

R - 885

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION
Y DOCUMENTACION EDUCATIVA
Cabinete de Documentación
27 ABR. 1989
ENTRADA



boletín informativo

1988
septiembre
n.º 3
INBAD

- **Coordinación y revisión de la edición del Boletín Informativo:**

Departamento de Documentación:
Pilar Flores Guerrero

- **Diseño de la portada:**

Departamento de Diseño y Maquetación:
Manuel Carrasco Domingo
Margarita Jiménez Arqués
Carmen Santacatalina Ubiedo

Índice

BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD
N.º 3, septiembre, 1988

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

- LA MEMORIA. CÓMO POTENCIARLA EN EL ESTUDIO. Santos Lora Cerdá. 5
- SUGERENCIAS PARA UNA EVALUACIÓN DE INGLÉS. Honesto Herrera Soler. 35
- ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA (y II). Tomás Rodríguez Sánchez. 41
- NOTAS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. José M.ª Benavente Barreda. 45
- TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. Antonio José Domínguez y María Torres Cayuela. 55
- LA EXPERIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS DEL INBAD: UNA EXPERIENCIA. M.ª Jesús Peña García. 65

LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

- APUNTES ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA. Pilar Flores Guerrero. 77

DOCUMENTACIÓN

- REVISTAS RECIBIDAS EN EL DEPARTAMENTO DESDE EL 21 DE JUNIO AL 15 DE OCTUBRE DE 1988. Enrique Medina Expósito 91
-

Experiencias y colaboraciones

LA MEMORIA. CÓMO POTENCIARLA EN EL ESTUDIO

SANTOS LORA CERDÁ
Extensión del INBAD. Zaragoza

1. PRESENTACIÓN Y PLANTEAMIENTO

Cuando nos enfrentamos a la necesidad de «enseñar» y promover entre nuestros alumnos hábitos adecuados de estudio y lo concretamos en la enseñanza y la práctica coordinada de las llamadas «*técnicas de trabajo intelectual*», se plantea inevitablemente el problema de la memoria, cuál es su papel en el estudio, cómo debe emplearse y cómo cabe potenciarla. Desarrollar una buena memoria o lograr en el trabajo del estudio una adecuada e inteligente memorización, con un método que posibilite y facilite la retención necesaria de los contenidos y saque el máximo rendimiento al esfuerzo de aprender, es sin duda objetivo de todo formador y reto para todo el que intenta enseñar a estudiar o a aprender.

En los cursos de técnicas de estudio que hemos desarrollado con nuestros alumnos nos hemos visto obligados a preguntarnos por la memoria y cuál sería la mejor forma de aplicarla y potenciarla en el estudio. No hemos encontrado fórmulas maravillosas ni confiamos demasiado en las «*técnicas de memoria*» que permiten resultados asombrosos en la memorización de largas listas de nombres, cifras y palabras. Creemos que el empleo inteligente y eficaz de la memoria en el estudio va por otros caminos menos espectaculares, que son el del esfuerzo, la motivación, el trabajo de com-

prensión y sistematización, la actividad propia y el trato frecuente con los temas a estudiar. Hemos buscado en los libros de psicología de la memoria y el aprendizaje y hemos intentado sistematizar los pocos principios y reglas que de los estudios existentes se derivan para un empleo más eficaz de la misma.

Las explicaciones que siguen sobre la memoria y los «consejos» o reglas prácticas en que se concretan han tenido un doble uso con nuestros alumnos del INBAD: 1) han servido como explicación y «*técnicas de memoria*» en un curso de técnicas de estudio y 2) han constituido la base para el desarrollo del tema de la memoria, en una orientación teórico-práctica, en la asignatura de Filosofía de 3.º de BUP, en complemento con el Documento didáctico correspondiente.

Advierto que queremos tratar de la memoria en una dimensión o con una finalidad fundamentalmente «práctica»: dada su implicación en todo proceso de aprendizaje y el importante papel instrumental que juega en el estudio, buscamos precisamente determinar la función que ha de cumplir en él, cómo ha de utilizarse para lograr una mayor eficacia en el mismo, cómo potenciarla, mejorarla o desarrollarla; en fin, qué principios generales y sencillos nos orientarían para su mejora o uso eficaz. Si, como hemos apuntado,

creemos que no hay recetas ni recursos milagrosos para aumentar la memoria, ni fórmulas que permitan prescindir del esfuerzo, sí queremos concretar unos «consejos» que, suponiendo el esfuerzo de cada cual, lo vuelvan más provechoso y eficaz.

Pero aunque nuestro objetivo es básicamente llegar a ellos, nos parece conveniente tener presentes un mínimo de conocimientos sobre el proceso de la memoria en que aquellos consejos o reglas prácticas se fundamentan; aunque su desarrollo ocupe una buena parte de nuestra exposición.

También queremos señalar y resumir, desde el principio, los objetivos o ideas fundamentales que hay que retener de la presente exposición sobre la memoria y que de alguna forma constituyen sus conclusiones, a saber:

1. Que la memoria es necesaria y su aplicación ineludible en el estudio. Que hay, pues, que ejercerla y hacerlo adecuadamente.
2. Que la memoria debe ir ligada a la comprensión.
3. Que hay que seleccionar bien, eso sí, lo que hay que memorizar.
4. Que sólo la actividad propia, o una actitud activa en el aprendizaje, facilita y afianza la memoria.
5. Que es necesario alternar períodos de aprendizaje y descanso.
6. Que el aprendizaje «global» es mejor, desde el punto de vista de la memoria, que el aprendizaje «parcial».
7. Y, sin embargo el aprendizaje «distribuido» (distribución del volumen de la tarea en el tiempo) es mejor que el aprendizaje «en masa».
8. Que los repasos frecuentes y tempranos son necesarios para afianzar la memoria. Y, desde

luego, frente al «atracción» final, el estudio asiduo y metódico.

9. En fin, que la forma de usar adecuadamente la memoria en el estudio, aplicando todos estos principios, se resume y concreta en el empleo habitual de un método «activo y global» de lectura y estudio (que hemos expuesto en otro número de esta misma revista y que remite al «método Robinson» de lectura comprensiva).

En primer lugar, tratamos sobre la necesidad de cultivar la memoria en el estudio (motivación para la misma) y apuntamos algunos conocimientos «teóricos» sobre ella y su proceso: concepto, clasificación y modelo bifactorialista o diferentes niveles de procesamiento. Y, en segundo lugar, tratamos de los principios o «leyes de la memoria» (que, aunque teórica, tiene una innegable y fácilmente reconocible dimensión práctica) y los consejos o reglas prácticas para su aplicación en el estudio que parecen deducirse de todo ello.

2. IMPORTANCIA DE LA MEMORIA EN EL ESTUDIO Y NECESIDAD DE CULTIVARLA

Entendemos por memoria la «capacidad de conservar, actualizar, revivir y reconocer el pasado como tal» o, simplemente, la capacidad de retener y reproducir la experiencia anterior: estímulos, vivencia, hábitos, información, conocimientos... Siempre se ha concedido, particularmente a la «memoria cognoscitiva» o memorización de informaciones y conocimientos, una importancia fundamental en el estudio, hasta el punto que algunas corrientes y críticas del sistema educativo la han considerado excesiva, tachando al sistema de «memorístico», demasiado mecánico y poco creativo, llegando a contraponer «comprensión» y «memorización», «aprendizaje memorístico» y «aprendizaje comprensivo» o inteligente. Ha llegado a extenderse un cierto descrédito de la memoria, como «recurso de los tontos», y a conceder a los hábitos de memorización un papel secundario en el estudio y la educación.

¿Es necesaria la memoria en el estudio? ¿Hemos de cultivarla, impulsarla y potenciarla? O por el contrario, ¿se trata de un recurso obsoleto, de poca utilidad y en algunos casos hasta contraproducente? A estas alturas, resulta obvio que la memoria es una capacidad absolutamente presente y necesaria en todo aprendizaje, un instrumento insustituible en el estudio, un factor de la inteligencia que en absoluto puede contraponerse a la comprensión y que sin duda está integrado en todo aprendizaje comprensivo e inteligente. Una facultad que sólo con la «*comprensión*» adquiere su máxima eficacia. Y consiguientemente un recurso para el estudio que hay que cultivar y potenciar, claro está que usándola adecuadamente, precisando su aplicación y buscando procedimientos eficaces.

Creemos que nadie puede negar en serio la importancia de la memoria ni la necesidad de devolverle su lugar en el estudio:

a) Ante todo, constituye un elemento fundamental para la vida en general y nuestro sistema de adaptación y supervivencia. En ella tienen su base:

- El reconocimiento de nuestro mundo y nuestro «yo» como realidades permanentes. El carácter objetivo que el mundo nos presenta y la identidad de nuestro «yo mismo» y de la propia personalidad se asientan en la memoria, sin la cual el mundo sería un perpetuo fluir de impresiones irreconocibles para una conciencia siempre nueva y sin fundamento sustantivo. La memoria es la base del psiquismo, el necesario armazón con que nuestro mundo adquiere significación.
- La retención de información sobre nuestra experiencia pasada, fundamento de todo nuestro sistema de adaptación y base para toda posibilidad de progreso.
- La adquisición de hábitos, con lo que supone de interiorización de conductas exitosas, facilitación de nuestro proceso conductual y liberación de energías, atención, recursos y dis-

posiciones para otros estímulos, problemas y actividades que las situaciones y ocupaciones complejas nos reclaman.

- Y en general la conservación y posible recurso a los datos e informaciones ya obtenidos, a las respuestas y soluciones dadas y a los resultados conseguidos en problemas y situaciones vividos con anterioridad.

b) La memoria es contemplada como un factor de la inteligencia (capacidad de dar respuestas adecuadas a los problemas que se nos presentan, de forma creativa y flexible), estrechamente vinculada a la «*comprensión*» y a la que en absoluto cabe contraponer.

Si la memoria no es ciertamente la inteligencia, es un factor indiscutible de la misma. Hay que rechazar, por tanto, su incomprensible reputación como «*recurso de los tontos*», cuando toda experiencia educativa confirma que en todo caso es el recurso de los «*listos*» o de los más inteligentes. De ahí la conveniencia de no descuidarla y aun potenciarla, lo que significa no rehusar el esfuerzo necesario y la metodología adecuada para que cumpla su función necesaria en el estudio-aprendizaje, con eficacia y aplicada a los objetivos pertinentes. Si es verdad que puede haber ciertas formas de memoria —«*mecánica*»— sin «*inteligencia*», esto es, desvinculada de la comprensión (uso totalmente desaconsejable en el estudio y en todo caso de poca utilidad), no hay inteligencia sin memoria. *Y sólo se potencian las dos realmente cuando se conjugan e integran*, como tendremos ocasión de demostrar.

c) Es un elemento presente y fundamental en todo sistema de aprendizaje teórico o de tipo cognoscitivo, donde «*hacerse cargo*» —comprender y asimilar— de una porción de informaciones y conocimientos es precisamente el objetivo y en todo caso la base para aplicarlos en situaciones nuevas y elaborar soluciones y respuestas originales y progresivas.

«*Un aprendizaje cabal comporta la retención de lo adquirido y la posibilidad de poder recordarlo en alguna manera*» (1). Y un problema par-

ticularmente difícil y que exige un esfuerzo especial de comprensión puede ser mejor controlado cuanto mayor sea la información que se domina sobre él. Aunque muchos de los datos pueden confiarse a fichas, apuntes u otros sistemas, es indiscutible que cuantos más seamos capaces de tener en la memoria sobre los temas y problemas escolares, mejor dispuestos estaremos para comprenderlos y desarrollarlos.

d) Finalmente, la memoria es un factor clave en nuestro tipo de estudio, en las tareas y objetivos a que se enfrenta el escolar. En este sentido hay que decir:

- que si anteriores tendencias o prácticas «educativas» excesivamente memorísticas (en cuanto imponían una memorización aunque fuera mecánica o no comprensiva y de una información muchas veces irrelevante) han desprestigiado el recurso a la memoria en el estudio,
- éste sigue jugando, institucionalmente, un papel innegablemente relevante (véase, si no, el sistema de pruebas, controles, exámenes, oposiciones, etc.) y por tanto sigue siendo un medio fundamental que afecta a las posibilidades de éxito de cualquier estudiante. Se les hace un flaco servicio cuando se menosprecia la memoria y se les desaconseja o no se les insta y acostumbra suficientemente a poner el esfuerzo necesario y la metodología adecuada para memorizar o retener los conocimientos y temas de estudio (que luego se les va a exigir, por otra parte, en múltiples pruebas de tipo competitivo).
- Y en cualquier caso es un instrumento y un factor evidentemente positivo en cualquier proceso de estudio y aprendizaje, cuyo desarrollo contribuye a su eficacia e incrementa la satisfacción en el mismo. El estudio, que es ante todo un proceso y un trabajo de búsqueda,

de investigación y de comprensión, se ve enormemente facilitado cuanto más datos e informaciones somos capaces de retener. Y, desde luego, sin unos datos fundamentales, conservados en la memoria, difícilmente seríamos capaces de orientarnos y avanzar mínimamente en el mismo.

Por eso es necesario no descuidar la memoria, sino ejercitarla, confiarle datos, esforzarse por retener alguna información. Eso sí, seleccionando adecuadamente los datos y contenidos que son necesarios memorizar (evidentemente, no simples datos inconexos y puntuales, y mucho menos meras palabras o párrafos literales de un libro de texto —lo que se entiende por «*aprender de memoria la lección*»—, sino procesos globales, la problemática y estructura general de un tema, los conceptos e ideas fundamentales, los puntos básicos de referencia, etc.) y procurando hacerlo con un sistema racional que aproveche y aplique las leyes conocidas del funcionamiento de la memoria para que el aprendizaje resulte más eficaz y duradero. No es seguro que el ejercicio de la memoria incremente su capacidad o que la práctica habitual de tareas memorísticas facilite por sí sola el trabajo de memorización y asegure mejores resultados en el mismo. Pero lo que sí está claro es que su descuido no predispone al esfuerzo sin duda necesario para memorizar, así como el hábito o empleo habitual de la memoria entrena para ese esfuerzo y va consolidando unas estrategias de recuerdo que sin duda facilitan y elevan el rendimiento de las futuras tareas, además de proporcionar unos datos y conceptos asimilados que incrementan las posibilidades de comprensión y organización significativa de nuevos problemas y datos a retener.

3. ALGUNOS CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE LA MEMORIA

Antes de leer las notas que siguen, recomendamos realizar algunos ejercicios de memoria que sirvan para ilustrar algunos de los conceptos y conclusiones que vamos a exponer y para moti-

(1) PINILLOS, J. L.: *Principios de Psicología*, AU, Madrid, págs. 385-386.

var su estudio. Al final de la unidad incluimos, como anexo, una serie de estos ejercicios:

- Ejercicio n.º 1: **Memorización de listas de sílabas y palabras.**
- Ejercicio n.º 2: **Memoria auditiva.**
- Ejercicio n.º 3: **Memoria visual.**
- Ejercicio n.º 4: **Memoria «asociativa».**

3.1. Concepto y clases de memoria

Aunque no es nuestra intención desarrollar teóricamente el tema de la memoria, creemos conveniente introducir mínimamente el concepto y las clases de memoria. Esta ya ha quedado definida como: «*la facultad de conservar, actualizar, revivir y reconocer el pasado como tal*», es el registro psíquico o la «*permanencia de la experiencia pasada en el presente*», o, simplemente, la función psíquica o la capacidad de retener y reproducir la experiencia anterior: vivencias, conocimientos, conductas. Precisamente, hay una distinción fundamental o dos tipos de memoria de diferente contenido y ambos de capital importancia: la **memoria de la conducta**, que supone la interiorización de conductas y destrezas operativas, que da lugar a los hábitos, y la **memoria cognoscitiva**, retención y reconocimiento de informaciones, conocimientos, ideas, etc. y que constituye el tipo fundamental de memoria que se ejerce en el estudio y aprendizajes teóricos.

Centrados en esta última, pueden distinguirse diferentes «PROCESOS MNEMÓNICOS», procesos presentes o condiciones necesarias para el acto de recordar:

1. **Fijación:** entrada y recepción de la información.
2. **Conservación** o almacenamiento de la misma, según los diferentes niveles de procesamiento.

3. **Reproducción** de la información, que entraña a su vez diferentes modos y aun procesos de memoria:

- Evocación.
- Reconocimiento.
- Reproducción.
- Reintegración de lo recordado en su contexto.

Para nuestras pretensiones, podemos resumirlos en dos: 1) el **proceso de retención o almacenamiento** (fijación, conservación o «procesamiento» de la información), que supone diferentes niveles de procesamiento (MI, MCP, MLP) y está en función de múltiples factores, fisiológicos, psicológicos y lógicos, y 2) el **proceso de reproducción**, que es lo que habitualmente se llama **recuerdo** (capacidad o acto de traer a la conciencia un hecho o una información pasada, previamente fijada), sea evocación, reconocimiento o reproducción, y que dependerá de la profundidad y organización de los datos adquiridos y de las estrategias puestas en juego para recordar.

Sin ánimos de exhaustividad, puede ser útil tener presente los diferentes tipos o CLASES DE MEMORIA, que nos limitamos a apuntar y «sistematizar»:

- a) Según el **contenido** del aprendizaje:
 - MEMORIA DE LA CONDUCTA (hábitos, automatismos, destrezas).
 - MEMORIA DEL CONOCIMIENTO (imágenes, conceptos, datos, etc.).
- b) Por el **órgano sensorial** en que se recibe la información y al que se asocia el dato:
 - MEMORIA AUDITIVA.
 - MEMORIA VISUAL.
 - MEMORIA OLFATIVA, GUSTATIVA, TÁCTIL.

c) Por el modo de aprendizaje o **carácter de significatividad del contenido:**

- MEMORIA MECÁNICA (memorización de datos sin significación).
- MEMORIA COMPRESIVA, lógica o significativa (2).

d) Según las fases o **niveles de almacenamiento:**

- MEMORIA INMEDIATA (MI) o ALMACENAMIENTO SENSORIAL DE LA INFORMACIÓN (AIS).
- MEMORIA A CORTO PLAZO (MCP).
- MEMORIA A LARGO PLAZO (MLP).

3.2. **Memoria a corto plazo y memoria a largo plazo: dos sistemas de memoria o diferentes niveles de procesamiento**

Durante mucho tiempo se ha creído que la memoria o su sistema de almacenamiento era único y que en él los datos se conservaban u olvidaban según diferentes factores. Observaciones más cuidadosas, los problemas que planteaba el olvido y el peso que juegan en él las interferencias llevó a concebir un modelo bifactorialista de la memoria, que estaría constituida al menos por dos niveles o sistemas diferentes: la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). Hoy día se sistematiza o distingue incluso un **triple sistema de memoria o de almacenamiento** (con contenidos, caracteres y funciones diferentes):

3.2.1. *Registro o sistema sensorial de almacenamiento (AIS)*

Memoria sensorial inmediata, es la retención momentánea y muy fiel de los datos percibidos que permite reconocerlos, seleccionarlos e inter-

(2) Esta distinción no coincide exactamente, aunque la recuerde, con la establecida por Ausubel entre «aprendizaje memorístico» y «aprendizaje significativo», que están en función de la relación e integración de los nuevos datos a aprender en otros previamente asimilados (conceptos inclusores).

pretarlos y el posterior almacenamiento de la información que se precisa. Es, pues, la conservación fiel de la imagen durante unos instantes más de lo que dura el estímulo para poder actuar con ella.

«El sistema de almacenamiento de información sensorial (AIS) tiene el papel de dar tiempo a la extracción de características y el sistema de reconocimiento de formas, para trabajar con las señales que llegan de los órganos sensoriales...

«Después de una entrada visual, la imagen permanece durante unas décimas de segundo. Esta imagen es el almacén de información sensorial visual...

«El AIS no sólo retiene una buena imagen de los acontecimientos sensoriales que han ocurrido durante las últimas décimas de segundo, sino que almacena más información de la que puede ser extraída...

«El sistema sensorial debe mantener una imagen exacta de las cosas que llegan a los órganos sensoriales, puesto que al margen de que la mayor parte de la información no será utilizada, el sistema sensorial no puede determinar cuáles son los aspectos de la entrada que tienen valor. Esto sólo lo pueden hacer los sistemas que reconocen e interpretan. El AIS es especialmente adecuado para estos propósitos. Mantiene las cosas por un breve período de tiempo, permitiendo que los procesos de reconocimiento de formas recojan y seleccionen» (3).

3.2.2. *Memoria a corto plazo*

De todos los datos de los que recibimos información, no todos nos son necesarios a largo plazo ni todos podríamos ni tal vez sería bueno retenerlos, pues más bien complicarían nuestra capacidad de responder a los problemas con que nos enfrentamos.

De hecho, hay unos datos que mantenemos profundamente y recordamos con facilidad, aun des-

(3) LINDSAY, P. H. y NORMAN, D. A.: *Introducción a la psicología cognitiva*, trad. de Seoane, García Trevijano y Armero San José, Ed. Tecnos, Madrid, 1983 (2.ª edición), págs. 350-351.

pués de mucho tiempo, y otros que, aunque cercanos, olvidamos rápidamente. Además, se comprueba la capacidad limitada para mantener muchos datos que se acumulan o presentan en un breve intervalo de tiempo (problema de las **interferencias**, que pueden comprobarse con unos sencillos ejercicios) y, por el contrario, la capacidad prácticamente ilimitada de ir asimilando paulatina y progresivamente nuevos datos e informaciones. Esto ha llevado a proponer este doble sistema de almacenamiento, con capacidades, caracteres y funciones diferentes: la MCP y la MLP.

La MEMORIA A CORTO PLAZO es, pues, la capacidad de retener la información inmediata durante un corto espacio de tiempo (el suficiente para que sirva a su uso y reconocimiento para la actividad cotidiana).

- Es una memoria **de capacidad limitada y de corta duración**: los datos se mantienen en ella unos 20-30 segundos. Pasado ese tiempo, muchos de ellos se pierden.
- Los datos se borran en ella por desuso.
- Y juegan en ella un papel muy importante las interferencias: los nuevos datos tienden a desplazar e impedir que se consoliden muchos de los contenidos de esta MCP.
- Parece que esta memoria está estrechamente asociada con el habla, o que el sistema de procesamiento de esta MCP «se basa en alguna forma de código acústico o, al menos, relacionado con el habla».

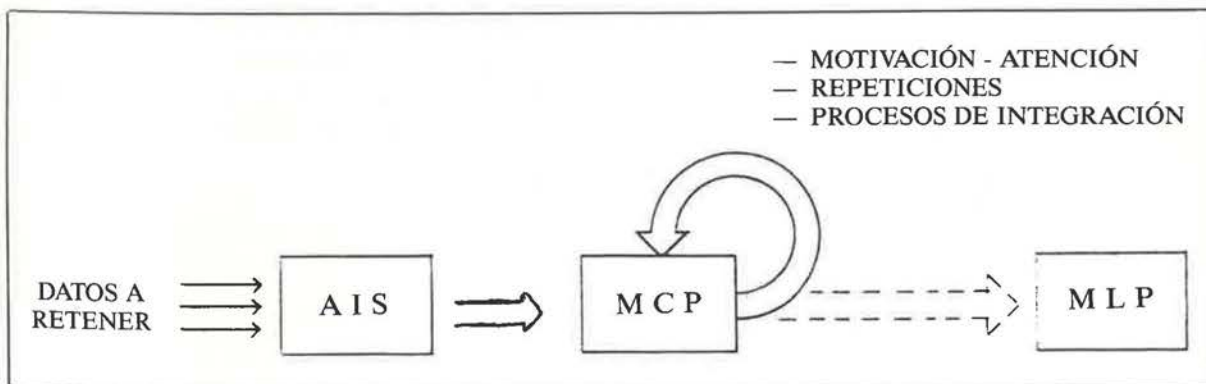
- El paso de la MCP a la MLP o el almacenamiento duradero, a largo plazo, de muchos datos está en función, en definitiva, de la intensidad, interés y significatividad de los mismos.

