisis factorial** (BMDP4M), análisis factorial binario (BMDP8M), **análisis cluster** de variables (P1M), análisis cluster de casos (BMDP2M) para agrupar en factores y clusters los 90 ítems de la "Escala de Ambiente de Clase". Se ha aplicado el **análisis de varianza no paramétrico** de Kruskal-Wallis (BMDP3S) y **análisis de varianza** (BMDP7D) para contrastar las diferencias entre aulas en sus respuestas a la E.A.C. Se han utilizado también: la matriz aulas en sus respuestas a la E.A.C. Se han utilizado también: la matriz de **correlaciones** (BMDP8D); el **análisis de regresión múltiple paso a paso** (BMDP2R), **análisis canónico** (BMDP6M) y **coeficiente de caminos** (BMDP1R). En los **capítulos II** y **III** se aplicó la τ (tau) de Kendall para contrastar: diferencias en las respuestas de los sujetos.

5. Conclusiones

Respecto al **capítulo I** se han obtenido factores y clusters que agrupan los ítems de la E.A.C.; las subescalas de la E.A.C. discriminan entre aulas de séptimo y octavo de E.G.B.; las correlaciones entre edad, sexo, aptitudes mentales y adaptación y las subescalas de la E.A.C. son bajas: la correlación entre el rendimiento académico y las subescalas es aceptable; en general, los factores de ambiente, subescalas de la E.A.C., evaluaciones, variables socioeconómicas, aptitudes mentales y adaptación no explican significativamente el rendimiento académico; se ha obtenido una variable canónica que asocia aptitudes mentales y evaluaciones de los alumnos; por último, se ha refinado matemáticamente un modelo de caminos que establece relaciones causales entre las variables estudiadas.

En el **capítulo II** no ha habido acuerdo entre alumnos de E.U.M. y profesores tutores de Sevilla en sus respuestas al T.R.S.D., así como tampoco entre alumnos y profesores de E.U.M. de Cádiz. En el **capítulo III** aceptamos la fiabilidad en los códigos de jueces que codifican mediante el sistema de Heidelberg.

Autor: Ma. Sagrario Yoldi García.
Dirección: C. Sancho el Fuerte, 69.
Ciudad: 31007 Pamplona.

Director: Ramón Pérez Yuste.
Dpto.: Pedagogía Experimental y Orientación.
Dirección: Ciudad Universitaria.
Ciudad: 28003 Madrid.

Centro: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Descriptoros

Clase social.— Lenguaje.— Morfología.— Medición.—
 Construcción de instrumentos.

Bibliografía

CASTRO ALONSO, C.: *Didáctica de la Lengua Española*, Anaya, Salamanca, 1969.
 CHOMSKY, N.: *El lenguaje y el entendimiento*, Seix Barral, Barcelona, 1980.
 GILI GAYA, S.: *Estudios de Lenguaje Infantil*, Bibliograf, Barcelona, 1974.
 HUDSON, R.A.: *La Sociolingüística*, Anagrama, Barna, 1981.
 MOSCATO, M. WUITTER, J.: *Psicología del Lenguaje*, Edaf Madrid, 1979.
 WUSGRAVE, P. W.: *Sociología de la Educación*, Herder, Barcelona, 1972.
 OLERON, P.: *El niño y la adquisición del Lenguaje*, Morata, Madrid, 1981.
 OTTAWAY, A.K.C.: *Educación y Sociedad*, Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
 PEREZ SERRANO, G.: *Origen social y rendimiento escolar*, Centro de investigaciones sociológicas, Madrid, 1981.

1. Problema

En este estudio se pretendió descubrir si el lenguaje escrito utilizado por alumnos de 5º de E.G.B. estaba mediatizado por la clase social a la que pertenecían dichos alumnos. Para ello se partió de la siguiente hipótesis general de trabajo: Existen diferencias en la expresión escrita, desde el punto de vista de la morfología, en alumnos de 5º de E.G.B. según su clase social.

Autor: Ma Sagrario Yoldi García
CLASE SOCIAL Y LENGUAJE: DIFERENCIAS EN LA MORFOLOGIA DEL LENGUAJE ESCRITO EN NIÑOS PERTENECIENTES A DISTINTA CLASE SOCIAL

CAT		AÑO		CLASIFICACION	
0	1	9	8	4	5
8	0	1	0	2	
N.º CITAS		N.º FOLIOS			
		5	4	1	8
				8	

2. Muestra

Los instrumentos de medida fueron aplicados a 240 alumnos pertenecientes a dos colegios de E.G.B. de Pamplona situados uno en el centro de la ciudad y el otro en un barrio obrero de la periferia.

De acuerdo con los criterios de clase social establecidos, la muestra utilizada quedó reducida a 120 alumnos, 60 de clase obrera y 60 de clase media.

3. Metodología

El método empleado puede considerarse empírico-descriptivo. Se confeccionaron dos pruebas para obtener los datos de expresión escrita. Se establecieron unos índices para medir cada una de las partes de la oración. Se pretendió encontrar diferencias significativas entre las dos muestras en cada una de las partes de la oración.

4. Técnicas de análisis

Cálculo de índices para medir las variables. Se aplicó una prueba no paramétrica para hallar las diferencias. La que resultase más potente a la hora de rechazar las H_0 consideradas. Se aplicó la U de Mann-Whitney ya que las variables fueron medidas de tal manera que permitió una ordenación por rangos. Transformación de los valores de U en Z para la decisión.

5. Conclusiones

Existen diferencias significativas en el lenguaje escrito de los alumnos de clase media con los alumnos de clase obrera. Estas diferencias se dan en algunas partes de la oración. En otras no. Se hallaron diferencias en la diversidad de vocablos usados a favor de la clase media.

En su conjunto la expresión de los alumnos de clase media resultó ser más variada, mayor uso de calificativos, más precisa, más inteligible y mejor estructurada.