3.2.3. La memoria a largo plazo

Es el sistema definido y más característico de la memoria. Conserva los datos durante mucho tiempo y los mantiene a disposición para su uso posible. Tiene una capacidad prácticamente ilimitada, aunque el paso de un dato a ella depende, como hemos indicado, de ciertas condiciones. Es prácticamente a lo que solemos llamar memoria propiamente dicha: «aprender una cosa» o mantenerla en la memoria es mantenerla en la MLP.

Así como la MCP parecía basarse en un código acústico, la MLP parece depender más bien del «*significado*» de las palabras que de sus características acústicas, o codificar y procesar la información en términos de su significado.

La información que retenemos duraderamente pasa por los tres sistemas apuntados. Para «memorizarla», debe pasar de la MCP a la MLP. La pregunta fundamental para nuestro interés es: ¿Qué factores intervienen, determinan o coadyuvan a ese paso? Aun a riesgo de repetirnos, podemos adelantar y resumir los tres tipos de factores —fisiológicos, psicológicos y lógicos— que influyen y contribuyen al afianzamiento de los datos en la MLP. El siguiente gráfico lo quiere mostrar esquemáticamente:



3.2.4. *El paso de la MCP a la MLP: factores que lo facilitan*

a) **Factores fisiológicos:**

- Intensidad, duración y novedad del estímulo.
- Repetición de mantenimiento.
- Tiempo de consolidación, evitando las interferencias.
- Posición en la lista.

b) **Factores psicológicos:**

- Motivación e interés vital-adaptativo... del dato a retener.
- Atención.

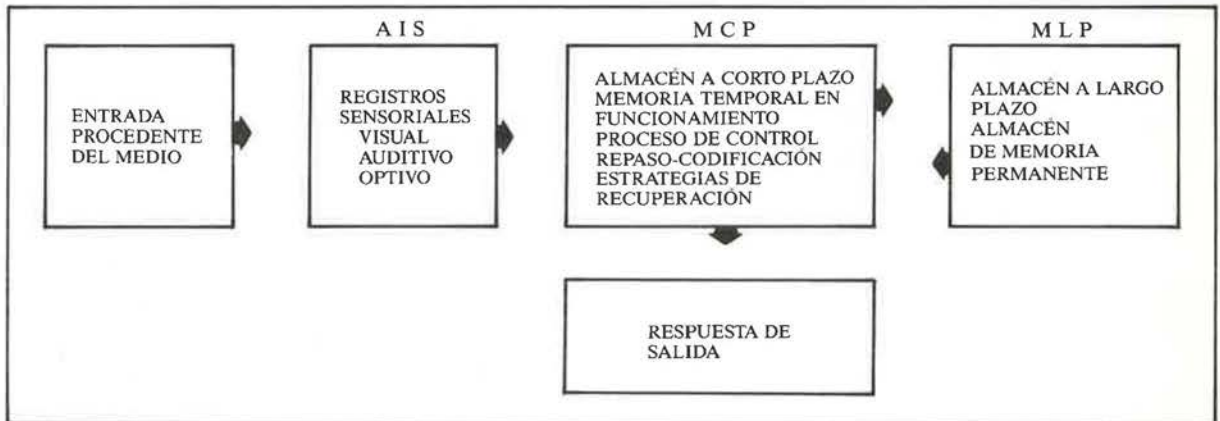
- Grado y tipo de actividad que se pone en juego para aprender.
- Asociaciones pertinentes, sobre todo si son significativas.

c) **Factores lógicos:**

- La significación o significatividad de los datos a memorizar.
- El orden y organización coherente.
- Integración de los nuevos datos con conocimientos anteriores.
- Estructura lógica conectiva y que permita su reproducción.

Como resumen, y antes de comentar brevemente esta triple dimensión de la memoria, nos parece clarificador reproducir el siguiente gráfico y cita de Alan Baddeley:

Modelo bifactorialista de la memoria de Richard ATKINSON y Richard SHIFFRIN



Hacia 1970 la hipótesis dominante era la de dos sistemas de memoria, según el modelo del gráfico, formulado en 1968. Estos autores «consideran que la memoria tiene tres componentes principales. El SISTEMA DE MEMORIA A LARGO PLAZO se ocupa del almacenamiento de la información a lo largo de períodos de tiempo amplios; se nutre de una MEMORIA A CORTO PLAZO que actúa como proceso de control, suministrando información nueva y seleccionando procesos concretos para extraer información de la memoria a largo plazo. El sistema de MCP se nutre, a su vez, a través de una serie de REGISTROS SENSORIA-

LES, que consisten fundamentalmente en micro-memorias asociadas a la percepción. Estos registros actúan como un sistema para seleccionar y verificar la información sensorial y podrían considerarse como un componente esencial de la percepción» (4).

(4) BADDELEY, A.: *Su memoria: cómo conocerla y dominarla*, Ed. Debate, Madrid, 1984. Un nuevo enfoque sobre la memoria, propuesto por Fergus CRAIK y Robert LOCKHART insistiría, más que en dos sistemas de memoria, en diferentes «NIVELES DE PROCESAMIENTO», «superficial», que procesaría el material de diversas formas (visual, acústico, incluso significativo), y «profundo», que lo haría en términos de significado. Cfr.: op. cit., págs. 166-167.

4. LA TRIPLE DIMENSIÓN FISIOLÓGICA, PSICOLÓGICA Y LÓGICA DE LA MEMORIA Y SUS «LEYES»

Sin entrar en el problema de los fundamentos y mecanismos fisiológicos de la memoria ni en los diferentes modelos explicativos, sabemos que se trata de un complejo proceso psico-fisiológico en que quedan implicados tres tipos de factores que por tanto la condicionan: unas bases fisiológicas, una dimensión psíquica e incluso unos factores y condicionantes lógicos. A partir de esa triple condición, pueden formularse una serie de «leyes» o constantes sobre el funcionamiento de la memoria, que básicamente se resumen en la «ley» de intensidad del estímulo, de motivación y de significación.

4.1. Como *proceso fisiológico*, el hecho de la memoria supone que unos datos o estímulos quedan grabados o codificados en el sistema neuronal (los célebres «engranmas», sean de naturaleza bioeléctrica o biomolecular). La fijación y consolidación de los datos y experiencias en ella requiere un cierto tiempo de incidencia, que puede medirse, y unas condiciones determinadas del estímulo. La *intensidad, duración, repetición y novedad* de lo aprendido contribuyen a ello: todo dato o experiencia produce una huella mnémica en la memoria a corto plazo y se asienta y consolida —almacena en la MLP— en función de tales factores. La acumulación de datos o el intento de confiarle datos nuevos en un corto espacio de tiempo, dada la limitada capacidad de la MCP, provoca interferencias que ocasionan el olvido o simplemente dificultan o impiden el grabado de las mismas, haciendo que muchas de ellas desaparezcan y no pasen a la MLP.

De ahí la necesidad de aprender adecuadamente, de repetir los intentos de aprendizaje hasta afianzarlo, de repasar con frecuencia lo aprendido, de alternar el estudio y el reposo para dar tiempo a la consolidación y evitar que se interfieran los distintos conocimientos, el hecho de que se recuerde mejor —o se olvide menos— lo estudiado antes de dormir, etc. Por ello, las leyes básicas que se refieren a la memoria —y al aprendizaje

en general— como proceso fisiológico podrían resumirse así:

— **LEY DE REPETICIÓN O EJERCICIO:** «*El grado de retención depende de la cantidad de trabajo realizado (superaprendizaje) y de la cantidad que hay que aprender*». «... *Las conexiones se establecen con tanto mayor vigor cuanto más se ejercitan*» (5). Por mucho que se matice el papel de la repetición en la memorización, es evidente que ésta requiere las más de las veces y está en función del número de repeticiones, en las que algunos han puesto lo esencial de la memoria y el aprendizaje y que afectan sin duda a la nitidez, intensidad y duración del estímulo. La consistencia de la memoria depende, entre otras cosas, del número de repeticiones; si para aprender una lista de nombres necesitamos repetirla diez veces, su retención será mejor si la repetimos cinco veces más (6).

El efecto de la repetición sobre la memoria ha sido matizado por ciertos experimentos, que parecen mostrar «*que la mera repetición, que no permite al sujeto organizar por sí mismo el material, no ayuda a aprender... La mera repetición de la información no garantiza que se recuerde bien; lo esencial es la forma en que el sujeto procesa la información*» (7). Eso lleva a relativizarla y completarla con la significación y organización del material a aprender, pero no invalida su importante papel.

— **VOLUMEN DE LA TAREA:** El resultado de la memoria —su eficacia y duración— está también en función de la cantidad del aprendizaje: cuando más se quiere aprender de una

(5) GARRET, H. E.: *Las grandes realizaciones en la psicología experimental*, cap. VI: «Los estudios de Ebbinghaus sobre la memoria y el olvido», trad. de Fco. González Aramburu, F.C.E., México, 6.ª reimpresión, 1979, págs. 140 y 153.

(6) «*La frecuencia de la repetición es importante para la adquisición de destrezas y para producir un grado de aprendizaje tal que garantice la retención*» (HILGARD, E. R. y BOWER, G. H.: *Teorías del aprendizaje*). Confróntese con la formulación que dio THORNDIKE de la llamada «Ley del ejercicio».

(7) BADDELEY, A.: op. cit., págs. 30-31.

vez, menos se logra recordar y mayor es el esfuerzo que hemos de hacer (*«A medida que la tarea por memorizar aumenta en longitud, no sólo obtenemos un incremento del número de lecturas y del tiempo requeridos —lo que sería de esperar— sino un marcado aumento en el tiempo por sílaba. Esto indica que cuanto mayor sea el número de asociaciones requeridas, tanto mayor será el esfuerzo que debe emplearse en cada asociación»*) (8). Esto, que es de fácil comprobación, podría explicarse por varias razones ya aludidas: la capacidad limitada de la MCP, el fenómeno de las interferencias, tanto retroactiva como proactiva, la necesidad de un tiempo de consolidación de las huellas, incluso en la MLP, para que no se borren, además de otros factores psicológicos que tienen que ver con el interés y la motivación. Ello nos llevaría a postular la necesidad de distribuir el aprendizaje en un doble sentido:

- Distribución en el tiempo: alternancia de los períodos de estudio y descanso, por un lado, y distribución en el tiempo de los períodos dedicados a una tarea: aprendizaje espaciado o distribuido frente a un aprendizaje en masa o de una sola vez.
- Distribución de la tarea: dosificación y adecuada alternancia de las tareas y su contenido.

Pero esto se entrecruza con las observaciones siguientes.

- **EVITAR LAS INTERFERENCIAS:** Ya hemos apuntado que los datos y experiencias que se superponen y acumulan en un corto espacio de tiempo producen interferencias y provocan el borrado u olvido de muchos de ellos. Se llama interferencia o *inhibición retroactiva* cuando los nuevos datos a adquirir producen el olvido de otros anteriores. La *inhibición proactiva*, más tardíamente advertida, supo-

ne que los datos y la cantidad de aprendizaje previo impide o afecta negativamente a la retención de aprendizajes que vienen detrás. El fenómeno de las interferencias se comprueba de muchas maneras (véase EJERCICIO N.º 5, en ANEXO) y su explicación apunta de nuevo a la capacidad limitada de la MCP, la no necesidad a largo plazo de muchos datos e informaciones inmediatas y a las limitaciones fisiológicas que conlleva el proceso de la memoria. A ellas se atribuyen muchos de los fenómenos del olvido. La inhibición es mayor cuando los datos que se interfieren son homogéneos entre sí, afecta más a los aprendizajes mecánicos y menos a los significativos, novedosos y más «interesantes».

Esto explica que el olvido sea mayor durante la vigilia que durante el sueño y que *«el descanso después de un aprendizaje facilite la retención, mientras que la iniciación de nuevos aprendizajes la perturbe, sobre todo si éstos guardan una semejanza moderada con el primero»* (9).

Las consecuencias y principios prácticos que se derivan de estas observaciones irían en la misma dirección de los apuntados anteriormente: necesidad de alternar períodos de estudio y descanso, necesidad de distribuir adecuadamente las materias en el tiempo o en un período de estudio y conveniencia de espaciar o distribuir el estudio de una misma materia o tema, con recurso a los repases frecuentes.

- **LA CURVA DEL OLVIDO.** Debe ser también tenida en cuenta y corrobora algunas de las observaciones y principios anteriores. Se debe a EBBINGHAUS, que señala así los porcentajes de palabras y sílabas sin sentido retenidas según los intervalos de tiempo transcurridos después del aprendizaje:

(8) GARRET, H. E.: op. cit., págs. 137-138.

(9) LEY DE SKAGGS-ROBINSON. PINILLOS, J. L.: op. cit., pág. 397.

zar, sin embargo, que «*el efecto de la motivación —en el aprendizaje y memorización humanos— es indirecto; determinará la cantidad de tiempo invertido en el aprendizaje del material, lo que a su vez afectará a la cantidad de conocimientos adquiridos... La motivación tiende a condicionar el aprendizaje porque afecta a la cantidad de atención que el niño presta al material que se le presenta; si está interesado, volcará su atención en él, mientras que si se aburre tenderá a pasar el tiempo pensando en otras cosas*» (12).

— La **ATENCIÓN** es otro de los factores psicológicos que evidentemente condicionan el resultado de la memoria. Cuanta más atención prestemos a un contenido de aprendizaje, mejor y más duraderamente se grabará. Ya dijimos que la atención puede ser espontánea, provocada por el interés, intensidad, novedad u otras características intrínsecas del objeto que lo vuelven «atractivo». Pero la atención puede ser también voluntaria y dirigida. Cuando no se hace ese esfuerzo de atención, muchos datos pasarán desapercibidos y se resistirán a la memorización.

— **ASOCIACIÓN.** Es de sobra conocido cómo los procesos de asociación disparan los recuerdos. El sabor de una taza de té (¡o de un caldo de cocido!), la visión de un rostro ante un conjunto de paseantes, un simple dato o imagen que nos vienen a la conciencia... desencadenan un sinfín de recuerdos y experiencias largo tiempo adormecidas, y en una diversidad y rapidez que el discurso hablado sería incapaz de reproducir.

Es de suponer que los datos mnemónicos están codificados por algún sistema de vinculaciones que la evocación asociativa recorre y descodifica, volviéndolos consiguientemente presentes. Pero de lo que no cabe duda es que la memoria, tanto en su fase de retención como de recuerdo, responde efectivamente a las le-

yes de asociación y resulta más eficaz cuando los datos a aprender se asocian de forma deliberada por algún sistema lógico o familiar; cuando se asocian entre sí formando conjuntos significativos y organizados o cuando se asocian a otros elementos ya conocidos, más familiares o fáciles de retener.

La asociación consciente y deliberada como sistema, pues, de procesamiento de la información es siempre un recurso aconsejable que incrementa las posibilidades de retención y, desde luego, de la evocación o el recuerdo. No en vano los famosos sistemas mnemotécnicos no son otra cosa que sistemas más o menos artificiosos de asociación, que se atienen en definitiva a las leyes de proximidad, continuidad o relación espacio-temporal, fonética o semántica. Efectivamente, las asociaciones pueden ser: locales (espaciales), temporales, fonéticas o semánticas, y estas últimas por sinonimia o antonimia. Ejercicios de memoria mediante sistemas de asociación pueden realizarse con mucha facilidad y casi siempre con notables resultados.

— Finalmente, cabe destacar también en este apartado que la **ACTIVIDAD**, o una actitud decididamente activa en el aprendizaje, afecta o incrementa notablemente su eficacia o influye favorablemente en la tarea de memorización. Por ejemplo, si tenemos que aprender una lista de nombres o un tema de una asignatura, cuanto más y más variada sea nuestra actividad con él, tanto mejor lo aprenderemos y retendremos: si a su simple lectura añadimos su puesta por escrito, el subrayado, el repaso o recitado mental, las actividades de síntesis o esquemas, la manipulación experimental, los ejercicios de aplicación, la recitación, etc., mejor y más duraderamente se afianzará en la memoria.

4.3. La memoria es, finalmente, un **proceso mental**, en nuestro caso de un sujeto pensante, consciente e inteligente, que como tal está integrada en el total dinamismo de la conciencia. Es

(12) BADDELEY, A.: op. cit., pág. 30.

por eso por lo que hablamos de una **dimensión lógica** de la memoria, que responde de hecho a unos condicionamientos «lógicos» sobradamente comprobados y que son probablemente los factores más determinantes, en el hombre, de su eficacia. En este sentido cabe afirmar que la significación, la organización integradora y jerarquizada y la misma captación globalizadora de los datos a aprender son quizá los factores fundamentales y más decisivos de una buena memoria y por tanto principios básicos a tener presentes en el trabajo de estudio y memorización.

- **LEY DE SIGNIFICACIÓN:** se comprueba hasta la saciedad y es fácil de ejemplificar que el carácter significativo y ordenado, y consiguientemente la «comprensión» por parte del sujeto del material o contenido del aprendizaje es la clave de una buena retención. «*Un factor fundamental para decidir si algo será aprendido y recordado es su significación para quien aprende... La psicología de la memoria del material sin significado tiene un valor muy limitado*» (13).

Está claro que el material significativo y organizado se retiene mejor que una lista de items inconexos, o que «*la organización de los elementos en estructuras semánticas —lógicas— amplía sustancialmente las posibilidades de la memoria y hace que las pautas mnémicas sean incomparablemente más estables*» (14).

Por ello, en el estudio, el esfuerzo primero y principal debe ir dirigido a la comprensión; es difícil e incluso no se debe «*memorizar*» lo que no se comprenda; y sólo si se comprende, se memoriza adecuadamente y con menos esfuerzo.

(13) BADDELEY, A.: op. cit., pág. 32. Este mismo autor señala que, si EBBINGHAUS fue el primer gran pionero del estudio de la memoria, sobre la base de repeticiones de sílabas sin sentido, fue BARTLETT el segundo gran pionero y el que puso el énfasis en la importancia del significado.

(14) LURIA, A. R.: *Atención y memoria*, trad. de P. Mateo Merino, Ed. Fontanella, S. A., Barcelona, 1979, pág. 104.

- **LEY DE ORGANIZACIÓN o integración significativa y jerárquica.** En la misma línea de lo anterior, está claro que un tema organizado y esquematizado según un orden propio, que resulte coherente y comprensible para el que lo «aprende», se recordará y asimilará mucho mejor. La tendencia a la organización, a la construcción de un orden coherente que resulte asimilable, «lógico», para el sujeto, es una constante de la memoria (como han demostrado diversos experimentos), parece que una de las claves de su funcionamiento o sistema de procesamiento y consiguientemente uno de los recursos principales o de las estrategias para afrontar la tarea de memorizar y recordar. Para la mayoría de las personas, «la buena organización del material» (Pinillos), o la «organización del material de una forma jerarquizada y comprensible» (Luria), es la clave de una buena retención.

Parece, en efecto, que la «organización» es la clave de la memoria, tanto en lo que respecta a la retención o proceso de codificación, como a la evocación y recuerdo. El procesamiento y almacenaje de la información debe llevarse a cabo por un sistema de interconexiones que puede recordarnos el modelo de la biblioteca. El recuerdo es un proceso de análisis, reconstrucción y hallazgo de esas conexiones que nos llevan a los datos deseados. Por eso, la mejor forma de asegurar una buena retención y un ágil recuerdo es imponer un orden lógico y significativo, adecuadamente jerarquizado, a los datos y temas a «aprender» que permita su «reconstrucción».

De ahí que la *regla básica* para recordar es: organizar y estructurar adecuadamente el material a memorizar, para poder reconstruirlo y recordarlo en un orden lógico y coherente. La *segunda regla básica* sería: establecer asociaciones y relaciones fáciles y conscientes de los datos que nos permitan, por asociación, llegar hasta los mismos.

En suma, *comprensión, organización sistemática y coherente y asociaciones deliberadas* son las estrategias básicas de la memoria:

«La clave de todo método para el desarrollo de la memoria reside en aprender a organizar las cosas que hay que aprender de manera que se puedan encontrar cuando se vuelvan a necesitar. La organización es el rasgo esencial de cualquier sistema grande de recuperación de datos» (15).

— **LEY DE GLOBALIDAD:** el «aprendizaje global», mejor que el «aprendizaje parcial».

La inteligencia, como la percepción, tiende a formarse una visión global del asunto u objeto considerado, donde cada elemento o parte queda integrado y comprendido. Por eso, la memorización o aprendizaje de un tema de estudio resulta más eficaz si se acomete en totalidad, procurando abarcarlo por primera vez en su conjunto, que si se estudia e intenta retener por partes.

«Cuando hay que memorizar un material de cierta extensión —un tema de estudio, p.e.— por lo general es mejor leerlo de una vez, de principio a fin («como un todo»), que partirlo en pedazos y aprender cada parte por separado... La razón de que el aprendizaje completo sea mejor que el parcial es que las asociaciones del aprendizaje completo se forman en el orden y la dirección en que el aprendizaje desea que funcionen con el tiempo» (16).

Por eso, nuestro método habitual de estudiar un tema ha de comenzar por hacerse una visión de conjunto de todo el tema, aunque luego haya que estudiarlo pormenorizadamente y aprenderlo por partes. Nuestra percepción, comprensión y modo de reacción tienden en primer lugar a la totalidad y no a los elementos fragmentarios. Sólo después va a ir a los elementos para de allí volver a la totalidad. Este movimiento que va a la totalidad, analiza las partes y vuelve de nuevo a la totalidad por la síntesis es lo que está recogido en el método de estudio propuesto en otra unidad.

«Cuando una lección es larga y difícil, una combinación de los métodos integral y parcial (estudio global primero, aprendizaje por partes después) es el plan de ataque más eficaz. Primero se repasa el material en su conjunto con objeto de obtener perspectiva y de proveerse de relaciones lógicas en función de las cuales pueden integrarse las ideas presentadas. Luego, el estudio intensivo se dirige selectivamente a las partes más difíciles de la lección...» (17).

5. OTROS DATOS DE INTERÉS POR SUS APLICACIONES PRÁCTICAS

Sobre la memoria se han hecho, a partir de los trabajos de Ebbinghaus, muchos experimentos y pruebas para comprobar cómo inciden en ella diferentes factores (repeticiones, volumen de la tarea, motivación, superaprendizaje y repasos, distribución del aprendizaje, actividad, etc.) y qué puede hacerse, consiguientemente, para mejorarla o aplicarla con eficacia. Las conclusiones principales que se derivan de tales trabajos han quedado señaladas básicamente en el apartado anterior. Pero aún puede resultar interesante referirse brevemente a otras observaciones.

a) La curva de la memoria según la posición de los contenidos en el conjunto

Si realizamos nosotros mismos algunos ejercicios de memoria (V.: ANEXO, Ejercicio n.º 6), quizá podamos comprobar los resultados que muchos investigadores han puesto de manifiesto. Dada una lista de palabras (30), se lee cada una de ellas una sola vez y a continuación se escriben las que se recuerdan. Se comprueba cuántas se han recordado del principio, cuántas del centro y cuántas del final. Si este ejercicio lo realizan muchas personas, se puede incluso trazar la línea que expresa gráficamente el porcentaje de retención de cada palabra según la posición que ocupa en la lis-

(15) LINDSAY, P. H. y NORMAN, D. A.: op. cit., pág. 408.

(16) GARRET, H. E.: op. cit., pág. 158.

(17) GARRET, H. E.: Ibidem.

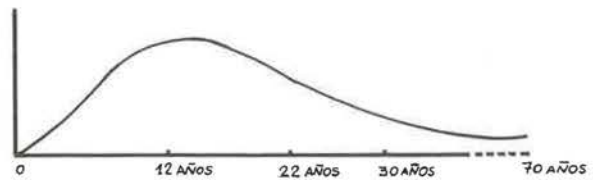
ta. Los experimentos llevados a cabo en este sentido, con listas de sílabas, lo sitúan así:



Cuando intentamos memorizar listas de sílabas y aun palabras —aunque con material significativo el resultado puede estar en función de otras variables y no simplemente de la posición— se suelen recordar mejor los primeros ítems y los colocados en último lugar, quizá por la mayor atención que se presta a los primeros y el menor tiempo transcurrido en los últimos. Lo cierto es que los mayores olvidos y por tanto la mayor dificultad para retenerlos se tiene con los situados en el centro de la lista, probablemente por la caída del interés y el problema de las interferencias. La última palabra suele recordarse siempre, así como las palabras disonantes, novedosas o extrañas.

Aunque esto quizá no sea generalizable a todo contenido de aprendizaje, sí podemos contemplar algunas recomendaciones prácticas: ante todo, que hay que poner una atención especial, voluntaria, en los contenidos del centro y quizá algún repaso adicional; que hay que distribuirse adecuadamente los materiales en el tiempo de estudio, para evitar la monotonía: en este sentido, no es necesario que en medio se coloquen los más fáciles, sino que pueden ser los que requieren mayor concentración (en un período de estudio, una hora por ejemplo, la máxima concentración suele lograrse a la media hora, se mantiene durante un tiempo [30-40 minutos] y tiende a decaer después por el cansancio). Además de la frecuencia de las repeticiones y repastos frecuentes y todo lo que contribuya a la motivación y comprensión, que incrementan las posibilidades de recuerdo.

b) La curva del rendimiento de la memoria según la edad del individuo suele ser como sigue:



Esto es, el máximo rendimiento de la memoria en la vida del individuo se da entre los 5 y los 22 años y a partir de los 30 inicia un acusado descenso. El mantenimiento de una buena memoria dependerá entonces del adiestramiento anterior, de los recursos acumulados por los conceptos y conocimientos adquiridos (que permitan una pronta integración de los nuevos datos) y en general de la capacidad de comprensión que una vida de experiencia y estudio proporcionan. Pero lo cierto es que la potenciación de la memoria por el trabajo con ella y con el estudio comprensivo en los años juveniles puede ser crucial y su descuido francamente irrecuperable.

c) Otros estudios sobre cómo afecta a la memoria el volumen del aprendizaje, la distribución de la tarea frente al aprendizaje en masa, de la actividad frente a la pasividad, el papel de los repastos y el superaprendizaje, las formas de asociación y reglas mnemotécnicas, etc., o ya han sido aludidos o lo serán en las reglas prácticas con que intentamos resumir y sacar consecuencias prácticas de todo lo expuesto.

6. CONSEJOS O REGLAS PRÁCTICAS PARA APLICAR CON EFICACIA LA MEMORIA EN EL ESTUDIO

Aunque las consecuencias prácticas que se derivan de lo expuesto ya han quedado apuntadas, queremos resumir y formular algunos consejos o reglas sobre cómo debe utilizarse la memoria en el estudio para que resulte eficaz o para que los temas que nos toca estudiar se asimilen y memoricen adecuadamente. Muchos cursos «para

mejorar la memoria» proponen una serie de «*técnicas*» o reglas mnemotécnicas, quizás útiles para memorizar largas listas de palabras y provocar la satisfacción del que los sigue; nosotros nos referiremos también a algunas de ellas, pero creemos que esas reglas tienen un uso limitado en el estudio y que el empleo eficaz de la memoria en él requiere otra orientación, con resultados menos espectaculares pero quizá más efectivos. Estudiar no consiste en aprender listas de nombres ni números de teléfono, sino comprender unos contenidos, hacerse cargo de unos problemas, saber encontrar unas líneas de solución, aplicar los resultados... y retener en la memoria lo suficiente —problemas, conceptos, métodos, etc.— para comprender nuevos problemas, aplicarlos en situaciones nuevas, poder asimilar e integrar nuevas informaciones... Por ello, porque necesitamos aprender y saber expresar así los contenidos de nuestro estudio, tenemos que hacer trabajar la memoria inteligentemente. Pero para esos contenidos, los de un estudio serio, no hay fórmulas mágicas: no proponemos, pues, unas cuantas «*técnicas*» de memoria, cuanto unos consejos y reglas que se derivan de las consideraciones anteriores y que buscan suscitar unas actitudes y disposiciones que todo estudiante que quiera aprovechar en su estudio y sacar el máximo rendimiento a la memoria debe poner en práctica. Se reducen a proponer e impulsar la comprensión, la organización del material, la motivación, la actividad y el recurso a las asociaciones... Estamos convencidos que sólo la profundización en estos aspectos puede realmente contribuir a «mejorar» la memoria.

6.1. Motivación o interés

Ante todo, hay que estar motivado o hay que buscar y comprender el interés que el objeto de estudio tiene en sí mismo y representa para nosotros, tienen que estar claros y presentes los motivos. El aprendizaje sólo tiene lugar cuando responde a una necesidad —o a un interés— percibida y querida. El estudio se torna mucho más eficaz cuando responde a intereses, deseos, necesidades y objetivos del sujeto. La motivación,

pues, para lo que vamos a estudiar, su interés práctico, vital o intelectual, es fundamental para suscitar la atención, impulsar la comprensión y facilitar consiguientemente su asimilación.

Es, pues, necesario encontrar esa motivación, asegurarla, conectar lo estudiado con nuestros intereses: hacer nuestra, relacionándola con nuestra vida y experiencia, la problemática o la temática que se estudia y sus diferentes aspectos, buscar su utilidad o su aplicabilidad, excitar nuestro interés por ello. Relacionarlo con otros conocimientos y ser la posible ampliación de su campo de aplicación.

Ya se sabe que los motivos pueden ser INTRÍNSECOS o EXTRÍNSECOS. Son más eficaces los primeros; los segundos pueden también contribuir y llevarnos a bucar los primeros.

6.2. Comprensión y organización

Este es sin duda el principio fundamental: **para retener, hay que comprender**. Como hemos expuesto repetidas veces, la comprensión de lo estudiado y su buena organización —ordenada, coherente, significativa y jerárquica— es la clave de una buena retención. También hemos dicho que estudiar no es «memorizar» o «empollar», sino comprender y establecer nexos significativos entre los temas y conceptos (*«el estudio es un trabajo inteligente cuya finalidad principal es “comprender” y asimilar esos conocimientos para poder aplicarlos en nuestra vida... El esfuerzo básico y primero debe ser la comprensión perfecta y cabal de los temas»*). Pues bien, la comprensión es la base de una memoria sólida y duradera y la organización significativa del material la clave para su consolidación y recuerdo: la memoria aumenta en la medida que lo hace la comprensión, la estructura y el orden de las informaciones. Por tanto:

- No se debe intentar memorizar lo que no se comprende.
- Ante todo hay que esforzarse en comprender y sólo después se intenta recordar o «memorizar».

- Un orden significativo y jerárquico de los temas, de los conceptos y los razonamientos incrementa las posibilidades de recordarlo.
- Al estudiar e intentar retener un tema, no os esforcéis tanto en aprenderlo según el orden y las palabras del libro cuanto según el orden que a vosotros os resulte más comprensible y lógico: estructurarlo de una forma personal, la que a uno mismo le resulte coherente, permitirá afianzarlo y reproducirlo mejor.

6.3. Elegir adecuadamente qué es lo que hay que retener o memorizar, que variará en función de la temática, asignatura y empleo que vayamos a darle

- Evidentemente, no se trata de aprender literalmente los temas. Estudiar no es aprender ni acumular «palabras» y mucho menos ceñirse «al pie de la letra».
- Ni tampoco listas de nombres, fechas y datos puntuales, inconexos y poco significativos.
- Hay que esforzarse en memorizar lo que resulta verdaderamente importante, significativo y útil para nuestras aplicaciones o estudios posteriores.
- A título de ejemplo: la problemática, el orden, esquema o estructura lógica del tema, los conceptos, las ideas, tesis o teorías más importantes, los datos fundamentales que sirven para organizarlo, las principales aplicaciones o consecuencias. Eso es lo que hay que procurar retener.
- Para esa comprensión global y significativa, puede ser importante retener una serie de datos concretos (nombres, fechas, acontecimientos) que contribuyen a fijar y situar el tema. Entonces sí merece la pena esforzarse en memorizarlos.

6.4. Aprendizaje activo

Mantener una actitud activa en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, esforzarse por formular de un modo personal y con palabras propias

la temática y la problemática, ésta en forma expresa de preguntas; el adelantarse al texto o a las ideas que van a exponerse; el **recitar**, incluso en voz alta, y **repasar** mentalmente; **resumir** lo que se está estudiando por escrito... aumenta muchísimo tanto la comprensión como las posibilidades de recordarlo.

En concreto, la **recitación** propia de lo que se está leyendo o estudiando o el repaso mental con la verificación inmediata son fundamentales para su conservación en la memoria:

«Otra ayuda muy eficaz: dedicar una buena parte del tiempo de estudio, no a la lectura, sino al repaso mental de lo que se ha leído, esto es, a su reproducción ordenada sin recurrir al libro... El tiempo dedicado a este repaso mental o explícitamente verbal, es muy rentable desde el punto de vista de la retención» (18).

«La recitación es una ayuda muy positiva para el recuerdo y cuanto mayor sea la recitación tanto mejor será el recuerdo... Los estudiantes pueden ayudar grandemente a la retención adiestrándose en la sencilla técnica de LEER y RECITAR».

Por supuesto, «el poner por escrito extractos de lo que se ha leído y la discusión de este material con otros son otras tantas maneras de ayudar el recuerdo» (19).

En resumen:

- Mantener una actitud decididamente activa.
- Procurar anticiparse a lo que se estudia: pensando y planteando por nosotros mismos el problema, precisamente previamente nuestras ideas y conocimientos sobre el tema, adelantando ideas, soluciones y líneas de tratamiento posibles, pensando y explorando por nosotros mismos la viabilidad y significado de una tesis o propuesta antes que el propio autor la desarrolle, etc.
- Recitación y repaso mental: ¡LEER Y RECITAR, no leer y releer!

(18) PINILLOS, J. L.: op. cit., pág. 402.

(19) GARRET, H. E.: op. cit., págs. 158-159.

- Constatación por escrito (esquemas, resúmenes, ideas principales, conceptos, datos determinados, algún párrafo fundamental...) o al menos verbalización expresa. Y en general todo lo que suponga un auténtico aprendizaje activo (cuaderno de trabajo, actividades didácticas, comentarios de texto, búsqueda y consulta de material complementario, trabajos, experiencias, aplicaciones, etc.).
- Verificación del repaso, sea mental, verbal o escrito.

6.5. Distribución del aprendizaje

El principio fundamental ya aludido es que el «*aprendizaje distribuido*» es mejor y más efectivo que el «*aprendizaje en masa*» o concentrado. Esto se refiere básicamente al volumen del aprendizaje, pero puede extenderse a otros aspectos que aquí resumimos:

- a) **Constancia y asiduidad en el estudio**, frente a su concentración en momentos puntuales y lejanos entre sí.

Resulta ya una obviedad que el estudio asiduo, constante y metódico es la clave para su eficacia y la base para una retención firme y ágil de los temas en que nos empleamos. Y esto es válido para el trabajo intelectual en general, para una asignatura en particular o para cualquiera de los temas que abordemos. Por muy inteligente que se sea, si se confía el «*atracción*» en momentos puntuales y distantes, normalmente de cara a los exámenes, nuestro rendimiento será limitado y poco duradero. Sólo el empleo habitual en el estudio, el trato frecuente y ordenado con las asignaturas y los temas, alternando aprendizaje, repasos y actividades con ellos, nos hace dominarlos y afianzarlos profundamente. Ninguna técnica de memoria puede suplicar ni llenar lo que la familiaridad con el objeto del estudio asiduo proporciona.

- b) **Alternancia de períodos de estudio y descanso**

Cuando se trabaja durante varias horas seguidas, y mucho más si hay que variar de temática, es necesario, para dar tiempo a la consolidación del material, evitar las interferencias y renovar la capacidad de concentración, alternar períodos de estudio y descanso, éstos nunca demasiado largos: 50 minutos de estudio y 10 minutos de reposo puede valer como regla general.

- c) **Distribución del volumen de aprendizaje —una lección, por ejemplo— en varios períodos de estudio**

Este es el sentido fundamental de la regla: el aprendizaje distribuido o la distribución del aprendizaje de una materia en varios períodos de estudio y repaso es más conveniente y eficaz que la concentración de la misma en una sola sesión. El volumen y concentración del aprendizaje afecta negativamente a su retención: cuando más se quiere aprender de una vez, menos se logra recordar. Por tanto, vale más distribuir el esfuerzo de aprendizaje en el tiempo que estudiar todo de una vez y de un solo tirón. «*La repetición frecuente y el repaso son más efectivos y ahorran más tiempo que el aprendizaje concentrado en un solo esfuerzo*» (20).

Cuando tenemos que estudiar, por ejemplo, una asignatura o un tema, sobre todo si es largo y complejo, podemos dedicarle una sesión intensiva hasta aprenderlo por completo y, dándolo por sabido, no volverlo a ver hasta tarde, el repaso final para el examen: de este modo nos será difícil aprenderlo y se olvidará en muy alta proporción. Pues bien, es mejor acometerlo en varias sesiones, cercanas entre sí, aunque haya que alternarlo con otras tareas, manteniendo un trato más frecuente con él: estudiarlo una vez, afianzar las diferentes partes o las más difíciles en otros momentos, repasarlo brevemente con alguna frecuencia (al afrontar los temas sucesivos)... Así su asimilación se habrá consolidado.

(20) GARRET, H. E.: op. cit., pág. 157.

d) **Alternar adecuadamente las materias de aprendizaje** para evitar que la concentración en una sola produzca aburrimiento y la diversificación interferencias

— En general, se debe evitar concentrar temáticas difíciles o que exigen mucha concentración.

— Conviene alternar temas más difíciles —normalmente al principio— y temas más fáciles o que suponen otro tipo de actividad.

— La heterogeneidad o novedad relativa de los temas y modos de aprendizaje estimula su retención.

— Conviene evitar en lo posible las interferencias:

- Intervalos de descanso.
- Se olvida menos lo aprendido antes del sueño.
- Después de estudiar, realizar actividades diferentes y que supongan poca concentración.

6.6. Aprendizaje global, frente al aprendizaje parcial

Cuando se estudia un tema, es mejor acometerlo de una forma global, en una visión completa del mismo, que de una forma parcial o fragmentada, en partes separadas y distantes entre sí (LEY DE GLOBALIDAD).

Esta regla, que ya ha sido suficientemente expuesta en otro momento, puede parecer en contradicción con lo que acabamos de decir sobre la distribución del aprendizaje en el tiempo, pero no es así: los temas hay que estudiarlos como un todo, siendo imprescindible una visión de conjunto inicial, aunque un tema largo y difícil exija la combinación de los métodos «integral y parcial» (estudio global primero, aprendizaje por partes después). Pero este aprendizaje —necesariamente global— es mejor confiarlo a varios días o momentos, con ataques y repasos frecuentes, que intentar aprenderlo de una sola vez, en un solo día

o período de aprendizaje: la primera sesión habrá de asegurar al menos la visión de conjunto cabal, dedicando las siguientes a la profundización y actividades con las diferentes partes, a la recapitulación final y a los repasos breves y periódicos.

6.7. Repasar con cierta frecuencia lo aprendido: superaprendizaje y repaso

— Evidentemente, cuanto mejor se aprende una cosa, mejor se recuerda: si para aprender un contenido o tema determinado le dedicamos un poco más de lo que se necesita para asimilarlo («**superaprendizaje**»), lo retendremos mejor.

— El **repaso** frecuente y estratégicamente situado (sobre todo temprano, en un tiempo cercano al aprendizaje) refuerza el recuerdo y el reconocimiento.

Es decir, conviene volver con frecuencia, aunque sea brevemente, y sobre todo al principio, sobre lo ya aprendido. Por ejemplo, al estudiar un nuevo tema, conviene recordar o repasar rápidamente el tema o los temas anteriores.

— ¿Cuánto conviene repasar para asegurar el aprendizaje? Hay que repasar, pero no en exceso: «*Un sobreaprendizaje que supere en un 50 por 100 el número de repeticiones precisas para dominar la materia es prácticamente una pérdida de tiempo*» (21).

6.8. Recursos para incrementar la eficacia de la memoria: la técnica de las Asociaciones y los recursos mnemotécnicos en general

Los cursos para incrementar la memoria suelen adiestrar en una serie de mnemotecnias, a veces artificiosas e ingeniosas, que, una vez dominadas —y ello requiere estudio, esfuerzo y práctica—, producen resultados admirables en la

(21) PINILLOS, J. L.: op. cit., pág. 403.

memorización de datos, fechas, acontecimientos, listas de palabras e incluso ciertas informaciones complejas. Ya apuntamos que su utilidad es relativa en el estudio. Pero de lo que no cabe duda es que la asociación, o la estructuración del material a aprender por un sistema de conexiones deliberadas, es un recurso importante para la memoria y un sistema a utilizar en muchas ocasiones durante el estudio. Si la clave de una memoria eficaz es la organización del material a aprender en estructuras que permitan su reproducción, la interconexión de esos datos por medio de asociaciones conscientes, sea a elementos familiares y fáciles de recordar, sea por relaciones artificiosas pero reconocibles, es una forma de lograr esa organización y un recurso, siempre que se pueda, aconsejable. La mnemotecnica es en definitiva un sistema de memoria que saca partido de esas interconexiones y asociaciones deliberadas, sean «naturales» o artificiosas.

«La mnemotecnica es el antiguo arte de la memoria... Todos los recursos para recordar requieren que los items a aprender se conecten de alguna manera significativa. La dificultad surge cuando las cosas que queremos aprender no parecen tener ninguna conexión significativa. Los sistemas mnemotécnicos están ideados para imponer significado a items de otro modo no relacionados» (22).

Algunos recursos, pues, a los que podemos acudir como ayuda de la memoria son:

a) **ASOCIACIONES CONSCIENTES**, a ser posibles significativas.

En general, la memoria aumenta si el contenido del aprendizaje —nombres, fechas, datos, una temática misma...— se relaciona con intereses y experiencias vitales, con conocimientos previos, si se asocia con algo familiar para nosotros y que guarda con ello cierta relación, o si se organiza en un conjunto ordenado, coherente y a ser posible significativo. Las asociaciones o conexiones posibles pueden ser, en todo caso, de muchos tipos: locales, temporales, fonéticas o semánticas. Ejemplos de asociaciones bastante efectivas son:

(22) LINDSAY, P. H. y NORMAN, D. A.: op. cit., pág. 408.

- **Método de la historia:** construir una historia significativa, enlazando o integrando en ella los items o elementos a recordar.
- **«Método de los lugares»:** Se trata de imaginar diez o más lugares familiares, por orden, a los que se asignan las cosas a aprender. Por ejemplo, asocio a lugares u objetos de mi casa, la clase, el camino que sigo todos los días, uno de los nombres o items. Una variante puede ser construir un cuadro gráfico en que se inserten vivamente.
- Asociar los items a recordar con sinónimos que nos sean más familiares o con antónimos.
- **Clasificación:** ordenar los items o palabras a recordar según una tipología (clases, características, ejemplos). Un recurso corriente, p.e., cuando uno intenta recordar la lista de la compra.
- Construir imágenes mentales de los items: asociarlos con imágenes gráficas o intentar visualizarlos. En principio, la «memoria visual» es más efectiva que la acústica.
- A veces, el poner simplemente por escrito lo que quiere aprenderse ayuda a la memorización: la imagen gráfica es más efectiva que la meramente acústica.
- **Asociaciones fonéticas:** Relacionar las palabras a recordar con otras que empiezan con la misma letra y que nos resulta familiar. O asociar una palabra a aprender con características propias y que presentan los mismos fónemas. Por ejemplo, el que quiere recordar las características de las células ópticas y relaciona conos con centro de la retina y color y bastones con borde de la retina.
En esta misma línea están las asociaciones de palabras con otras que tienen la misma rima.
- b) **Otros sistemas mnemotécnicos**
 - Formar ACRÓSTICOS: para aprender una lista de palabras, se enlazan y se aprenden las primeras sílabas de cada una, en el mismo orden.

- Método de las rimas: formar versos sencillos donde se integran los nombres, datos o reglas que hay que aprender.
- Método de las palabras clave, algo costoso de asimilar, consistente en asociar los números a ciertas palabras clave y en otra variante a ciertas letras. Si se quiere recordar un número, se construye una palabra o una frase con ellas, más fácil de recordar y traducible según el código presabido. También pueden traducirse los mensajes en números.
- Búsqueda alfabética: para encontrar un nombre, se repasa el alfabeto hasta dar con la inicial del nombre buscado.

Para terminar, si quisiéramos resumir los consejos para mejorar la memoria, lo haríamos en esta triple recomendación: TRABAJAR, ENTENDER y ORGANIZAR.

Si todavía queremos recoger y recordar todo lo dicho en una mnemotecnica, propondríamos, a modo de juego, este acróstico: *PICARONA*. Esto es, para emplear con rendimiento la memoria es necesario:

- P practicar, trabajar, esforzarse.
- I interés, motivación.
- C comprensión.
- A actividad, aprendizaje activo.
- R repases frecuentes.
- O organización.
- N nemotecnias, cuando sean posibles.
- A asociaciones pertinentes.

6.9. A modo de conclusión: un método activo de estudio como sistema eficaz de memoria

Creo que no debemos terminar sin concluir que donde prácticamente se resumen y aplican los principios y consejos expuestos sobre la memo-

ria es en un método adecuado de lectura activa y comprensiva o en un método activo de estudio, tal como lo hemos expuesto en otras ocasiones. Seguirlo es la forma mejor y más sencilla de aplicar los principios de la memoria, de ejercitarla de la manera más eficaz y de asegurar un uso adecuado de la misma y el mejor rendimiento en el estudio y aprendizaje teórico. En él quedan recogidos y aplicados muy particularmente el aprendizaje global, el papel central de la comprensión, la actividad diversa con el tema, los repases necesarios, la verbalización, las asociaciones y la organización lógica del tema aprendido.

Recordamos simplemente que los pasos de dicho método para estudiar un tema eran:

1. Lectura primera o visión de conjunto.
2. Formular preguntas.
3. Lectura detenida, comprensiva y activa. Subrayado.
4. Recitación o repaso mental.
5. Verificación.
6. Esquema, léxico, actividades.

Añadiríamos que el estudio y seguimiento correcto de una asignatura requiere esta constancia:

1. Lectura, visión de conjunto o información previa, aunque breve, del tema a estudiar antes de las explicaciones del profesor en clase.
2. Asistencia a clase en actitud atenta y activa. Toma de apuntes.
3. Estudio del tema según el método anteriormente expuesto.
4. Síntesis o esquema por escrito del mismo (cuaderno de asignatura). Realización de las tareas propuestas.
5. Repases según la frecuencia apuntada (primeros días posteriores al aprendizaje; cuando se inicia un nuevo tema; repaso final para el examen).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BAZTAN, A. y ALVAREZ APARICIO, J. M.²: *Psicología de la educación*, PPU, S. A., Barcelona, 1987.
- ARDILA, R.: *Psicología del aprendizaje*, S. XXI editores, Madrid, 1986.
- AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, Ed. Trillas, México, 1976.
- DADDELEY, A.: *Su memoria: cómo conocerla y dominarla*, Ed. Debate, Madrid, 1986 (2.^a ed.).
- BROWN, M. E.: *Cómo potenciar su memoria*, UTEHA, México, 1960.
- BRUNER, J. S.: *El proceso de la educación*, UTEHA, México, 1960.
- DELCLAUX, I. y SEOANE, J.: *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*, Ediciones Pirámide, Madrid, 1982.
- GARRET, Henry E.: *Las grandes realizaciones de la psicología experimental*, Fondo de Cultura Económica, México, 1958.
- HILGARD, E. R. y GORDON, H. D.: *Teorías del aprendizaje*, Trillas, México, 1969.
- JACOT, P. C.: *La memoria*, Ed. Iberia, Barcelona, 1969.
- JUCHTER, H. T.: *Entrenamiento de la memoria*, Mensajero, Bilbao, 1979.
- LINDSAY, P. H. y NORMAN, D. A.: *Introducción a la psicología cognitiva*, Ed. Tecnos, Madrid, 1983 (2.^a edición, rev. y ampliada).
- LOWARD, L.: *Cómo desarrollar la memoria*, Ed. de Vechi, Barcelona, 1968.
- LUPORINI, C.: *Desarrollo rápido de la memoria*, Ed. de Vechi, Barcelona, 1969.
- LURIA, A. R.: *Introducción evolucionista a la psicología*, Ed. Fontanella, Barna, 1977.
- LURIA, A. A.: *Atención y memoria*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1979.
- MADDOX, H.: *Cómo estudiar*, OIKOS-TAU, Barcelona, 1979 (8.^a ed.).
- MAYO, W. J.: *Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente*, Ed. Playor, 8.^a ed., Madrid, 1987.
- MIRA Y LOPEZ, E.: *Cómo estudiar y cómo aprender*, Kapelusz, Buenos Aires, 1951.
- NOVAK, J. D.: *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- PINILLOS, J. L.: *Principios de psicología*, Alianza Editorial, Madrid, 1975.
- SWINGLE, E. W.: *Nuestra memoria y el modo de utilizarla*, Ed. Suites, Barcelona.
- TAYLOR, A. et al.: *Introducción a la psicología*, Visor, Madrid, 1984.
- TOCQUET, R.: *Cómo desarrollar la atención y la memoria*, Ed. Ibérico-europea, Madrid, 1975.
- TRAVERS, R. W.: *Fundamentos del aprendizaje*, Santillana, Madrid, 1977.
- WHITTAKER, J. O.: *Psicología*, Ed. Interamericana, Madrid, 1977.
- WOOD, E.: *Educación de la memoria*, Ed. Kier, Buenos Aires.

EJERCICIO N.º 1: Memorización de listas de sílabas y palabras

Instrucciones: «Intenta memorizar las siguientes listas, repitiendo su lectura cuantas veces sean necesarias. Anota el número de repeticiones».

Lista n.º 1

CIX
PET
CLEZ
XOG
QUIF
BREL
LAJ
HUNT
TRINS
REFT

Lista n.º 2

LO
YERMA
PAPIRO
FUERON
CUARZO
BISAGRA
ÉSTAS
PROGRAMÓ
CUCHARA
FORRO

Lista n.º 3

MADRID
LONDRES
BERLÍN
ROMA
BRUSELAS
PARÍS
ATENAS
LISBOA
DUBLÍN
MANILA

Lista n.º 4

DEL
SOBRE
LLAVERO
ESTÁ
COCHE
BLANCA
ÉL
MESA
ROJO
LA

OBSERVACIONES

- La lista de sílabas sin sentido puede aprenderse, pero exigirá un gran número de repeticiones.
- La lista n.º 2 puede aprenderse con mayor facilidad, pero con menos que la 3.ª, que presenta palabras identificables como capitales del Mercado Común Europeo. La última normalmente no se olvidará, por estar colocada al final y por ser la única que no pertenece a Europa.
- La última lista es difícil de aprender si no se relaciona significativamente en una frase: «El llavero del coche rojo está sobre la mesa blanca».

EJERCICIO N.º 2: Memoria auditiva (*)

El profesor u otra persona irá diciendo de viva voz la lista de 30 palabras al ritmo de una palabra por segundo. A continuación los que realizan la prueba escribirán en una plantilla previamente entregada las palabras que recuerdan.

Si uno está solo irá leyendo las palabras en voz alta a ese ritmo e intentará recordarlas después de una sola lectura, escribiéndolas:

LEÑA	PARED	OJO	MANO	CAPÍTULO	PAPEL
LÁPIZ	GARAJE	MAR	BOMBILLA	GAFAS	TEJADO
TURU	AVE	VACACIONES	SUEÑO	PEZ	PUERTA
SOLEDAD	CARTERA	VENTANA	CHAQUETA	BARCO	RELOJ
MONTE	TÍTULO	CERVEZA	RUEDA	CINE	TABACO

PORCENTAJE DE MEMORIA AUDITIVA (X): $\frac{\text{N.º palabras recordadas} \times 100}{30}$

EJERCICIO N.º 3: Memoria visual

Se procederá como en el ejercicio anterior, pero esta vez pasando el profesor las imágenes del test en dibujos, diapositivas, etc. (presentamos modelos a continuación). Los alumnos o sujetos de la experiencia escribirán las que recuerden, que normalmente serán más que en el ejercicio anterior.

El porcentaje de memoria se calcula de la misma forma.

(*) Agradezco la colaboración de D. Antonio Santos CAPARROSO IBÁÑEZ que participó en la confección de los ejercicios n.ºs 2 y 4.





(*) Los dibujos fueron realizados por el profesor Don Jesús Pedro Rabadán Fornies.

EJERCICIO N.º 4: Memoria asociativa

Se hará el ejercicio con la lista correspondiente como en el ejercicio de MEMORIA AUDITIVA, pero se darán previamente instrucciones para que los alumnos procuren asociar las palabras entre sí o ligarlas en una historia coherente que se irá imaginando conforme se van oyendo o leyendo. A continuación se escriben las palabras recordadas y se comprueban los resultados (porcentaje de palabras recordadas) según la misma fórmula de los ejercicios anteriores.

DESIERTO

COCHE

DAMA

MENDIGO

LUNA

CIGARRO

AGUA

ABRIGO

LLAVE

ASIENTO

DINERO

LUZ

SILLA

CUCHILLO

LIBRO

OJO

SIRENA

FRÍO

MANO

BOLÍGRAFO

CASA

ESTRELLA

GAFAS

RED

RUEDA

RETRATO

PARED

LUMBRE

RADIO

MESA

EJERCICIO N.º 5: Para comprobar las interferencias

INSTRUCCIONES PARA EL EXPERIMENTADOR

«Atención. Vais a seguir exactamente todas las instrucciones que voy a daros. Os voy a presentar una lista de letras que vais a memorizar. Comienzo»:

TE, FE, SE, NE (se leen a razón de una por segundo)

«87. Contad ahora mismo hacia atrás, de tres en tres, a partir del número 87». (Los alumnos realizan esta tarea durante unos 25 segundos).

«Dejad de contar y escribid las letras que teníais que recordar».

NOTA: «En 1954, dos psicólogos de la Universidad de Indiana, Lloyd Peterson y Margaret Peterson, intentaron un experimento muy simple pero de resultados sorprendentes. Pidieron a los sujetos que memorizasen tres letras y, después de unos 18 segundos, les dijeron que recordasen las tres letras. El experimento parece completamente trivial. Lo interesante es que los sujetos no fueron capaces de recordar las tres letras. ¿Qué es lo que ocurrió? Muy simple. Entre el momento en que se presentaron las tres letras y el momento en que debían recordarlas, los sujetos tuvieron que realizar un trabajo mental. Tuvieron que contar hacia atrás, de tres en tres, con bastante rapidez».

El experimento de interferencia tiene tres partes:

«Presentar el **material de estímulo**: los ítems que hay que recordar.

Presentar la **tarea de interferencia**: una tarea diseñada específicamente para interferir con la retención del material de estímulo.

Comprobación: determinar lo que se ha retenido del material de estímulo» (1).

(1) LINDSAY, P. H. y NORMA, D. A.: o.c., págs. 360 y 376.

EJERCICIO N.º 6

(PARA COMPROBAR LA EFICACIA DE LA MEMORIA SEGÚN LA SITUACIÓN DE LOS ITEMS EN LA LISTA)

INSTRUCCIONES:

«Aquí tienes una lista de palabras. Lee cada palabra de la lista **una sola vez**, rápidamente, en orden, y después da la vuelta a la hoja y escribe todas las palabras que seas capaz de recordar. No podrás recordar todas, pero intenta las más que puedas. Lee la lista completa, una palabra después de otra. Empieza inmediatamente».

LAVO
EN
CUADERNO
TRABAJO
DE
BUENO
DE
TERMINA
Y
EN
MAÑANA
BLANCO
DE
PAPEL
ABSALON
LUZ
Y
TRISTEZA
EN
PROPIO
SÓTANO
NOTA
DE
CONDUJO
VOLUNTAD
ESPACIO

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS (Ejercicio n.º 6)

1. ¿Cuántas palabras del principio de la lista has recordado?

2. ¿Puedes recordar las palabras que aparecen más de una vez en la lista?

Escríbelas:

3. ¿Cuántas palabras del final de la lista has recordado?

4. ¿Recuerdas una palabra que era completamente distinta del resto?

5. ¿Cuántas palabras del centro de la lista has recordado?

6. ¿Recordaste la última palabra de la lista?

SUGERENCIAS PARA UNA EVALUACIÓN DE INGLÉS

HONESTO HERRERA SOLER
Ext. 2 del INBAD. Madrid

Exámenes, tests, controles, son términos que solemos asociar con el concepto de evaluación. Aunque, actualmente, se tiende a potenciar y dar relevancia a la evaluación continua, difícilmente se puede prescindir de esas pruebas, en nuestro caso de los típicos «papers», cuando se pretende valorar el nivel que nuestros alumnos de inglés han alcanzado en las cuatro destrezas de que hablan los lingüistas (1).

Pero, ¿qué tipo de pruebas se pueden plantear?

En el momento del diseño de una prueba conviene tener presente, por una parte el tipo de prueba, y por otra su presentación.

Cualquier tipo de prueba debe estar integrado tanto por elementos de carácter objetivo como de carácter subjetivo. En estos últimos el alumno puede mostrar su capacidad de producir, organizar, expresar y evaluar ideas, así como plantear y resolver problemas. En los apartados de carácter objetivo el trabajo creador da paso a ejercicios de reconocimiento más que de producción.

(1) Así piensa Lado cuando escribe:

«Language test should consist of items testing command of four different elements of language (spelling/pronunciation, grammatical structure, vocabulary and cultural meaning) in relation to four different skills: speaking, listening, reading and writing». R. Lado *Language Testing*, Longman, 1977. O el mismo Carroll cuando habla de «integrative tests».

Se trata de ejercicios de elección, identificación o eliminación. En todo caso, tanto un componente como el otro más que excluirse se complementan. No obstante, no nos será difícil encontrar corrientes lingüísticas que pongan mayor énfasis en uno u otro componente, si bien es verdad que todavía no hay corriente lingüística alguna que nos ofrezca esa panacea que nos resuelva los problemas de evaluación que lleva consigo el aprendizaje de una lengua (2).

La auténtica aportación de la lingüística aplicada a la evaluación lleva por la vía de la motivación y de la presentación del ejercicio. Llega cuando nos hablan de la lengua como «elemento de comunicación» y cuando hace hincapié en que además de los componentes gramaticales y léxicos se tiene que tener en cuenta el contexto, L. A. Hill; las situaciones de la vida real, Born; la función, Allen; etc. etc. (3). De aquí que desde la perspectiva comunicativa:

(2) W. Littlewood después de criticar a quienes rechazan las aportaciones de las corrientes estructuralistas dice que:

«... we are still too ignorant about the basic process of language learning to be able to state dogmatically what can and cannot contribute to them». *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, 1983, pp. 9-10.

(3) Born, 1975, *Goals Classification: Curriculum Teaching Evaluation*, Report of the Working Committees, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

a) Se desautorizan encabezamientos como:

«Ponga el pasado de los verbos que están entre paréntesis».

— Mary has seen «Moonstruck»
She (see) it yesterday.

El mismo ejercicio puede presentarse de otra manera cambiando, en consecuencia, el nivel de comunicación. Así si se le pide al alumno que complete el siguiente diálogo:

... by the way, has Mary seen «Moonstruck» yet?

Oh yes, she (see) it yesterday.

Se puede apreciar que el elemento introductor lo mismo que la relevancia que se le da al texto con el uso de la forma interrogativa y el «yet» nos alejan del ejercicio distante y monótono. Nos sitúa en un contexto que el alumno lo puede considerar como algo que puede utilizar y lo puede entender en cuanto que de algún modo le puede afectar.

b) Se tiende a sugerir ejercicios en los que se conjuga el interés por la estructura lo mismo que por la función, objetivos, situaciones, intereses del que habla y del que escucha etc... Un contexto situacional idóneo puede facilitar la combinación de alguno de estos elementos, como se observa en el ejemplo siguiente:

— El interlocutor está cansado y rechaza cuantas sugerencias se le hacen:

- A) Shall we go to the theatre?
- B) Oh no, I don't feel like going to the theatre today.
- A) Shall we have a drink?
- B) Oh no, I don't feel like having a drink.

Estructuralmente: gerundios.

Funcionalmente: sugerencias que se rechazan. Pero el contexto situacional influye en la motivación y, por supuesto, potencia el nivel comunicativo de aquella parte del diseño curricular que se pretende evaluar.

No se puede ignorar, por tanto, en la elaboración de cualquier prueba aspectos como los que apunta Keith Morrow:

«*setting*»: where might somebody ask you that question?

«*topic*»: what is the person asking you about?

«*function*»: why is the person speaking to you?

«*role*»: who is the speaker/addressee?

«*formality/mood*»: attitude/mood of the speaker (4).

En consecuencia, en la guía orientativa que a continuación se presenta no se pretende ofrecer una clasificación exhaustiva de la tipificación de apartados, ideas, sugerencias y apreciaciones para la elaboración de una prueba de inglés. Sólo se pretende presentar una serie de sugerencias que puedan ser útiles en el momento del diseño de la prueba, sin olvidar, en todo momento, su carácter orientativo y abierto a aquellos aspectos que el devenir lingüístico y metodológico considere convenientes en su momento.

PRUEBAS DE CARÁCTER OBJETIVO

1. ELECCIÓN

Se trata de la típica «multiple choice». Se puede presentar con dos, tres, cuatro, cinco o más opciones. El número estará en función del diseño de la prueba. Así mientras la doble opción se presenta preferentemente en planteamientos de verdadero o falso, el resto de las opciones se encuentra en cualquiera de los tests de ARELS, CIFE o BASCELT, lo mismo que en los cursos o exámenes del «*First English Certificate*» o del «*Proficiency*» (5). Es una prueba idónea para evaluar

(4) Keith Morrow, «Testing procedures» en *Techniques of Evaluation for a Notional Syllabus*, Centre of Applied Linguistics, University of Reading, 1977.

(5) Vid. — Educational Testing Service, Princeton New Jersey. U.S.A.

— *Cambridge First Certificate and Cambridge Proficiency*, U.C.L.E.S., 1986.

— *Oxford Placement Tests*, 1, 2, 3, Dave Allan, Oxf. Uni. Press, 1985.

cualquiera de los componentes de un «*curriculum*». Lo mismo se puede aplicar a aspectos morfosintácticos como los que presenta J. B. Heaton en *Writing English Tests*, que a aspectos comunicativos como en el caso de Keith Morrow que pide que la elección de la opción esté en función del tipo de ejercicio que se presente.

No obstante, en este tipo de prueba conviene tener presente los pertinentes parámetros de evaluación. En modo alguno se pueden valorar los aciertos sin tener en cuenta los errores, ya que los aciertos que pudieran derivarse del azar contaminarían la prueba. Desde un punto de vista operativo cabría apuntar el tipo de correcciones que suelen aplicarse a este tipo de pruebas. Si en unos casos tiende a exigirse un mínimo porcentaje de aciertos, la tendencia suele ser en torno al 70 %, en otros se suele recurrir a la fórmula de

$$A - \frac{E}{N - 1} \text{ como más objetiva (6).}$$

2. COMPLETAR

Incluiría, principalmente, los «fill in the blanks». Se tratará de un ejercicio de producción o de reconocimiento según se ofrezcan o no se ofrezcan los términos para completar la estructura pretendida. Parafraseando a Halliday cabría hablar de ejercicios de:

1. «Spelling structure»:

m-lk, fo-t,...

2. «Wording structure» del tipo de:

- «— What is the wheather ?
- I can't put off to the dentist.
- Do you wish you speak Chinese?»

(6) Esta fórmula no ofrece dificultad alguna en su aplicación. Así si tenemos un ejercicio con 10 ítems y los resultados son: 8 aciertos y 2 errores, y el número de opciones fuera de 5, la nota resultante sería 7,5. El desarrollo de la fórmula:

$$8 - \frac{2}{5 - 1} = 7,5$$

3. A nivel de «group complex or clause complex» cabría hablar, a título de ejemplo, de ejercicios del tipo de:

- «— Question tags. You smoke ?
- Addition to remarks. She plays tennis... (Peter).
- Agreements and disagreements with remarks, Conditionals... etc.»

3. SUSTITUCIÓN

Los tipos de ejercicios que se adscriben a este título guardan una estrecha relación con los planteamientos estructuralistas. De todos ellos cabría subrayar aquellos que tienen como protagonista al verbo en cualquiera de sus aspectos, o aquellos ejercicios en los que se requiere una interpretación semántica, del tipo de:

- «*unless we look*»
- «*from time to time*»

Los ejercicios de sustitución son los más indicados para los «phrasal verbs»:

- «*put off*»
- «*put up with*»

Asimismo se puede hablar de ejercicios de sustitución en cadena. Partiendo de un enunciado se van sustituyendo sucesivamente los distintos elementos:

I	was	smoking	a cigar
she		holding	a book
they		reading	

4. ORDEN

En este tipo de prueba conviene tener presente los paradigmas de carácter estructural que encontramos en cualquier lingüista:

S	(A)	V	O	A
				M P T
				P M T

cia las «—wh words», se les considera básicos en una metodología de carácter comunicativo y puede decirse que son los que más se aproximan a los centros de interés del alumno. Su carácter funcional lo pone de manifiesto un caso tan trivial como puede ser el rellenar una tarjeta de embarque cuando nos desplazamos al extranjero.

7. Resumir el texto presentado y/o valorarlo.
8. El estilo directo, los diálogos, ocupan un lugar relevante en cualquier diseño de evaluación. Se puede presentar diálogos programados, apuntados o abiertos.

En los programados las preguntas y las respuestas están determinadas por las situaciones que se han fijado de antemano. Así se podrían desarrollar ejercicios de este tipo:

- A: Greet B.
B: Answer and greet A.
- A: Ask B «*where is he going*»?
B: Cinema.
- A: Suggest somewhere to go together.
B: Refuse A's suggestion.

En los diálogos apuntados no se responde mecánicamente sino que ante determinados estímulos el alumno responde según sus gustos e ideas:

- A: Play tennis.
B: Where.
- A:
B: When.
- A:
B: How long.

En los diálogos abiertos tan sólo se fija el tema y en ocasiones la situación y alguna circunstancia específica.

9. Ensayos. Cualquier tema puede ser relevante pertenezca al campo que pertenezca y ya sea tanto de actualidad como histórico o de ciencia ficción.

10. Traducción. Es algo que no conviene olvidar, aunque no se le preste la atención debida en la metodología actual. Bien es verdad que tanto los objetivos específicos como los operativos, que se suelen fijar en el momento de elaborar el diseño curricular, van encaminados a que el alumno alcance un nivel idóneo de comunicación, pero si se trata de analizar los objetivos generales en modo alguno se puede prescindir de ese nivel de competencia transléctica que exigen los lingüistas y que implica un dominio más exhaustivo del conocimiento de la lengua que se estudia y de la que se habla (7). No obstante, dado que los destinatarios de estas sugerencias no son especialistas en traducción, conviene plantear sólo ejercicios de traducción que estén en consonancia con los objetivos específicos fijados para cada nivel y que además el campo semántico que se estudie tenga interés para la clase, como pueden ser los temas, necesidades y situaciones que nos presenta la vida cotidiana.

Sin proponérselo se ha llegado a un decálogo de items en la parte subjetiva de la prueba. Sin duda que según los criterios de quien diseñe la prueba faltarán y sobrarán items, pero si sirve de punto de referencia la tipificación apuntada tanto en la parte objetiva como en la subjetiva se habrán conseguido, al menos en parte, los objetivos que nos fijamos al comenzar a escribir estas sugerencias.

(7) J. C. Santoyo: «... por mucho que hablemos de creatividad e infinitud, nadie mejor que el traductor sabe que sólo en parte dominamos un idioma y que sólo en parte somos competentes en él», «Consideraciones acerca de la competencia y actuación translécticas» en *Segundas Actas del Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Mayo, 1984, pp. 424.

LAS ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA (y II)

TOMÁS RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
Departamento de Ediciones de la
Sede Central del INBAD

PRUEBAS OBJETIVAS Y PRUEBAS DE ENSAYO

En el desarrollo de las unidades destinadas a la enseñanza a distancia se pueden proponer actividades sobre las que no interviene directamente la evaluación. Se trata de actividades abiertas, mentales, puramente informativas, tales como observar una ilustración, leer un artículo, escuchar una casete, etc. Generalmente cumplen una importante función didáctica, por lo que interesa sugerir actividades de este tipo siempre que parezca conveniente.

Sin embargo, el núcleo principal de los bloques de actividades debe estar relacionado necesariamente con algún tipo de evaluación, ya sea la que lleva a cabo el propio alumno, ya sea la que controla el profesor-tutor. El aprendizaje, para que sea efectivo, debe ser evaluado de alguna forma (1).

En la primera parte de este trabajo hablábamos de distintas modalidades de pruebas y ejercicios

(1) Sobre el tema de la evaluación pueden consultarse algunos trabajos, como: P. LAFOURCADE, *Evaluación de los aprendizajes*, Madrid, Cincel, 1970; J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, *Didáctica General, I. Objetivos y Evaluación*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980; L. A. LEMUS, *Evaluación del rendimiento escolar*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

que se pueden presentar bajo la denominación común de «actividades», y sugeríamos la conveniencia de utilizarlas según la forma de control o evaluación que queramos realizar y según el agente que se encarga esa función: el propio alumno o el profesor-tutor.

Destacábamos dos modelos de pruebas bastante diferentes entre sí en cuanto a estructura, concepción y ejecución: las pruebas objetivas y las pruebas abiertas o de ensayo. Para conseguir un adecuado equilibrio a la hora de diseñar un plan completo de actividades, quizá se deban alternar pruebas y ejercicios de cada una de estas modalidades, ya que unas y otras presentan ventajas e inconvenientes que es necesario tener en cuenta:

PRUEBAS OBJETIVAS

a) Ventajas:

- Permiten una mayor objetividad en la interpretación de resultados.
- Posibilitan la cobertura de un extenso campo de conocimientos.
- Son de rápida aplicación y de fácil corrección, lo cual permite un mayor aprovechamiento del tiempo.

- Se evitan divagaciones, intervención del azar, etc.

b) Inconvenientes:

- Una buena confección de ítems conlleva la utilización de técnicas minuciosas y complejas.
- La aplicación exclusiva de este tipo de pruebas puede llevar al alumno a un estudio superficial (detalles puntuales, etc.) y memorístico de las materias.
- Se prescinde de ciertas capacidades (creatividad, juicio, etc.) y de la posibilidad de organizar el pensamiento.
- Si no se plantean los ejercicios con la debida precisión, pueden conducir a los alumnos a confusiones, ambigüedades e incluso errores (2).

PRUEBAS DE ENSAYO

a) Ventajas:

- El enunciado de las preguntas no ofrece dificultades, en general.
- Posibilidad de ejercitar capacidades superiores (análisis, síntesis, juicios críticos, creatividad, etc.).
- Se puede detectar, además de la calidad de los conocimientos adquiridos, el carácter y personalidad de los alumnos.
- Utilidad para valorar la expresión escrita, la madurez de pensamiento y la capacidad de exposición.

b) Inconvenientes:

- Si no se han redactado las cuestiones con la debida precaución, posibilidad de que el alumno limite su respuesta a la simple copia textual.

(2) Vid.: J. SARRAMONA, *Tecnología de la enseñanza a distancia*, Barcelona, CEAC, 1975, pp. 74-76. También: UNED, *Criterios metodológicos de la UNED*, Madrid, MEC, 1976, pp. 93-100.

- Resultan muy problemáticas para los alumnos que no poseen facilidad en la expresión escrita.
- A veces, no patentizan los conocimientos de la materia, sino la habilidad de expresión.
- Relativa objetividad a la hora de valorarlas.
- Exploración parcial de los contenidos, lo cual permite una excesiva intervención del factor suerte.
- Los resultados varían según las situaciones.
- Requieren una corrección más atenta y laboriosa (3).

Ya hemos indicado que, en general, las pruebas objetivas resultan especialmente apropiadas para proponerlas como actividades de autocontrol, pues permiten una corrección fácil y rápida por parte del alumno. Las pruebas abiertas o de ensayo, que en muchos casos necesitan una valoración más cualitativa, parecen más aptas para presentarlas como pruebas de heteroevaluación.

Sin embargo, esta apreciación, no excluye el que puedan aparecer mezcladas pruebas de ambos tipos tanto en las actividades de autocontrol como en las de heterocontrol. Es más, incluso nos atreveríamos a recomendar que, sobre todo en las pruebas de heterocontrol, que permiten mayores posibilidades de corrección, y deben aspirar a una comprobación generalizada de las distintas capacidades del alumno, se recurra a la variedad como principio de formulación.

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES

Para la elaboración de actividades destinadas a la enseñanza a distancia, conviene seguir una serie de recomendaciones o normas que, básicamente, son las mismas que suelen sugerirse para

(3) J. SARRAMONA, *Ob. cit.*, pp. 76-82; UNED, *Ob. cit.*, pp. 100-102.

la confección de las actividades destinadas a la enseñanza presencial (4).

En general, es necesario subrayar ciertos principios, suficientemente consolidados, que podemos considerar determinantes a la hora de redactar las distintas propuestas de ejercicios y pruebas. Concretaremos estos principios en las siguientes recomendaciones:

- Las preguntas o propuestas se enunciarán de forma inequívoca, precisando con exactitud la respuesta que se quiere obtener del alumno.
 - Procuremos utilizar el lenguaje con precisión a la hora de formular las cuestiones. Al mismo tiempo se debe aspirar a que el alumno emplee la misma concisión en las respuestas.
 - En el enunciado de las cuestiones se procederá con un estilo sencillo y directo, evitando cualquier tentación de ampulosidad, énfasis, etc.
 - No conviene utilizar siempre el mismo tipo de pregunta, ya que su repetición podría conducir a la monotonía; aunque tampoco es necesario pretender una excesiva variedad.
 - Hay que evitar que la resolución de una actividad se limite a consultar las páginas del libro o documento y copiar lo que en ellas se encuentre. Por el contrario, las actividades han de ser creativas y contribuir al fomento de la reflexión. Interesa, sobre todo, ejercitar al alumno en el razonamiento y en la búsqueda de relaciones entre conceptos e ideas.
 - Los distintos ejercicios deben incidir en el concepto de novedad, insistiendo en la progresión sistemática desde cuestiones más fáciles a otras que entrañen mayor dificultad.
 - En ningún caso se ha de abandonar un nivel aceptable de calidad, necesario para el mantenimiento de un progreso real en el aprendizaje. Las actividades insistirán en la consecución de unos niveles mínimos de exigencia.
- Se han de calcular debidamente las posibilidades de realización de los ejercicios. Es necesario que los redactores de las actividades prevean la adaptación de las pruebas a la capacidad de los alumnos y a los medios materiales de que dispone el estudiante. En este sentido, se ha de procurar que la resolución de dichas pruebas pueda ser realizada, en circunstancias normales, por la mayoría de los alumnos.
 - Hay que tener en cuenta el tiempo de realización de las tareas que se propongan, en relación, sobre todo, con las restantes asignaturas del curso. Es muy importante no sobrecargar el trabajo del alumno con excesivas actividades.
 - Las actividades son parte integrante, y esencial, de la programación de la unidad o tema. Su formulación se realizará al mismo tiempo que se redactan los objetivos, contenidos, etc. Posteriormente —y por distintas razones— las actividades originales podrán ser modificadas o cambiadas; pero en cualquier caso las tareas que se propongan al alumno estarán integradas en la programación, en íntima relación con los correspondientes objetivos y contenidos.
 - En el momento de la redacción de las actividades se confeccionará también el solucionario correspondiente y se determinarán, en lo posible, las claves de corrección.
 - Se debe considerar, en cada caso, la conveniencia de que en el solucionario se repita la pregunta o propuesta de actividad antes de la respuesta, procurando que ambas queden claramente diferenciadas.
 - En las contestaciones del solucionario no nos limitaremos a expresar la opción correcta, sino que debemos razonar la solución, siempre que se admita esta posibilidad.
 - La elaboración de las actividades se realizará en equipo. Una vez confeccionadas, serán revisadas por los distintos compañeros para evitar imprecisiones, errores o faltas de redacción.

(4) Vid.: A. UBIETO ARTETA, *Cómo se programa un tema o una unidad didáctica*, Zaragoza, ICE, 1978, pp. 73-74.

- No deben aprovecharse las actividades para lanzar contenidos nuevos ni para ejercitar aspectos complementarios no recogidos en las unidades didácticas.
- Es necesario que tanto profesores como alumnos tomen conciencia de la utilidad de las actividades y experiencias, y estar informados de los resultados, aplicaciones y grado de eficacia.

NORMAS PARA LA ELABORACIÓN DE PRUEBAS OBJETIVAS

Aunque algunas de las normas para la elaboración de pruebas objetivas se recogen ya en las sugerencias generales para la confección de actividades, señalamos a continuación ciertas recomendaciones que pueden ser válidas para la formulación de dichas pruebas (5):

- Precisar claramente los objetivos que se quieren conseguir con la prueba.
- Delimitar con exactitud los contenidos sobre los que se va a realizar.

- Las instrucciones para la realización de la prueba deben ser enunciadas con claridad y precisión.
- Seleccionar cuestiones que incidan de forma directa sobre los objetivos propuestos y permitan algún tipo de medición.
- Cuidar de que en el enunciado de los ítems no se introduzcan «pistas» o «claves» determinadas por detalles gramaticales o sintácticos que puedan orientar la respuesta en un sentido u otro: artículos, género, número, etc.
- No proponer cuestiones que exijan respuestas triviales, obvias o pobres de información.
- Los enunciados de los ítems deben ser independientes entre sí.
- Se han de enunciar cuestiones unívocas; esto es, que admitan una sola respuesta.
- Es necesario proponer un número de ítems suficientemente amplio, de manera que se cubra totalmente el área de la materia escogida. La cifra podría situarse entre 30 ó 40 ítems.

(5) Vid.: J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, *Ob. cit.*, pp. 305-319. También pueden consultarse: J. FERNÁNDEZ HUERTA, *Las pruebas objetivas en la escuela primaria*, Madrid, CSIC, 1950; R. MARÍN IBÁÑEZ, *Las pruebas objetivas*, Valencia, Facultad de Filosofía, 1971 y M. E. POLANCO, *Guía para elaborar pruebas objetivas*, Universidad de Costa Rica, San José, 1969.

NOTAS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

JOSÉ M.^a BENAVENTE BARREDA
Seminario de Filosofía de la Sede
Central del INBAD

INTRODUCCIÓN

No parece ocioso ocuparse, de un modo filosófico y precisamente con esta especificidad, de lo que cabe exigir a una educación de adultos. Las consideraciones filosóficas en torno a la educación suelen moverse —como es lógico— en un nivel de abstracción y generalidad que no permite considerar, al menos de modo directo, los distintos niveles y colectivos a quienes se dirige la tarea educativa. De ahí que, casi siempre, se acabe enseñando a todo el mundo con los mismos (o muy parecidos) contenidos y métodos. (Un ejemplo paradigmático de estas afirmaciones es la enseñanza para adultos, y a distancia, que desde hace más de una década se imparte en el INBAD, sin que las asignaturas, programas, etc., varíen en lo más mínimo respecto a la enseñanza presencial para adolescentes; todo lo más —y esto habría que decirlo con reservas— existe una metodología educativa que, más que respetar, se «adapta» a las exigencias específicas de esta modalidad).

En lo que sigue, pretendo un acercamiento, si quiera sea en esta forma de notas, a los principios de una filosofía de la educación de adultos.

Acéptense estas notas, pues, como una modesta —aunque seria y rigurosa— contribución a los diversos intentos de abordar el problema; al menos con intención de seriedad y rigor han sido redactadas.

1. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: TRES MODELOS

Desde el punto de vista de su existencia social, la filosofía, como actividad superestructural, se ha plegado, casi siempre, a uno de estos tres modelos: a) El «academicismo» neutral, ocupado en problemas gremiales y técnicos, que no suelen interesar a nadie —salvo a los profesores que viven de tejerlos y destejerlos— y que no perjudican tampoco, por su mismo carácter abstracto, a los estamentos de poder, b) El «filosofar» más o menos oficial, a favor del sistema político y económico en el que se desenvuelve; puede coincidir, al menos en parte, con el academicismo, pero en muchas ocasiones proviene de otras fuentes, como son los grandes medios de comunicación. c) El filosofar crítico, difícilmente académico por su carácter anti-sistema y transformador, y que

suele estar mal visto y perseguido por las estructuras de poder (1).

La Filosofía de la educación, de acuerdo con estos modelos, también presenta tres formulaciones básicas: «académica», «pro *«statu quo»* y «crítica».

El enfoque académico —en consonancia con sus presupuestos generales— se ocupa de la educación de ese modo aséptico, libresco, abstruso e incomprometido que caracteriza a casi todas las «investigaciones» académicas. Los «resultados» de estas elucubraciones no suelen tener la menor operatividad, porque se mueven, por lo general, en niveles muy alejados de la realidad social. (No son infrecuentes, p. ej., los planteamientos «ontológicos», con insistencia en el desarrollo «individual» como meta de la educación, en un curioso sincretismo de onto-teología y competitividad economicista).

El enfoque pro «statu quo» es, obviamente, menos academicista y más pragmático; pertenece a ese «control del pensamiento» que es típico de las sociedades estatales, y cuyas estrategias son, por lo general, más políticas que pedagógicas. Se trata de lograr que la enculturación vaya moldeando las mentes —jóvenes y adultas— en el sentido de una aceptación del sistema. Como dice Marvin Harris: «Maestros y escuelas satisfacen evidentemente las necesidades instrumentales de las complejas civilizaciones industriales adiestrando a cada generación en los servicios técnicos y de organización necesarios para la supervivencia y el bienestar. Pero maestros y escuelas también dedican mucho tiempo a una educación no instrumental: formación cívica, histórica, educación política y estudios sociales. Estas materias están llenas de supuestos implícitos y explícitos sobre

(1) Es curioso —por lo menos— que el modelo a) le es indiferente, tanto al Poder como al ciudadano de a pie; el modelo b) le viene bien al Poder, pero —obviamente— mal al ciudadano; y el modelo c), por último, es el único que se preocupa por el susodicho ciudadano. Desde un punto de vista «ético», está claro cuál es la opción más atendible. Ejemplos de estos tres modelos hay en abundancia, tanto sincrónica como diacrónicamente considerados. No puedo entrar ahora en este tema.

la cultura, el ser humano y la naturaleza que indican la superioridad del sistema político-económico en el que son enseñadas» (2).

Por último, el enfoque «crítico» suele respirar aires más libertarios, aunque no siempre parta de planteamientos filosóficamente críticos. Con frecuencia los enfoques críticos se suelen quedar en una «revolución metodológica», en los denominados movimientos de «renovación pedagógica». Su actitud crítica se centra —se «agota», muchas veces— en la crítica al sistema educativo vigente, sobre todo en sus aspectos instrumentales. Casi todas las «filosofías» y «pedagogías» que se hacen en este sentido suelen ir destinadas a cambiar modelos didácticos. Sin embargo, por presiones del sistema, los cambios suelen ser más superficiales que de fondo.

Si admitimos, pese a todo, que sólo un modelo crítico puede estar a la base de una Filosofía de la educación que se haga cargo con rigor de los problemas, deberemos considerarlos analíticamente, precisamente desde esta actitud crítica.

1.1. Los problemas filosóficos de la educación

Los problemas que, en general, presenta un proceso tan complejo como es el educativo, desbordan con mucho todo lo que se pueda establecer en el plano teórico, siempre esquemático. Sin embargo, como Ideas clave que dirijan las acciones posteriores, y aunque de modo simplificado, sí conviene fijar las grandes cuestiones de que debe hacerse cargo una Filosofía de la educación. Podríamos decir que, para plantearse esta problemática con un mínimo de rigor, hay que tratar de responder a estas preguntas:

1. **Para qué se educa:** es el problema de los fines, problema filosófico por excelencia, que muchas veces se descuida —o queda oculto por una turbamulta de cuestiones secundarias, aunque afines—. No es infrecuente que se sustituya por

(2) *Introducción a la antropología general*. AUT., 1983, p. 332.

todo un complejo de «objetivos»— más o menos generales, comunes, etc.—, cuya función subsidiaria acaba por ser principal. Sobre esta cuestión radical del «fin» del proceso educativo hay multitud de respuestas; tantas como las múltiples filosofías que las propician.

2. **A quién se educa:** problema que algunas filosofías de la educación quieren hacer suyo, enarbolando alguna «concepción del hombre», más o menos metafísica y siempre, desde luego, teórica. El problema, en realidad, es un problema de psicología diferencial y evolutiva en lo esencial; sin embargo, al tener otras implicaciones —sociales, sobre todo—, la Filosofía de la educación debe coordinar y encauzar esta problemática y su tratamiento, acercando, lo más posible, los resultados nomotéticos de estas disciplinas a lo que tiene de idiógráfico todo proceso educativo.

3. **Qué hay que enseñar:** controvertido tema siempre, ya que los **curricula** tienen una dimensión pedagógica y didáctica, pero un inevitable planteamiento filosófico, en función de los puntos 1 y 2: en efecto, sin unos fines claros, y sin una delimitación exacta del sujeto de la enseñanza, resulta casi imposible elaborar un *curriculum* que tenga un mínimo de coherencia. (A pesar de su perogrullesca evidencia, estos condicionantes —a los hechos me remito— suelen olvidarse, o perderse de vista, con frecuencia).

4. **Cómo enseñar:** problema esencialmente didáctico, en absoluta dependencia de los otros tres aspectos reseñados, como es evidente. De ahí la necesidad de que una Filosofía de la educación coordine —un poco «a vista de pájaro»— los «enlaces lógicos», las implicaciones de estos problemas jerarquizados, para evitar que, en la atención a cuestiones de detalle, inmersos en soluciones prácticas, acaben los árboles por no dejarnos ver el bosque.

1.2. Las exigencias del modelo crítico

Abordar esta problemática, en todos sus desdones e implicaciones, es tarea de una Filosofía

de la educación, entendida como **teoría prescriptiva**, es decir, una teoría **globalizante** de los resultados de investigaciones parciales y, a la vez, **diseñadora de modelos sociales**. (En general, una Filosofía de la educación, como teoría prescriptiva, debe tener en cuenta y armonizar —por ejemplo— todo lo que muy diversas disciplinas puedan aportar a la solución del problema educativo: psicología evolutiva, diferencial y social, teorías del aprendizaje, sociología, antropología, didáctica general y especial, etc.). Sólo a partir de datos, pues, la Filosofía de la educación puede intentar la **prescripción de modelos** que tengan la suficiente operatividad.

La estructura de una Filosofía de la educación así entendida depende, como es obvio, de su concepto genérico y comprensivo: la Idea de Filosofía crítica —en cuyo desarrollo pormenorizado no puedo entrar aquí—. No obstante, para centrar las cuestiones, se pueden establecer grandes rasgos estructurales:

1. Su campo propio es el de las **objetividades ideales**. 2) Parte de datos, que permiten la posterior globalización. 3) Elabora modelos. 4) Efectúa la crítica de lo establecido. 5) Diseña y prescribe modelos para eventual transformación. Como es obvio, el nivel de «presión» sobre los objetos de que se ocupa una filosofía crítica aumenta de modo progresivo; y es obvio también que, aunque no exclusivo, el campo más propio de una filosofía crítica así entendida son las objetividades humanas y sociales: la filosofía crítica se enfrenta, fundamentalmente, a lo que la sociedad tiene de **perfectible, transformable o eliminable**.

Pues bien, una Filosofía de la educación, que parta de este paradigma, deberá plantearse el **modelo educativo como un medio de transformación social**. (Tiene a ello tanto derecho, por supuesto, como el academicismo al preconizar —por ejemplo— la «formación integral» o la filosofía pro «statu quo» al intentar formar «buenos e integrados ciudadanos»). De otro modo, una **Filosofía crítica de la educación** es una filosofía de la **educación crítica**: es decir, educar, fundamen-

talmente, para la crítica y transformación de lo que deba ser criticado y transformado.

Vamos a ver, a continuación, y siguiendo el hilo de las cuatro cuestiones apuntadas en 1.1., como se flexionan a su tratamiento estas exigencias críticas.

2. EL PROBLEMA DE LOS FINES

2.1. Educación y sociedad: alternativas

El educar para la crítica y transformación de la sociedad es una exigencia de los tiempos; es posible que en una futura y utópica sociedad ideal —ya sea el «paraíso marxista» o la «civitas Dei» agustiniana— no fuera preciso plantearse este tipo de cuestiones, y los hombres podrían vacar a la creatividad pura, a la vida lúdica, etc. Desgraciadamente no es este el caso.

Por supuesto que, la evidencia incontestable de la necesidad de progresivo ajustamiento social es recogida y asumida por religiones y credos políticos de todos los signos y colores —faltaría más—; las religiones ecuménicas, por ejemplo, se hacen cargo del problema en toda su amplitud, **invitando** a los pueblos a superar las situaciones de injusticia y desigualdad, pero a la vez **amenazando** a quienes intentan solventarlas de un modo no pacífico. De este modo dejan a salvo su misión de justicia y paz, a la vez que dejan a salvo a los estados y a los privilegios seculares de clase. (No es accidental que la educación que se imparte **desde** las religiones ecuménicas —sobre todo en el ámbito occidental—, sea casi siempre clausista y potenciadora de las «salvaciones individuales» —ya sean divinas o humanas— y, en consecuencia, para la competitividad).

En el —aparente— extremo opuesto, están las proclamas laicas de los estados democráticos occidentales; en cualquier declaración de principios y en cualquier planteamiento de «objetivos educativos», nos encontramos con la tan traída y llevada «educación para la convivencia democrática» y «para/en la libertad»: dos grandes palabras

genéricas que, como todos sabemos, se flexionan en multitud de variantes reales, no siempre acordes con lo que establecen sus «ideas» respectivas. La educación, así entendida, puede no pasar de ser una educación para aceptar —so capa de su excelencia— el «statu quo» del medio socioeconómico en el que se educa.

No basta, pues, con el reconocimiento o la proclama, en el nivel de las propuestas **ideales**, de que la educación debe formar a hombres capaces de acabar con las injusticias: hace falta realizarlo, con teorías de suficiente operatividad que faciliten las conductas apropiadas (3).

2.2. La estructura de un modelo posible: precisiones

Dice Aranguren: «... **toda** la sociedad es injusta, porque en toda sociedad el acceso a los bienes de todo orden está, en mayor o menor grado, condicionado por el puesto en que nace cada uno de sus miembros. Pero no todas las sociedades son igualmente injustas. Y, desde este punto de vista, quien con mayor razón merece el calificativo de «bueno» es quien con más empeño lucha por la justicia» (4).

¿Quiere esto decir que los otros «modelos» son menos **buenos** —es decir, menos éticos, honestos, morales, o como queramos decirlo?—; creo que, en una escala de valores objetiva, esa es precisamente la situación. En la dialéctica individuo/sociedad, libertad/justicia, parece que el individualismo y la libertad forman un par estructural más afín que sociedad y justicia. Y, por el momento, parece también bastante obvio que existe una perentoria necesidad de justicia, de conseguir que no exista un tan marcado acceso diferencial a los bienes necesarios y apetecibles. Mientras las estructuras sociales amparen la injusticia —sean

(3) No es infrecuente así, p. e., que en el nivel **conductual étic** se «tolere» el hambre de un elevado porcentaje de la población mundial, aunque en el nivel **mental emic** se proclame lo contrario. Las disfunciones entre «lo que se dice» y «lo que se hace» entre las Ideas y sus concreciones reales, son uno de los objetos a los que dedica su atención preferente una filosofía crítica.

(4) **Propuestas morales**, Tecnos, 1983, p. 96.

cuales fueren estas estructuras— la tarea educativa deberá tener, como fin primordial, conseguir actitudes críticas y transformadoras.

Se puede argüir, por supuesto, que esta orientación de la tarea educativa —amen de utópica—, puede constituir un punto de vista estrecho, que tendería a convertir a los potenciales educandos en toda una gama de «activistas» más o menos radicales —desde «asistentes sociales» hasta «revolucionarios», pasando por todos los grados intermedios—. Confío, no obstante, en que se entienda que un fin general como el propuesto, lo que hace es **organizar** las tareas y los fines parciales u **objetivos**, confiriéndoles un **sentido**. V. gr., un fin general como el apuntado, entre otras cosas, implicaría:

1. En el plano de las **aptitudes** y **actitudes**, la necesidad de buscar el desarrollo del **pensamiento divergente**, la capacidad de **autoformación**, la superación de cualquier tipo de masificación, el desarrollo de la tolerancia, etc., etc.

2. En el plano de los **contenidos**, la necesidad de equilibrar la enseñanza técnica y la humanística, dando a esta última todo el peso específico que le corresponde: una formación en la que no se eludan las cuestiones controvertidas, quedándose en las «ramas» de un culturalismo más o menos huero. Está muy bien, y se debe hacer, estudiar el Arte Barroco, la filosofía de Hegel o la estilística de las Novelas ejemplares de Cervantes —pongamos por caso—; pero sin olvidar que una formación humanística actual —antropológica, sociológica, económica, psicológica, etc.—, debe abordar los problemas que afectan de verdad a la convivencia: léase, «... la involucración de bancos e inmobiliarias en la especulación del suelo urbano, los puntos de vista de las minorías étnicas y raciales, el control de los medios de comunicación de masas, el presupuesto de defensa militar, los puntos de vista de las naciones subdesarrolladas, las alternativas al capitalismo y al nacionalismo... etc.» (5). No vale ya quedarse en una

(5) Vid. Harris, M., ob. cit., p. 333.

cultura humanística meramente «histórica» — otra evidencia que, con frecuencia, acaba por quedar relativamente lateralizada, supliéndose entonces el «imperativo de actualidad» con comentarios de prensa—.

3. De igual modo, el fin general de una educación crítica, deberá informar la metodología. Es quizá este el punto en el que —como señalaba más arriba— se ha insistido más en las diversas «renovaciones pedagógicas»; pero la constante **presencia** del fin puede orientar, de un modo más riguroso, cualquier planteamiento metodológico; si este fin se «difumina», o una serie de objetivos subsidiarios acaban por ocupar su lugar, la metodología puede resentirse también de imprecisión (6).

Todo lo que antecede, por supuesto, son principios de una relativa generalidad —relativa porque están, inevitablemente, circunstanciados—; sólo teniendo en cuenta un máximo de variables de los sujetos reales a los que va destinada la educación en cada caso, pueden estos principios flexionarse y acercarse, de un modo más operativo, a esos sujetos.

3. EL ADULTO COMO SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Hay tres modos fundamentales de considerar la adultez: desde el punto de vista **biológico**, desde el punto de vista **psicológico** y desde el **sociológico**. Nos interesan, sobre todo, los dos últimos.

Biológicamente la madurez comienza entre los 25 ó 30 años, y constituye un período de relativa estabilidad y plenitud que dura hasta los cincuenta o sesenta años, en que comienza la vejez o período involutivo. Sin embargo, como es obvio, el concepto de adultez es aún más amplio que el de ma-

(6) Puede suceder, p. e., —como ha acontecido en no pocas ocasiones— que se prescindiera del denostado «libro de texto», so pretexto de una enseñanza «activa» y «creativa», y que los alumnos acaben copiando el que el profesor les dicta, tomando de aquí y de allá, sin que entonces la «actividad» de los alumnos pase de lo estrictamente mecánico.

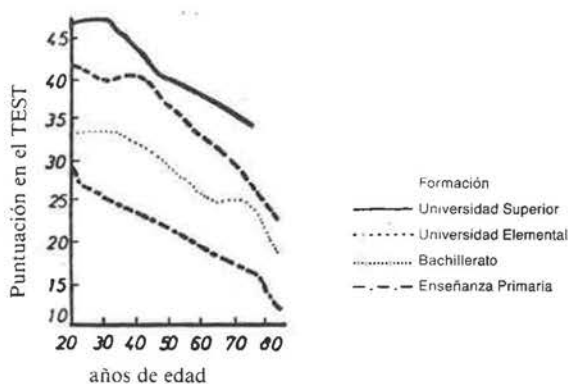
durez, ya que, biológicamente, se puede considerar que alguien es adulto desde que tiene la capacidad de reproducirse. Está claro, por lo dicho —y es ello opinión generalizada—, que todas estas consideraciones biológicas de la «adulthood» y «madurez» son meramente aproximativas y bastante imprecisas (7).

Mucho más interés para nuestros propósitos tienen las consideraciones psicológicas. Desde el punto de vista psicológico se suele hablar de una **maduración afectiva** y de una —relativa al menos— **involución intelectual**, al menos globalmente considerada. La maduración afectiva, desde luego, no es tan evidente ni general. Hay multitud de adultos con una gran inmadurez emocional —que se traduce, entre otras cosas, en actitudes relativamente «cerradas» e insolidarias—; de ahí que, en ocasiones, las caracterizaciones que se hacen de la categoría de adulto sean un tanto idealizadas (8).

Más clara es la aceptación de que los adultos, desde el punto de vista intelectual, sufren una cierta involución. Está claro, desde luego, la disminución de la **memoria mecánica** (9). Por otra parte, el aprendizaje tiene unos **períodos críticos**, o lapsos de tiempo en que los sujetos están especialmente «plásticos» para adquirir determinado tipo de informaciones (10). Estos aprendizajes se hacen «cada vez más difíciles» con el paso de la edad; no son imposibles, desde luego, ya que los períodos críticos humanos son siempre más flexibles que los de los animales —que a veces son solamente de horas, como han puesto de relieve

las experiencias de **troquelado** de K. Lorenz—. Pero aunque el hombre es siempre más plástico y tiene una mayor capacidad de adaptación que el animal, no debemos olvidar nunca, a la hora de **enseñar y reeducar** a adultos, que sus períodos críticos son mucho menores que en la infancia y en la adolescencia.

Parece, en cambio, que puede haber un aumento de las facultades de raciocinio, sobre todo si se cultivan de modo habitual. Como ha puesto de relieve Pinillos (1964), la involución de la inteligencia de las personas que han tenido una formación superior es incomparablemente menor de la mostrada por los que abandonaron sus estudios en la adolescencia (Vid. fig. 1).



Pinillos (1964). [En **Principios de psicología**, ed. cit., p. 668].

Esto es, también, algo muy a tener en cuenta para una educación de adultos, que no suele hacerse precisamente sobre titulados superiores, sino fundamentalmente con personas que dejaron sus estudios en el fin de la adolescencia, o antes, por la necesidad de hacerse adultos desde el punto de vista social.

En efecto, desde una perspectiva estrictamente sociológica, el adulto es el que deja de ser «adolescente social» —ese «eterno becario» de que hablaba Sartre—; es el que ingresa en el mundo del trabajo, el que tiene que afrontar la nada fácil tarea, casi siempre —y cada vez más— de «ganarse la vida». Así considerados hay adolescentes y niños —como el «niño yuntero» de M. Hernández— que son ya «masculinamente se-

(7) Vid., p. ej. Pinillos, **Principios de psicología**, AU, 1975, pp. 619-620.

(8) La **aceptación de responsabilidades**, el **predominio de la razón** —ser capaz de ver con objetividad el mundo— y el **equilibrio de la personalidad** son notas características de esta adultez, según R. L. Ludojoski (Vid. su obra **Androgogía o educación del adulto**, Ed. Guadalupe, B. Aires, 1972).

(9) A este respecto ya me referí, con un cierto detenimiento, en el artículo «Hacia una renovación del sistema de exámenes» publicado en este **Boletín Informativo** (Diciembre de 1987).

(10) V. gr., hacia los 10 ó 12 años se consolida la lateralización funcional del lenguaje, y se hace cada vez más difícil aprender otro idioma distinto del nativo, o el propio si el niño ha nacido aislado. (Vid. Pinillos, ob. cit., p. 631).

rios». La adultez social implica, que duda cabe, un cierto nivel de **responsabilidad**, un modo peculiar de tomarse las cosas en serio. Pero, a la vez que esto sucede —con lo que tiene de positivo y negativo— en el adulto se produce un cierto **aislamiento** o **individualización social** —que no coincide, sin embargo, con la individualización o **personalización** a nivel psicológico—. Es decir, conforme el adulto se adentra en el mundo del trabajo, y va logrando —o no— un determinado «status» o nivel económico, su mundo social se hace más «cerrado», más aislado o «celular». Puede tener, es cierto, contacto con amigos de la infancia y adolescencia, pero estos se producen, en muchas ocasiones, en función de que sus niveles sociales sean parecidos. (Se «pierden», así, amigos por quedar «arriba» o «abajo» de la escala social. Por supuesto que juegan también otras variables; pero los condicionantes «infraestructurales» son básicos).

El aislamiento, así considerado, adopta —según desde dónde se considere— la forma de clara **insolidaridad**. A que esto se produzca, como salta a la vista, contribuyen múltiples factores: el ingreso en el mundo del trabajo es sólo la cabeza del **iceberg** de un complejo mundo social en el que hay Estados, complicadas redes económicas, clases sociales, instituciones aislantes —como la familia—, etc., etc. Sin embargo, frente a esta **individualización** o **aislamiento social**, el adulto no adquiere siempre una **personalización** correlativa, sino que se ve afectado, en sus esquemas sobre el mundo, por la ideología del grupo en que está enclavado, y por el «filtro» que su sistema de valores, actitudes, y sobre todo prejuicios, interpone al bombardeo de información de los «mass media», etc., etc.

Nos encontramos, así, con que un grupo de adultos es siempre más **heterogeneo** que un grupo de adolescentes, porque su individualización —insisto: que no siempre personalización— hace que el grupo de adultos sea siempre un grupo formado por personas más «determinadas», «hechas» o «cerradas» que el grupo adolescente, más igual en su modo de pensar y de encarar la vida

—que se traduce, casi siempre, en modos más uniformes de **hablar**—. En la enseñanza de adultos, sea presencial o a distancia, el profesor puede encontrarse, junto a alumnos con un buen nivel cultural e intelectual, alumnos que son, prácticamente, analfabetos funcionales. Los adultos, pues, como sujetos de la educación, plantean problemas —aquí solamente apuntados— difícilmente asumibles por una pedagogía que pretenda dar normas generales, como la que, en buena medida, puede plantearse en la enseñanza presencial de adolescentes; ello obliga a tener en cuenta esta serie de variables a la hora de hacer cualquier teoría o planificación educativa.

4. CONTENIDOS Y DESTREZAS

En la educación de adultos se pueden distinguir los mismos niveles que en la educación convencional, e incluso algunos más: desde la estricta **alfabetización**, existe toda una serie de gradaciones o modalidades, como la **educación fundamental**, destinada a los marginados; la **educación para el desarrollo**, con el fin de mejorar las condiciones de vida y permitir la inserción en la colectividad de un modo más pleno; la **educación permanente**, que faculta al adulto para seguir las ideas y el progreso de la cultura, con independencia de su ocupación; y, sobre todo, una **educación liberadora** o de **concientización**, que provoque en el adulto un cambio de mentalidad, un cambio de actitud frente al mundo (11).

La educación de adultos, como ha puesto de relieve E. Faure (12), es **sustitutiva** de una educación elemental para una gran parte de los adultos del mundo; es también **complemento** para los que sólo tuvieron una educación muy imperfecta; y es **prolongación** de la educación para hacer frente a las nuevas exigencias del entorno y, en los casos en los que existe un nivel educativo relativamente elevado, es también instrumento perfectivo.

(11) Cf. Ludojoski, ob. cit. p. 37.

(12) Cf. **Aprender a ser**, Alianza Edit., Madrid, 1973.

La educación de adultos, pues, abarca una gama muy amplia y variada, desde el nivel mínimo, como es la alfabetización, hasta la educación perfecta. No obstante hay unas exigencias comunes, por parte del **sujeto**, que deben ser tenidas en cuenta en cualquier nivel, así como unos **principios básicos**, que deben informar cualquier diseño curricular. Como dice Cesar Coll: «El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, y entre lo que se prescribe y lo que sucede realmente en las aulas» (13). Este carácter de «eslabón» no debe hacer que se pierdan de vista, como referentes básicos, los principios filosóficos y psicológicos que fundamenten la elección de determinados contenidos y destrezas. De ahí que, aún en los niveles mínimos —quitando, quizá, la estricta alfabetización, y esto con reservas— se puedan diseñar currículos con una orientación **crítica y perfecta**, que vaya en la línea de la progresiva **liberación o concientización**.

Si nos plegamos —como parece oportuno— a los imperativos psicológicos, deberemos pensar en unos **contenidos básicos**, pero nunca excesivos. Es decir, obligar a un adulto, que está trabajando, o al menos que tiene unas ocupaciones y responsabilidades que no le dejen dedicar todo el tiempo al estudio, que tiene una cierta involución de determinadas funciones intelectuales, etc., a aprenderse unos contenidos superfluos, es claramente antipedagógico, por lo menos. No soy partidario de desterrar en absoluto la memoria —y en este mismo **Boletín** lo he dicho con anterioridad—; pero sí de que se aprenda sólo aquello que se comprende, que se puede organizar en lo que Ausebel denomina **aprendizajes significativos** (14). Si el adulto no ha perdido del todo el hábito de leer y tiene una madurez cerebral correlativa, debe aprovecharse, a toda costa, pa-

ra que aprenda de modo **lógico**, sin recurrir a la memoria para suplir la falta de comprensión.

Ahora bien, al hablar de «contenidos básicos» no hay que suponer que se trata de «conocimientos en píldora», simple resumen esquemático y trivializado. Descargar de pedanterías superfluas la exposición de unos contenidos no significa, en absoluto, dejarlos reducidos a unos «mínimos», que se convierten en la caricatura de los conocimientos que tratan de comunicar; se trata, más bien, de buscar las **ideas clave** o **ideas matriz** de cualquier campo del saber; se trata, en suma, de dar un saber de **fundamentos**, que capacite al adulto para aprender, por su cuenta si es preciso, a partir de aquellos conocimientos básicos. (El determinar, en cada campo del saber —llámese «asignatura» o de otro modo— que es lo que constituye un conocimiento básico, es tarea de los especialistas que diseñen un modelo curricular. Ni es tarea fácil ni que se pueda improvisar).

En estrecha relación con este carácter básico de los contenidos, hay que desarrollar en los adultos, de un modo preferente, todas aquellas destrezas que faciliten una **autoeducación permanente**, desde las destrezas meramente instrumentales, hasta las que se refieren al desarrollo de aptitudes intelectuales, fundamentalmente de carácter **heurístico e inventivo**: el adulto —quizá por su mayor «rigidez» y posible despersonalización correlativa— necesita ser adiestrado en el **pensamiento divergente**, y acostumbrarse a enfocar las cosas desde puntos de vista nuevos; sólo así se puede educar, realmente, el **sentido crítico** como actitud, a la vez, tolerante con cualquier punto de vista, pero capaz de oponer, de un modo personal, **construcciones alternativas**. (Todo esto, que expongo aquí tan apretadamente, requiere más amplios desarrollos, no pertinentes en este momento por obvias razones de espacio y por la misma estructura sintética de este escrito).

5. ALGUNOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

El «cómo» enseñar —los aspectos didácticos, casi «artísticos» ya del proceso educativo— son

(13) Vid. «Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular», en **Cuadernos de pedagogía** (139), julio-agosto 1986.

(14) Vid. C. Coll, «Bases psicológicas», *Ibid.*

siempre problemáticos. En este terreno es en donde los esfuerzos de los renovadores de todo orden se concentran de un modo más contundente. En cualquier caso, este problema final de **medios** sólo puede recibir luz suficiente si los pasos anteriores están claramente establecidos.

Dentro de la metodología se pueden considerar una multitud de aspectos «curriculares», como la planificación de los **cursos**, el modo de **impartir** los conocimientos básicos, las **prácticas** o **actividades** para conseguir el desarrollo de destrezas, el modo de **evaluar**, etc. Sólo de un modo sumario voy a apuntar algunas ideas al respecto.

Ante todo, si buscamos una formación-información básica que no «aburra» o desanime al adulto casi antes de empezar, hay que tratar de hacerle ver que se valora su **tiempo** y su **esfuerzo** (15). Parece bastante evidente que un alumno adulto puede verse excesivamente constreñido por la distribución de los estudios en **cursos académicos**, y que la consecución de **títulos**, sólo al final de un largo proceso, puede hacer más difícil su tarea. Desde este punto de vista puede ser útil —y en ello parecen estar de acuerdo muchos teóricos del problema— un sistema de estudios más flexible, con «entradas» y «salidas» no encorsetadas en los plazos del «curso», e incluso con **titulaciones parciales reconocidas**. Esto es algo básico a la hora de planificar una metodología, puesto que, la apuntada heterogeneidad de los grupos adultos, parece aconsejar un máximo de flexibilidad atenta a la individualización de su enseñanza. (Esta individualización es casi un requisito imprescindible en la educación de adultos en general, aunque en la enseñanza a distancia, por ej., sea mucho más viable).

(15) Dentro del INBAD, concretamente, hay una serie de estudios hechos por los departamentos de Orientación y Estudios, que aportan un material muy valioso sobre las características, necesidades, carencias, etc., de los alumnos adultos.

En esta línea de flexibilidad e individualización, se mueve también un sistema de evaluación menos convencional, en donde se midan, sobre todo, la **comprensión básica** y las **destrezas**, mediante un sistema de exámenes no memorístico, y que podría hacerse, incluso, por medios distintos a la mera «prueba presencial» (Trabajos, actividades diversas, ejercicios de «creatividad», etc.). Sea cual fuere la motivación de un alumno adulto para estudiar, y aunque se trate sólo del fin pragmático de adquirir una titulación, lo que parece bastante claro es que no se le debe desanimar ni asustar, lo que lleva a esa forma de «fracaso escolar» que es el abandono y frustración consiguiente.

Dentro de esta orientación «estimulante», parece también que la didáctica para el alumno adulto deba tener en cuenta la necesidad del **refuerzo frecuente**, tanto por la presentación de los contenidos con suficientes autoevaluaciones (en la línea, por ejemplo, ya muy experimentada, de la enseñanza programada) (16), como por la estricta redacción de estos contenidos, que —como apuntaba antes— deben estar expuestos con claridad, sin «cripticismos academicistas», procurando ir a lo esencial con palabras justas, en el estilo de lo que puede llamarse «alta divulgación»: la exposición clara, resumida y exacta de las ideas, pero sin intentar quitarles nada de su «hierro» real. (No hay idea, por difícil que sea, que no se pueda exponer con claridad si se **domina** de modo suficiente). Y por último —en lo que a esta exposición de contenidos se refiere—, encarecer a quienes escriban para adultos, que no se deben hacer textos excesivos, sino breves y manejables.

Espero que las ideas aquí apuntadas, al menos, sean una aportación positiva a los diversos intentos de encauzar ese difícil problema que es la educación de adultos.

(16) Véase, p. ej., Skinner, B. F.: *Tecnología de la enseñanza*, Nueva Col. Labor, Barcelona, 1973.

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

ANTONIO JOSÉ DOMÍNGUEZ
MARÍA TORRES CAYUELA
Seminario de Lengua y Literatura
Española. Sede Central. INBAD

Una de las carencias de la enseñanza de la Literatura en los actuales programas de bachillerato en una teoría y práctica sistemática de análisis crítico de la narrativa.

En los libros de texto, sobre todo en los manuales de tercero y C.O.U. de Literatura Española, aparecen guías de lecturas basadas en diferentes metodologías que atienden más a los aspectos de contenido que a los elementos formales, cuando no aparecen éstos aislados sin explicar sus funciones.

Nuestro proyecto de guía pretende ofrecer al alumno una serie de pautas de críticas literarias para que, tras la lectura de un relato, pueda llegar a la formulación de su temática como reflejo del mundo, de la condición humana o como documento de una situación histórica.

El tema o temas, en suma, serán aquellas ideas que abarcarán la mayor parte de los elementos significativos de la estructura narrativa.

Los contenidos fundamentales de la teoría son:

- Definición de la novela.
- Novela y cuento.

- Estructura exterior y estructura interior.
- Los procedimientos y recursos narrativos.
- El nivel temático.

La metodología se basa en que el alumno desarrolla una serie de actividades de autoevaluación y heteroevaluación después del estudio de cada parte o capítulo.

Las actividades de autoevaluación van intercaladas a lo largo de la información. Un solucionario le posibilitará el control de su aprendizaje.

Las actividades de heteroevaluación irán al final de estudio y se basarán en toda la información teórica. Estas temáticas se referirán a una novela cuya estructura contenga la mayoría de lo expuesto.

A continuación ofrecemos el primer capítulo del proyecto.

LA TRAMA

Tradicionalmente, la novela cuenta una historia, es decir, un conjunto de acciones relaciona-

das entre sí, vividas y desarrolladas por los personajes. Para entender el significado de la historia que se narra, es necesario delimitar y analizar dos conceptos:

1. La trama (concepto equivalente al de argumento).
2. La estructura narrativa (u organización de la trama).

1. La trama

La trama es el conjunto de sucesos externos o internos que se desarrollan en el tiempo, siguiendo unas relaciones lógicas que suelen ser las de causa-efecto. La trama de una novela es «lo que pasa» en ella, y responde a la pregunta «¿qué sucede?».

Para determinar la trama, hay que comenzar separando los acontecimientos fundamentales de los secundarios. Diferenciaremos, pues, aquellos actos de los que es imposible prescindir sin que la coherencia de la historia quede truncada o no se entienda. Son los que sostienen el argumento y lo proyectan hacia delante.

Por ejemplo, en la novela **Réquiem por un campesino español**, de R. J. Sender, la trama es la historia del protagonista, Paco el del Molino, y abarca desde el nacimiento hasta su muerte violenta.

Los acontecimientos fundamentales de esa historia se producen en relación directa con el personaje que la recuerda, Mosén Millán, y con los sacramentos de la Iglesia. Son, en síntesis, los siguientes:

En la infancia de Paco

- El bautizo, administrado por Mosén Millán. Representa la iniciación a la vida espiritual, y enlaza circularmente con el otro nacimiento a la vida eterna, el de la muerte.

- El silencio obstinado de Paco frente a Mosén Millán, que pretende averiguar dónde oculta aquél un revólver. Es el primero de los episodios que caracterizan la firmeza e independencia del protagonista.
- La confirmación. Caracterización de Paco como un hombre del pueblo frente a las aspiraciones sociales impuestas.
- Confesión y primera comunión.
- Visita de Paco a las cuevas como monaguillo de Mosén Millán en la administración del Viático. Significa el descubrimiento de la desigualdad social, determinante de la evolución posterior del personaje. La ambigua respuesta de Mosén Millán prefigura la ambigüedad general de este personaje en hechos posteriores.

En la juventud

- El baño en el río. Supone la iniciación sexual de Paco y su abandono de la infancia.
- Conocimiento por parte de Paco de los abusivos arrendamientos de las tierras ducales a los campesinos. A través de algunas conversaciones se concretan la conciencia social de Paco, la identidad de sus antagonistas y la actitud evasiva de Mosén Millán. Idéntica significación poseen los acontecimientos posteriores.
- Incidente con la Guardia Civil.
- La boda. Premonición de la muerte de Paco y el papel de Mosén Millán en ella: aparición de la coyuntura política española (la República).
- Elecciones municipales en el pueblo. Se agudiza el enfrentamiento entre Paco y Mosén Millán.
- Supresión de los bienes del duque. Colisión abierta entre Paco, el señor Cástulo y Valeriano.

- Guerra civil. El bando de los insurrectos toma el pueblo y comienzan las ejecuciones. Huida de Paco.
- Muerte de Paco; último de los rasgos que configuran la nobleza del personaje. Los elementos simbólicos de la muerte prefiguran el tratamiento épico del protagonista.

1.1. *La subtrama*

En la trama suelen aparecer episodios parcialmente distintos de la trama principal. Algunos de ellos constituyen unidades narrativas menores, aunque con entidad propia, que reciben el nombre de subtrama. Su función es la de contrastar o realzar los acontecimientos de la trama principal.

En **Réquiem por un campesino español**, hay dos tipos de subtrama:

La primera está constituida por la espera de Mosén Millán en la sacristía a que acudan el señor Cástulo, Valeriano y don Gumersindo, para celebrar una misa de réquiem por el alma de Paco. Esta espera se alarga media hora, y los acontecimientos más importantes de la misma son:

- La ausencia de la gente del pueblo.
- La llegada de los tres «verdugos», el señor Cástulo, don Valeriano y don Gumersindo, con la pretensión respectiva de pagar la misa.
- La irrupción del caballo de Paco en la iglesia.
- La ironía final.

La segunda subtrama consiste en el romance que canta el monaguillo. En él se recuerdan la pasión y muerte de Paco. Su función es la de elevar a categoría épica, heroica, al protagonista.

ACTIVIDADES

1. Lee los capítulos de **El Quijote** que comprenden la primera salida del caballero (uno al sexto, inclusive), y determina su trama.
2. Señala la trama de **La familia de Pascual Duarte**, de C. J. Cela.

Parea la realización de estas actividades, **Recuerda que** hay que:

- Leer atentamente el texto.
- Distinguir los hechos fundamentales en el desarrollo de la acción.
- Precisar las relaciones de causa-efecto que se establecen entre ellos.
- Recordar que los acontecimientos internos (toma de decisiones, desengaños, sospechas, descubrimiento de alguna razón oculta en las cosas, etc.) también pueden constituir un acontecimiento fundamental.

1.2. *Clases de trama*

Como hemos estudiado anteriormente, la trama está constituida por la serie encadenada de acontecimientos o sucesos. Estos acontecimientos pueden tener diferentes funciones o significa-

dos dentro del discurso narrativo. En relación a los demás elementos de la novela (punto de vista, personajes, tema, etc.), la trama puede ser de diversos tipos.

Jorge Luis Borges propone la siguiente clasificación de la trama atendiendo a su causalidad:

- a) **de causalidad mimética.** Este tipo de trama corresponde a las novelas que imitan los mecanismos causales de la realidad. Tienen un carácter documental y denotativo,
- b) **de causalidad mágica.** Corresponde a las novelas de aventuras. Para Borges, la magia es otra forma de causalidad. El universo de la magia se rige por leyes que, aparentemente inverosímiles, son naturales pero imaginarias. Los acontecimientos de este tipo de trama son metáforas del mundo real.

Ejemplo: **La metamorfosis**, de Kafka. En esta novela las peripecias de Gregorio Samsa, convertido en un insecto, son metáforas del absurdo del mundo contemporáneo y de la imposibilidad del hombre de romper con sus propios límites.

Otros críticos, atendiendo a la relación mecanicista que se establece entre el número de personajes de una **historia** y su particular significado, establecen la siguiente clasificación:

- a) **trama apretada.** Es característica de novelas con pocos personajes. Sus acciones y comportamientos están tan relacionados que la conducta de uno de ellos influye sobre los demás. Toda trama apretada manifiesta un mundo de gran complejidad psicológica o moral.

Ejemplo: **San Manuel Bueno, mártir**, de Miguel de Unamuno. En esta novela, los personajes principales son tres: San Manuel, protagonista; Lázaro, antagonista, y Ángela Carballino, hermana de Lázaro, narradora y testigo del drama de San Manuel. En torno a estos tres personajes, se articula una historia cuya significación individual trasciende a un problema existencial y moral de alcance universal.

- b) **trama débil.** En este tipo de trama, la concatenación se produce entre episodios que in-

cluyen muchos personajes. Su finalidad es poner de manifiesto las contradicciones existentes en la sociedad o en la naturaleza.

La Colmena, de Camilo José Cela, nos puede servir para ilustrar este tipo de trama. En esta novela, el gran número de personajes —ciento sesenta según el autor— y acontecimientos supuestamente irrelevantes, nos muestra determinados aspectos sociales y políticos de la España de los años cuarenta.

1.3. *Leyes de la trama*

Robert Stanton propone una teoría respecto del carácter y naturaleza de la trama, que podemos resumir en los siguientes puntos:

- a) Toda trama debe tener un comienzo, un medio y un final.
- b) La trama debe ser verosímil y lógica. La verosimilitud no es sinónimo de realismo. Los acontecimientos deben desarrollarse de acuerdo a la lógica interna que demanda el universo creado por el narrador. Por ejemplo, ninguna novela de Julio Verne fue considerada inverosímil en su tiempo, aunque los avances científicos y las aventuras narradas eran algo inimaginables para los hombres de la época. Todo lo que sucedía en ellas respondía a la lógica del mundo creado por el novelista. La materia novelable no es sólo la realidad tangible. Muchas veces los narradores crean realidades imaginarias.
- c) Toda trama debe contener y suscitar interrogantes, es decir, ningún suceso narrativo puede ser el eslabón o respuesta final, sino el principio de una interrogación propuesta al lector. Ese «¿qué va a pasar?» constante es una de las motivaciones básicas que debe contener toda trama.

ACTIVIDADES

3. ¿Por qué la trama del **Lazarillo** es una trama débil?
4. Un crítico ha afirmado, refiriéndose a la obra narrativa de Juan Rulfo, que «su imagen es mágica, poética, irracional. La novela es para él un medio de expresar en términos originales, su propia subjetividad». Teniendo en cuenta esta opinión, lee las treinta y siete primeras secuencias de **Pedro Páramo** del citado autor y explica qué sentido tiene para ti «lo mágico».

2. La estructura narrativa

Cuando analizamos una novela, debemos fijarnos en cómo ha organizado el autor los acontecimientos y en cómo los presenta al lector. Esta organización de los materiales narrativos es lo que se llama **estructura narrativa**, y su delimitación es fundamental para comprender las intenciones expresivas del autor.

Hay que distinguir entre las divisiones del texto, o estructura externa, y la presentación de los hechos, o estructura interna.

2.1. Estructura externa

La estructura externa de una novela comprende el título y la división del texto en partes, capítulos y subcapítulos.

El título es relevante para un primer conocimiento del contenido de la novela. Puede hacer referencia a un personaje, a un acontecimiento significativo, o al tema principal. La elección de una de estas opciones por parte del autor nos informa de la intencionalidad general de la obra.

Como ejemplos podemos citar **La Regenta**, de L. A. Clarín: el título hace alusión al personaje central porque es el desencadenante de las principales acciones narrativas y el punto de mira de distintas fuerzas sociales. **Réquiem por un cam-**

pesino español alude, como hemos visto, a la misa que Mosén Millán va a officiar por el alma de Paco; su significación es simbólica, elegiaca y sintetizadora del conflicto entre los dos bandos de la guerra civil española. **Señas de identidad**, de J. Goytisolo, se refiere a la indagación que realiza el protagonista, Alvaro Mendiola, de su identidad individual y social. El título subraya una biografía conflictiva enfrentada a su país, su familia, su entorno social y a sí mismo.

La organización externa del material narrativo está relacionada con las distintas etapas del género novelístico. Así, la novela tradicional aparece dividida en partes y capítulos que organizan la evolución de los acontecimientos: marcan el paso del tiempo. La aparición o desaparición de los personajes más significativos, los vaivenes de la tensión narrativa, etc.

A veces, las partes o capítulos llevan título propio, lo que proporciona, además de información del contenido, claves para su interpretación.

Misericordia, de Galdós, está formada por capítulos que, a pesar de tener autonomía, se corresponden con los acontecimientos fundamentales de la trama. Esta correspondencia se encuentra también en los capítulos de **Zalacaín el aventurero**, de Baroja, además de proporcionarnos algunas claves interpretativas; el capítulo quinto del libro tercero, por ejemplo, se titula «Donde la historia moderna repite el hecho de la historia anti-

gua» y alude al pesimismo generacional con que el autor aborda la historia inmediata de España.

En la novela moderna, la idea de un tiempo discontinuo ha favorecido la desaparición de la tradicional división en capítulos. Aparecen entonces unidades más breves y menos trabadas por la relación lógica y temporal, que reciben el nombre de secuencias narrativas.

Tiempo de silencio está formada por sesenta y tres secuencias narrativas, en las que han desaparecido títulos, subtítulos, numeración, etc. El eje ordenador pertenece a la significación de la

novela, no al desarrollo estricto de la trama, por lo que las secuencias acentúan aspectos internos de los personajes (distintas fases del pensamiento, monólogo interior...).

Cinco horas con Mario, de M. Delibes, consta de veintisiete secuencias narrativas, por un principio y un final simétricos. Cada una de ellas se organiza sobre la base de una cita de la Biblia que da pie a la libre asociación mental de Carmen, la protagonista. El pensamiento de la mujer, discontinuo y fragmentario, ilustra el conflicto de mentalidades que se dio en la burguesía española de finales de los sesenta.

ACTIVIDADES

5. **Historia del Triste** está formada por dos partes que, a su vez, se componen de una serie de capítulos; cada uno de ellos está precedido por una cita literaria y un epígrafe. Relaciona títulos y epígrafes con los acontecimientos narrados.

Recuerda que:

- Las partes y capítulos de una novela tienen la función de organizar el curso de los acontecimientos según prioridades significativas.
- Los títulos, citas literarias, etc. proporcionan claves para interpretar las intenciones del autor.

2.2. Estructura interna

La estructura interna de la trama es el modo en que se exponen los acontecimientos ante el lector. El autor puede respetar o no la cronología de la historia, y construir la trama en forma lineal —continua o discontinua. Vamos a verlo a través de las partes que tradicionalmente forman la trama.

Presentación

En la novela de trama lineal-continua, la presentación sirve para introducir el embrión de lo

que más adelante serán acontecimientos y personajes fundamentales.

Zalacaín el aventurero, de Baroja, es un ejemplo de trama lineal-continua. El comienzo coincide con la infancia del protagonista; en ella tiene lugar las primeras impresiones y vivencias que marcarán la actuación posterior; Zalacaín configura su carácter de marginado a través de su propio medio social y del rechazo de que es objeto.

A veces, el preludeo de la historia no se centra en un acontecimiento, sino en el marco espacial o temporal en que se van a mover los protagonistas, **Zalacaín el aventurero**, por ejemplo, comienza

con la descripción de Urbía, desde el presente narrativo; sobresalen varios aspectos que a su vez sirven como señales del desarrollo y desenlace de la trama; las referencias a un pasado bélico, la distribución de la muralla y de las zonas habitadas,

la inscripción del caserío en que pasó su infancia Zalacaín, son indicios del papel de la guerra, la marginalidad y el destino trágico y glorioso del protagonista.

ACTIVIDADES

6. **Historia del Triste** posee una trama lineal-continua. La novela comienza con la infancia del protagonista, que comprende la primera parte. Analiza la función de esta primera parte en la evolución posterior del personaje y en los acontecimientos de la trama.

Recuerda que:

- En la trama lineal-continua la presentación del autor suele introducir características fundamentales del carácter de los personajes.
- Los hechos que acontecen pueden servir como preludeo de los conflictos centrales de la trama.

La trama discontinua no parte del embrión, sino del nudo argumental. Puede comenzarse en medio de un conflicto, en el punto de máxima tensión (comienzo «in media res»), o cuando el desenlace ha ocurrido ya. En ambos casos, se van explicando los orígenes de la tensión en sucesivas vueltas atrás (en el lenguaje cinematográfico, esta técnica recibe el nombre de «flash back»).

La forma más usual de «recuperación de lo ocurrido anteriormente es el recuerdo de alguno de los personajes. Es el caso de **Réquiem por un campesino español** y **Cinco horas con Mario**. Esta última novela se abre con la reproducción de la esquila mortuoria de Mario; sigue un capítulo, a modo de introducción, que describe el velatorio del cadáver. A partir de ese prefacio, la novela se organiza en torno al recuerdo de Carmen, que re-

construye la vida conyugal y el enfrentamiento entre dos mundos opuestos.

El respeto de la cronología corresponde a la novela decimonónica y se ha relacionado con la concepción burguesa del tiempo y de la historia; predomina en ella la concepción de finalidad unívoca de las acciones, por la cual ciertas premisas deben dar necesariamente unos resultados. La novela moderna, en cambio, pierde de vista la finalidad totalizadora de las historias: sitúa el foco de atención en fragmentos y vivencias, en la descomposición del tiempo. El novelista quiere reconstruir la realidad incorporando el mayor número posible de elementos, y éstos son, sobre todo, aquéllos que proceden del mundo interior de los personajes.

ACTIVIDADES

7. Lee el cuento titulado «Nos han dado la tierra», de Juan Rulfo. Analiza su comienzo y sitúalo en relación a su trama.

Recuerda que:

- En la trama discontinua, la presentación no tiene por qué corresponder con el comienzo de la acción.
- En este tipo de trama, la presentación suele constituir un momento especialmente significativo para entender la intención del autor.

Nudo

El nudo corresponde a la máxima tensión de los acontecimientos planteados en la novela. El momento culminante de esta tensión recibe el nombre de clímax, a éste le suceden situaciones en que la tensión baja para permitir un respiro al lector; estas situaciones se llaman anticlímax.

Los momentos climáticos pueden ser externos o internos. En este último caso, corresponden a momentos clave de la psicología del personaje, pueden ser sueños, premoniciones, pensamientos, etc. Con frecuencia los acontecimientos externos y los internos se unen en el momento de máxima tensión. En **La familia de Pascual Duarte**, por ejemplo, el clímax corresponde a la muerte de la madre a manos de su propio hijo, Pascual; este momento está precedido de una larga lucha interior que sirve para preparar, en una ascensión climática, el atroz suceso:

«La idea de la muerte llega siempre con paso de lobo, con andares de culebra, como todas las pobres imaginaciones (. . .). Avanza, fatal, incansable, pero lenta, despaciosa, regular como el pulso. Hoy no la notamos; a lo mejor mañana tampoco, ni pasado mañana, ni en un mes entero. Pero pasa ese mes y empezamos a sentir amarga la comida, como doloroso el recordar; ya estamos picados. Al correr de los días y las noches nos vamos volvien-

do huraños, solitarios; en nuestra cabeza se cuecen las ideas, las ideas que han de ocasionar el que nos corten la cabeza donde se cocieron, quién sabe si para que no siga trabajando tan atrocemente. Pasamos a lo mejor semanas enteras sin variar; los que nos rodean se acostumbraron ya a nuestra adustez y ya ni extraña siquiera nuestro extraño ser. Pero un día el mal crece, como los árboles, y engorda, y ya no saludamos a la gente; y vuelven a sentirnos como raros y como enamorados. Vamos enflaqueciendo, y nuestra barba hirsuta cada vez más lacia. Empezamos a sentir el odio que nos mata; ya no aguantamos el mirar; nos duele la conciencia, pero, ¡no importa! ¡más vale que duela! Nos escuecen los ojos, que se llenan de un agua venenosa cuando miramos fuerte (. . .). Empezamos a caer, vertiginosamente ya, para no volvernos a levantar en vida. Quizá para levantarnos un poco a última hora, antes de caer de cabeza hasta el infierno... Mala cosa».

En las novelas de trama lineal-continua, el nudo suele estar estratégicamente situado en la mitad, y precedido por otros momentos de tensión o clímax intermedios, cuya función es la de preparar el clímax principal. En **La familia de Pascual Duarte**, la muerte de la madre ocurre tras la de la perra, la yegua y El Estirao; cada una de esas muertes, que anuncian la evolución posterior de los acontecimientos, constituye por sí sola un clímax; tras él, la tensión baja.

En los casos de trama discontinua, los diferentes momentos climáticos poseen autonomía pro-

pia, provocada por la presentación fragmentaria de los acontecimientos.

ACTIVIDADES

8. Determina los distintos momentos climáticos de **Historia del Triste** y explica cómo configuran el clímax absoluto de la novela.

Recuerda que:

- En las novelas de trama continua, los momentos climáticos pueden ser varios.
- En este tipo de trama, los diversos clímax preparan el clímax absoluto.

Desenlace

Es el momento en que la historia llega a su final. En la novela clásica decimonónica, ese final coincide con la resolución de los conflictos. Normalmente, se desarrolla siguiendo pautas morales por las que la rectitud de los personajes es premiada, y castigada o tachada de errónea la conducta contraria.

La novela moderna ha roto ese determinismo moral porque no pretende aleccionar. El escritor se siente cada vez menos capacitado para dictar normas explícitas y pretende que sean los lectores quienes interpreten la obra.

Los acontecimientos pueden suceder sin sentido aparente, al igual que suceden las cosas en el mundo que rodea al autor. Por otra parte, la realidad es ahora múltiple, ligada por hilos invisibles que un solo punto de vista no puede abarcar.

Las consecuencias de la desaparición del escritor omnisciente se han dejado sentir, sobre todo, en el desenlace de las novelas. Las historias pueden dejar el final en suspenso para mostrar la continuidad del fluido existencial, o para potenciar la incorporación del lector a la novela. En **Cinco horas con Mario**, por ejemplo, el final no

es un verdadero desenlace porque la muerte de Mario ha ocurrido sin que se resuelva el enfrentamiento ideológico. Los hijos de Carmen y Mario, llamados significativamente como sus padres, reproducen idénticas posturas, y depende del lector el suponer un futuro más esperanzador para ellos.

En la trama lineal-continua, el desenlace es el punto de confluencia de la historia que comenzó en las primeras páginas y se complicó progresivamente. Debe guardar coherencia con las dos partes anteriormente expuestas para lograr la aceptación del lector.

En algunas obras, el autor señala explícitamente el camino que va a seguir la historia a través de las **premoniciones**; con ellas se insiste en el carácter de destino que tiene la vida de los personajes.

Las premoniciones son evidentes en **Zalacaín el aventurero**. Ya hemos mencionado la inscripción que preside el caserío de los Zalacaín; las palabras latinas («Post funera virtus vivit») anuncian la supervivencia de Zalacaín a través de la fama.

Más adelante, estratégicamente situada por los epígrafes («En donde Martín comienza a trabajar por la gloria») es el capítulo III del libro terce-

ro, titulado «Las últimas aventuras») se encuentra la despedida de Zalacaín y Catalina, su mu-

jer, en un tono cuasi épico que la crítica ha identificado con la despedida de Héctor y Andrómaca.

ACTIVIDADES

9. El desenlace de **Historia del Triste** tiene un acontecimiento premonitorio en la presentación de la novela. Señálalo y explica en qué consiste.

Recuerda que:

- Las premoniciones advierten al lector del curso posterior de los acontecimientos.
- Las premoniciones cobran sentido tras el desenlace.

LA EXPERIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS DEL INBAD: UNA EXPERIENCIA

MARÍA JESÚS PEÑA GARCÍA
Seminario de Geografía e Historia.
Sede Central del INBAD

Un equipo del Seminario de Geografía e Historia de la Sede Central, abordó durante el curso 86-87 el trabajo de elaborar un Documento auto-suficiente de la asignatura Geografía Humana y Económica de 2.º de BUP. Este Documento debía sustituir al que se reeditó en 1984 que no lo era y que dependía de un texto convencional editado en 1976. Su urgencia y necesidad era conocida, especialmente por los profesores que impartían esta asignatura.

El objetivo de esta colaboración es dar a conocer la forma en que se ha hecho la experimentación y evaluación del Documento elaborado, a través de un proceso en el que han intervenido diversas instancias.

El resultado, en forma de libro de texto auto-suficiente, se editará el próximo curso 89-90.

Dar a conocer el proceso de experimentación y evaluación de este libro, quiere servir también, para que en otras experiencias semejantes se aprovechen los aciertos que haya habido en la nuestra, y se eviten los errores en que hayamos incurrido.

La inquietud por saber si el resultado de nuestro esfuerzo ha sido óptimo, acompaña a los equi-

pos de redacción desde que inician su tarea hasta que la concluyen. Se preguntan y nos preguntamos:

- ¿Habremos acertado?
- ¿Habremos conseguido un libro de texto: sugerente, formativo, práctico, eficaz... para alumnos adultos y que estudian a distancia?

La única forma seria de averiguarlo es someter el Documento a una serie de experiencias y evaluaciones que nos confirmen su acierto o que nos permitan rectificar sus errores.

El Seminario de Geografía e Historia realizó esta tarea en tres fases:

- Con los Alumnos.
- Con los Profesores.
- Con los Expertos.

LOS ALUMNOS

Debo empezar diciendo que la experimentación del Documento de Geografía Humana y Económica se hizo exclusivamente con alumnos atendidos desde la Sede Central, por un Profesor que

no había participado en su elaboración. Nuestro deseo hubiera sido extender la experimentación a alumnos de otras Extensiones, pero diversas circunstancias lo impidieron.

En la experimentación, el grupo de alumnos presenciales sirvió de banco de pruebas y el grupo atendido por correspondencia (nacional, extranjero e Instituciones Penitenciarias) de grupo

de contraste. Debe evitarse este primer fallo, ya que la no homogeneidad de los grupos disminuye el valor de las comparaciones.

Un grupo de 57 alumnos de la Extensión Experimental, trabajó con los nuevos materiales elaborados. El grupo de contraste formado por 155 alumnos, utilizó el material antiguo. Los resultados se reflejan en el cuadro adjunto.

DOC. 1. — ANÁLISIS DE RESULTADOS POR GRUPOS

	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTRASTE	
	NUMERO	%	NUMERO	%
MATRICULADOS	57		155	
APROBADOS (JUNIO)	36	63,2	43	27,7
ABANDONOS	18	31,6	106	68,4
OBTIENEN CALIFICACIONES SUPERIORES A BIEN	16	44,4	10	23,3
REALIZAN SIETE ó MÁS ACTIVIDADES QUINCENALES	32	56,2	24	15,5

Los datos para la confección de este análisis (Doc. 1) han sido tomados de las fichas-control de Tutorías usadas por los profesores que atendieron a los alumnos de Geografía de 2.º de BUP en sus dos modalidades: presencial y correspondencia.

Tomamos los indicadores que nos parecieron más significativos:

- Número de aprobados en junio, un 35,5 % más en el grupo que usó el Documento nuevo.
- Número de abandonos, un 36,8 % más en el grupo de contraste (usando el Documento antiguo).
- Calificaciones de notable y sobresaliente, en el grupo experimental las obtienen un 44,4 % de los alumnos; en el de contraste sólo un 23,3 %.

- Actividades quincenales: un 56,2 % del grupo experimental hacen más de 7 actividades; en el de contraste, sólo un 15,5 %. En ambos casos sobre un total de 12.

En todos los indicadores contrastados los resultados son mejores en el grupo de alumnos que utilizó el nuevo Documento.

La experiencia con los alumnos presenciales se completó con una encuesta a la que debían contestar al finalizar cada una de las 8 Unidades Didácticas del Documento. La encuesta consta de 15 Items, de los cuales 8 eran valorables de 1 a 3 puntos; el resto, eran de respuesta libre, no cuantificable.

Para su confección tuvimos en cuenta otros modelos que se habían utilizado para evaluar materiales didácticos de otras asignaturas, y las modificaciones y sugerencias de los profesores de los Departamentos de Orientación y Estudios.

MODELO DE ENCUESTA

Las respuestas que des a las cuestiones que te proponemos servirán para mejorar el Documento y las Actividades de esta asignatura.

Lee atentamente las preguntas y reflexiona antes de contestar.

Pon una cruz en las respuestas con las que estés de acuerdo.

Título de la Unidad.

Temas que comprende.

1. **¿Has entendido la información que te proporciona esta Unidad?**
 - a) Está muy clara y la he entendido bien.
 - b) He tenido algunas dificultades para entenderla.
 - c) No he entendido casi nada.
2. **¿Qué puntos de esta Unidad te han resultado particularmente difíciles?**
3. **¿Qué sugieres para aclararlos?**
 - a) Explicaciones más amplias.
 - b) Un vocabulario de términos.
 - c) Mapas, gráficos o textos.
4. **¿Crees que la información que se da en esta Unidad es:**
 - a) Excesiva
 - b) Suficiente
 - c) Escasa
5. **Los gráficos, mapas y textos de esta Unidad son:**
 - a) Demasiados
 - b) Suficientes
 - c) Escasos
6. **Los gráficos, mapas y textos**
 - a) Los utilizo para entender mejor la información
 - b) Utilizo sólo algunos
 - c) No los utilizo
7. **Si no utilizas los gráficos, mapas y textos es:**
 - a) Porque no los sé interpretar
 - b) Porque no tengo costumbre de utilizarlos
 - c) Porque me llevan mucho tiempo
8. **El tiempo que has necesitado para estudiar esta Unidad:**
 - a) Ha sido excesivo
 - b) Ha sido normal, aproximadamente el mismo que me llevan otras Unidades parecidas.
 - c) Ha sido menor que el que necesito para otras Unidades semejantes.
9. **¿Has hecho esquemas o resúmenes de esta Unidad?**
 - a) Sí
 - b) No
 - c) No sé hacerlos

10. El lenguaje que se utiliza en esta Unidad, me parece:
- Comprensible
 - Adecuado, con alguna dificultad
 - Incomprensible
11. Las Actividades que se proponen en esta Unidad, me parecen:
- Excesivas
 - Suficientes
 - Escasas
12. Realizar las Actividades propuestas:
- Me ha ayudado a entender los contenidos
 - Me ha servido para comprobar mis conocimientos sobre el tema
 - No me ha servido de nada
13. El tiempo que he dedicado a las Actividades, me parece:
- Mucho
 - Normal
 - Poco
14. ¿Qué te ayudaría más a corregir tus errores?
- Un solucionario de las Actividades
 - La corrección individual
 - La corrección colectiva
15. Escribe aquí otras observaciones que estimes convenientes:

RESPUESTAS FACILITADAS POR LOS ALUMNOS

15. Escribe aquí otras observaciones que estimes conveniente:

Estimo que dos quincenas son necesarias puesto que el manejo de Atlas, mapas, gráficos, etc. es laborioso y ocupa perfectamente una quincena.

15. Escribe aquí otras observaciones que estimes convenientes:

ACLARO LO EXPUESTO: los temas que son claros, ordenados, comprensibles los gráficos, mapas... ayudan, aclaran y amplían mucho los textos, todo esto aumenta en cantidad el material, pero lo veo necesario.

El tiempo que invierto es bastante, pero es inevitable, una vez que lo comprendí y me hago unas ideas generales es mejor.

Las correcciones individuales son (pienso) mejor porque se habla de fallos concretos tuyos y luego está bien hacerlo en clase porque las dudas de los otros te ayudan. Me ayudan. El problema de este Sistema de Educación a Distancia es el «tiempo». ¿Solución?

2. ¿Qué puntos de esta Unidad te han resultado particularmente difíciles?

No he encontrado puntos difíciles.

De las respuestas libres obtuvimos también una información interesante; transcribimos algunas de ellas:

Este modelo de encuesta se pasó después de haber entregado los alumnos las Actividades quincenales correspondientes a cada Unidad. A más de la mitad de las encuestas contestaron en las Tutorías colectivas, las restantes, en sus casas.

A las Tutorías colectivas asistieron una media de 32/33 alumnos y el promedio de encuestas contestadas por Unidad fue de 24.

En los gráficos siguientes reflejamos los resul-

tados globales de la cuantificación de las encuestas:

- Por Items (gráfico n.º 1).
- Por Unidades (gráfico n.º 2).

Advertimos que no haber aplicado una encuesta estandarizada ha dificultado muchísimo la obtención de resultados y la ha hecho más laboriosa y menos eficaz de lo que hubiera debido ser.

GRÁFICO 1. — RESULTADOS GLOBALES POR ITEMS

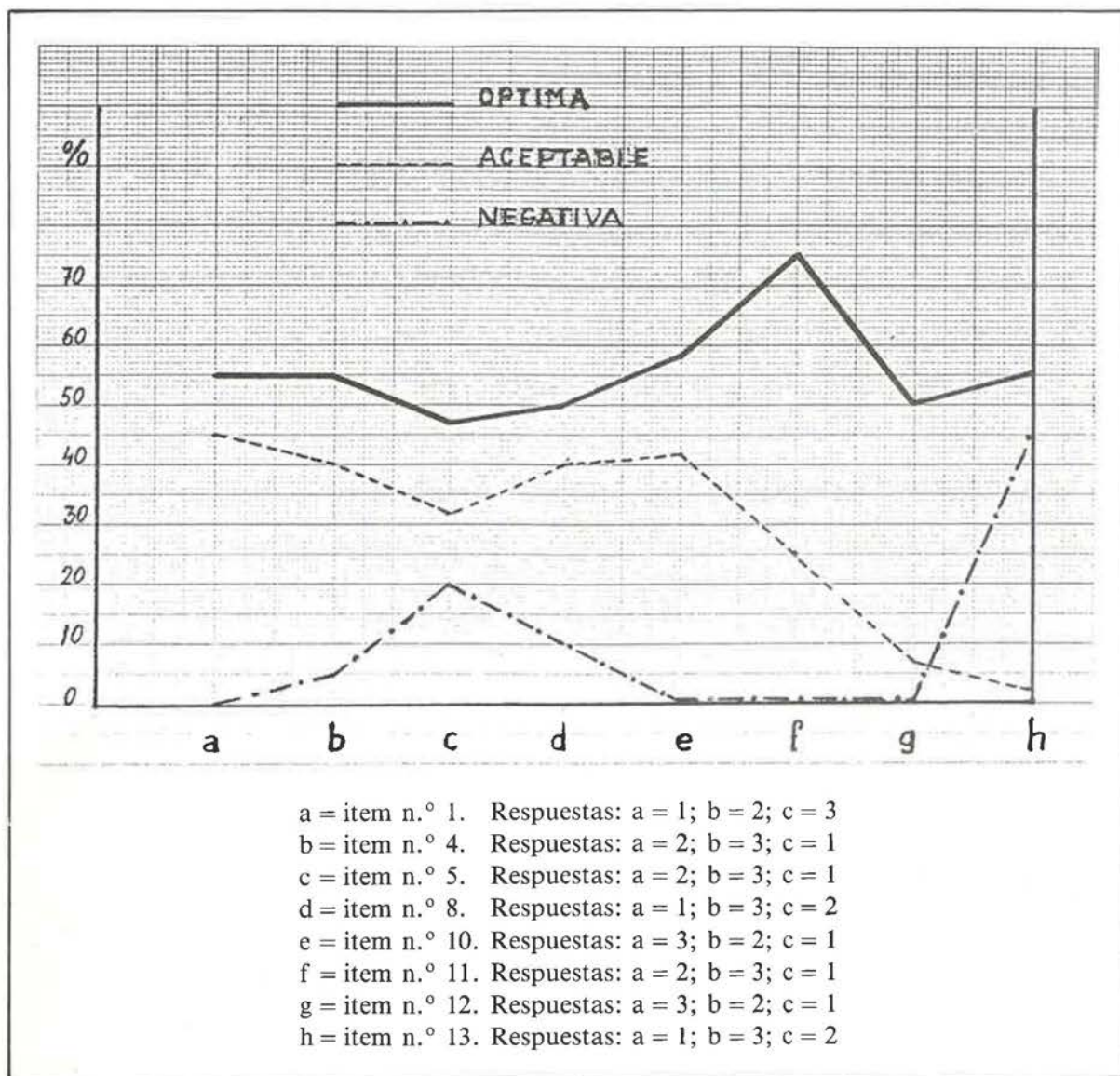
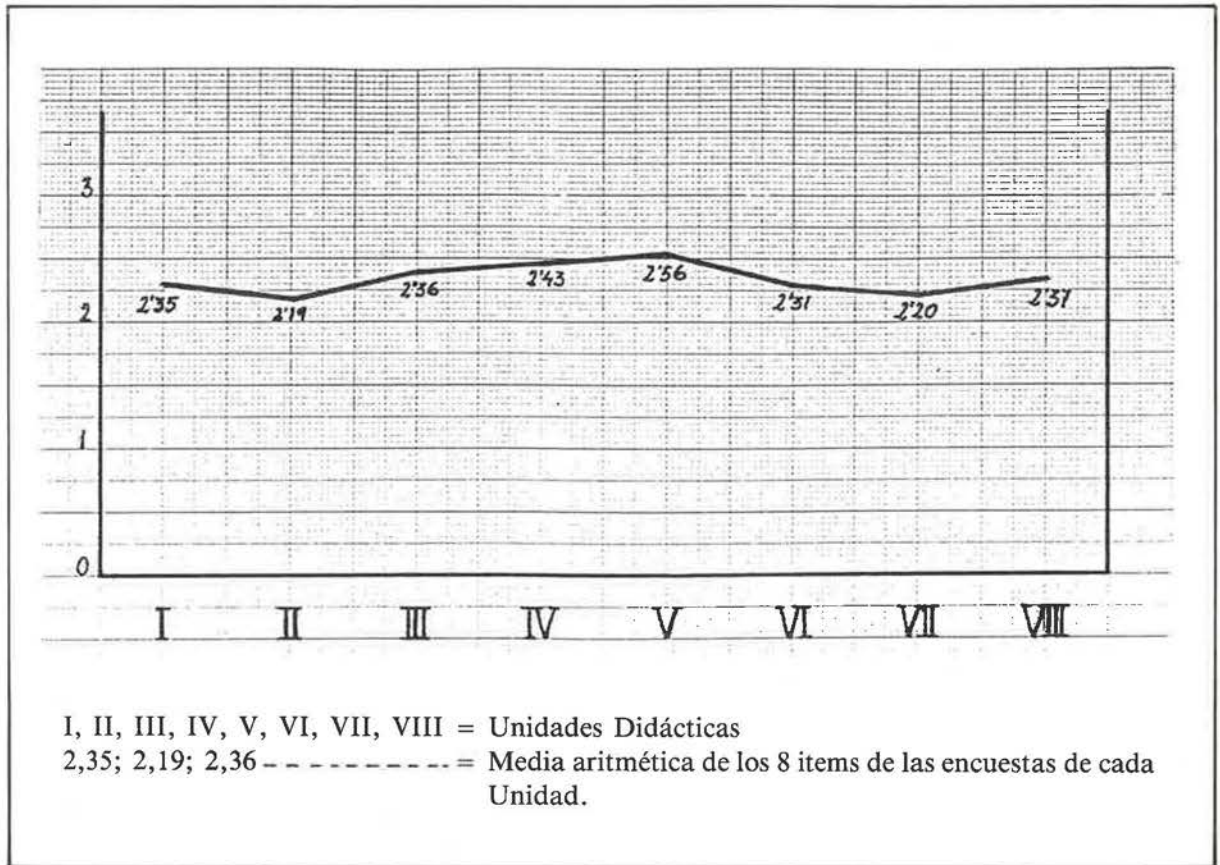


GRÁFICO 2. — RESULTADOS GLOBALES POR UNIDADES



Las encuestas se completaron con la información oral que el Profesor Tutor encargado del curso transmitió al equipo de redacción con las opiniones, dudas, dificultades, errores más frecuentes en la resolución de actividades, etc., etc.

Con todo este material, el Seminario de Geografía e Historia realizó una puesta en común, Unidad por Unidad, para introducir las modificaciones que se veían necesarias o convenientes.

LOS PROFESORES

La evaluación del Documento de Geografía por parte de los Profesores de las Extensiones, se hizo en dos fases.

La primera consistió en el envío del material en experimentación a todas las Extensiones, solicitando la crítica de los Profesores que impartían esta asignatura. Sólo las de Murcia, Pamplona, Sevilla y el IBAD de Sta. Cruz de Tenerife contestaron a nuestra solicitud enviando críticas, pre-

guntas y sugerencias que se incorporaron en lo posible al material elaborado.

La segunda fase tuvo lugar aprovechando la reunión del Seminario Nacional de Geografía e Historia, los días 21 y 22 de abril de 1988. En ella presentamos a los Profesores asistentes el material de Geografía y les pedimos su opinión siguiendo este orden:

— Lectura de una Unidad Didáctica: Geografía de la Población.

- Contestación al Cuestionario de Evaluación de Material Didáctico que les fue presentado (este cuestionario es una adaptación del que se ha usado en la evaluación del P.E.A.T.). Valora: Objetivos e Introducción, Contenidos, Actividades y Aspectos Generales en 15 Items. En el Item 16 nosotros pedíamos a los Profesores que valoraran de 0 a 3 la Unidad que habían leído.
- Debate sobre los Items del Cuestionario.
- Resultados y Conclusiones.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

Extensión del INBAD

Asignatura

Quincena Evaluada

A) OBJETIVOS E INTRODUCCIÓN

1. Los objetivos específicos de esta quincena te parecen:
 - a) Los más apropiados
 - b) Suficientes
 - c) Insuficientes
 - d) No los conozco
2. La introducción de cada tema tiene elementos de motivación y de síntesis:
 - a) Suficientes
 - b) Insuficientes
 - c) No hay introducción
3. La introducción proporciona ayuda metodológica para el estudio:
 - a) Suficiente
 - b) Insuficiente
 - c) No hay metodología

B) CONTENIDOS

4. Los contenidos desarrollan los objetivos específicos:
 - a) Totalmente
 - b) Parcialmente
 - c) Escasamente
 - d) No conozco los objetivos específicos

5. La exposición está estructura y ordenada:
 - a) Bien
 - b) Aceptablemente
 - c) Mal

6. El lenguaje utilizado resulta para el alumno:
 - a) Comprensible
 - b) Difícil
 - c) Inadecuado

7. La extensión del texto es:
 - a) Excesiva
 - b) Normal
 - c) Insuficiente

8. Hay recursos didácticos como cuadros sinópticos, ilustraciones, resúmenes, problemas resueltos, etc.:
 - a) Muchos
 - b) Suficientes
 - c) Insuficientes

9. El método del desarrollo del tema permite un aprendizaje:
 - a) Activo
 - b) Poco activo
 - c) Pasivo

C) ACTIVIDADES

10. Las actividades de autoevaluación cubren los objetivos específicos mínimos:
 - a) Bien
 - b) Aceptablemente
 - c) Mal

11. Las actividades de autoevaluación son:
 - a) Demasiadas
 - b) Suficientes
 - c) Insuficientes

12. ¿Las actividades que tiene que devolver resueltas el alumno permiten conocer si domina básicamente la quincena?
Sí
No

13. Teniendo en cuenta los contenidos de la asignatura y el tiempo de que disponen nuestros alumnos. Estas actividades son:
 - a) Demasiadas
 - b) Suficientes
 - c) Insuficientes

D) ASPECTOS GENERALES

14. La situación de los contenidos de la quincena en el programa del curso te parece:
 - a) Adecuada
 - b) Inadecuada

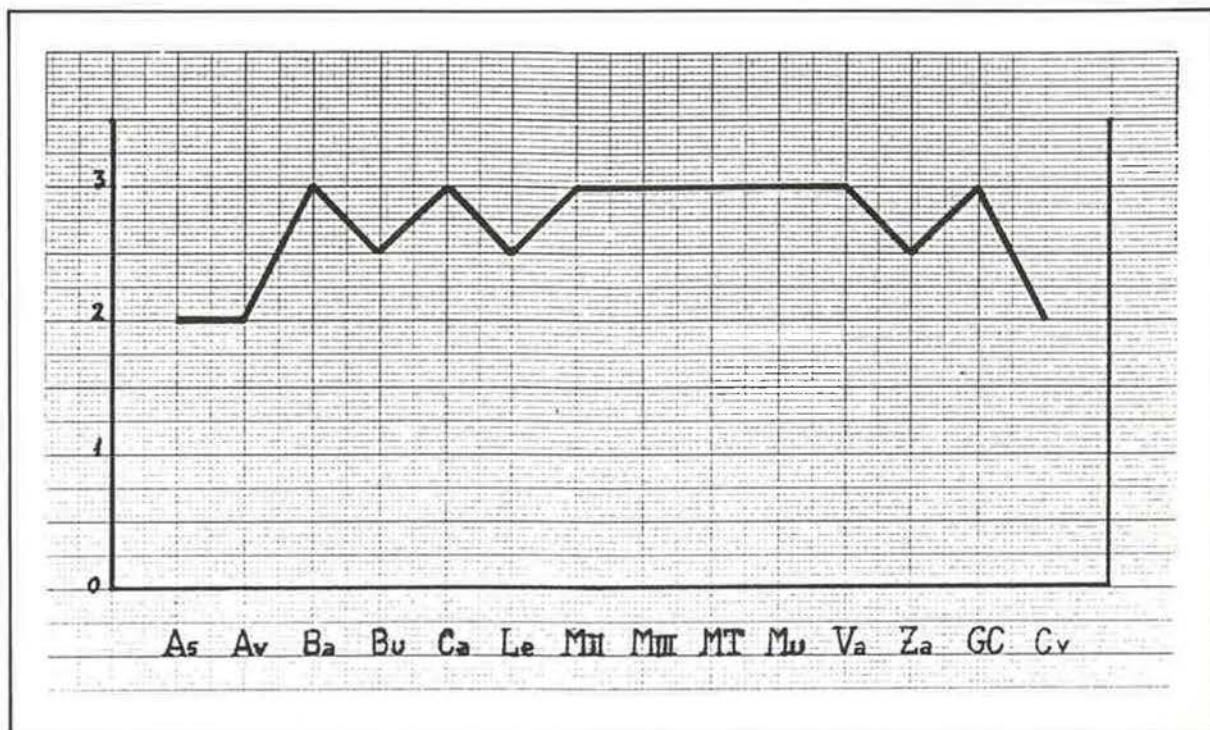
15. ¿Consideras que el alumno puede estudiar sólo con este material (es autosuficiente)?
Sí
No

16. Teniendo en cuenta todos los aspectos, valora de 0 a 3 la unidad.

Participaron en esta Evaluación del Material Didáctico de Geografía las Extensiones de: Asturias (As), Avila (Av), Badajoz (Ba), Burgos (Bu), Cáceres (Ca), León (Le), Madrid II (M 2), Madrid III (M 3), Madrid-Torrelaguna (MT), Mur-

cia (Mu), Valladolid (Va), Zaragoza (Za), y los IBD de Las Palmas de Gran Canaria (GC), y de la Comunidad Valenciana (CV). La media de sus valoraciones fue de 2,678.

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS



Después de este proceso, incorporamos al Documento de Geografía las aportaciones que se nos hicieron, especialmente las referentes a la distribución quincenal del Programa, y a las Actividades.

También y como consecuencia del proceso descrito surgió la necesidad de efectuar durante el curso siguiente (actual, 88-89), una Evaluación de resultados con pruebas comunes en todas las Extensiones. Esta experiencia ha comenzado ya con la Primera Evaluación de la asignatura de Geografía.

LOS EXPERTOS

Aprovechando la oportunidad del Curso de Tecnología Educativa, que estaban impartiendo en la Sede Central, los Profesores: Jaime Sarra-mona López, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y José Luis Castillejo Brull, de la Universidad de Valencia, solicitamos la opinión de estos expertos. Aunque el proceso de elaboración del Documento estaba en su última fase, el equipo de redacción había intentado introducir donde fuera posible, las orientaciones tecnológicas que estábamos recibiendo, y queríamos saber los

fallos que, a juicio de estos expertos, habíamos tenido; así como la forma de subsanarlos. Por diversas circunstancias esta última valoración que el Seminario intentó obtener sólo fue superficial.

Sometimos a la consideración de los Profesores citados, dos Unidades Didácticas con sus respectivas Actividades quincenales. La crítica se centró en los aspectos siguientes:

- Método: Uso preferente del método deductivo. Deberíamos paliar la preferencia, alternándolo con el inductivo.
- Contenidos: Nos sugirieron una síntesis de contenidos en todas las Unidades.
- Actividades: Los expertos preferían pruebas de autoevaluación que pudieran hacerse sin necesitar lápiz ni papel, si fuera posible del tipo pruebas objetivas.
- Forma de exposición de los contenidos: Estimaron que era correcta con un lenguaje claro, asequible y personalizado. En la redacción de las Actividades nos recomendaron usar un lenguaje más coloquial.
- Ilustraciones: Nos previnieron contra el tamaño pequeño, tanto en los gráficos, mapas y fotos, como en las reproducciones de artículos de prensa.

Finalmente y una vez realizadas las modificaciones pertinentes, el Documento de Geografía fue revisado conjuntamente por el equipo de redacción y los Profesores del Departamento de Ediciones, con objeto de ajustarlo totalmente, a las normas estilísticas y a los criterios de elaboración de Material Didáctico vigentes en el INBAD.

CONCLUSIONES

Hemos obtenido diversas conclusiones de la experiencia descrita, unas positivas, negativas otras.

Aunque a lo largo de esta colaboración ya se han apuntado algunas de las conclusiones negativas, conviene una síntesis final.

La conclusión más negativa es que el evidente esfuerzo que el Seminario de Geografía e Historia ha realizado para producir un Material Didáctico de calidad, no ha tenido el correlato deseado, al fallar la infraestructura necesaria para conseguirlo. A saber:

- Unas pruebas de Evaluación y Experimentación correctamente diseñadas, válidas y fiables.
- Una cuantificación rápida de los resultados.
- Una detección inmediata de los fallos para su corrección.
- Un grupo de contraste homogéneo con el experimental.

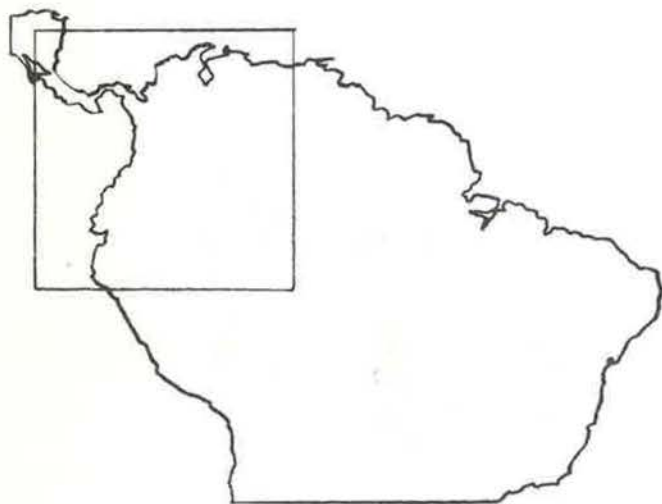
Desde esta modesta colaboración pedimos una urgente solución a este problema, que a juicio de quien la escribe es fundamental, dado el proceso de producción de materiales didácticos de alta calidad en que está embarcado actualmente el INBAD, y mucho más si la Sede Central ha de convertirse en un Centro de Recursos para la Enseñanza a Distancia en un futuro próximo...

Para concluir, una reflexión optimista. Creo que, a pesar de los fallos y dificultades apuntados, la experiencia de haber buscado por todos los medios a nuestro alcance una valoración y contrastación del Material Didáctico que hemos elaborado, ha sido positiva. Los datos que hemos obtenido han propiciado muchas aclaraciones, rectificaciones y cambios; con ellas llegará a las manos de los Profesores y Alumnos de Geografía, el curso próximo, el libro de texto en el que tantas ilusiones y esfuerzo hemos puesto todos.

La educación en el mundo

APUNTES ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

PILAR FLORES GUERRERO
Departamento de Documentación
de la Sede Central del INBAD. Madrid



Colombia está situada al Noroeste de América del Sur, y es el único país de este subcontinente con costas a los dos océanos, Atlántico —mar Caribe— y Pacífico.

Limita con Venezuela y Brasil al Este, con Perú y Ecuador al Sur, con el Océano Pacífico al Oeste y con el mar Caribe al Norte. Al Noroeste da comienzo el istmo de Panamá, siendo la Sierra de Darién la que le separa de este país.

Colombia se encuentra enmarcada entre las coordenadas geográficas siguientes:

- 4° 13' 30'' de latitud Sur (Bocas de San Antonio).
- 12° 30' 40'' de latitud Norte (Punta Gallinas).
- y entre 66° 50' 54'' (Piedra de Cocuy) y 79° 01' 23'' (cabo Manglares) de longitud Oeste.

1. ALGUNAS REFERENCIAS SOBRE LA NORMATIVA LEGAL

En Colombia, desde principios del s. XX (1903), la Ley estableció la división de las enseñanzas oficiales en PRIMARIA, SECUNDARIA, PROFESIONAL, INDUSTRIAL Y ARTÍSTICA.

Con el fin de preparar a los alumnos en su futura carrera profesional, el Decreto 1951 del año 1927 dispuso que los tres últimos cursos de la enseñanza secundaria de los siete que comprendía entonces este tipo de estudios se destinarán a un Bachillerato especializado de preferente aplicación en la carrera profesional que los alumnos escojan. Y desde 1957 se estableció que la educa-

ción secundaria fuese un ciclo de fines relativamente autónomos que buscan «*la apropiación por parte del educando de contenidos culturales básicos y la preparación, bien para el ejercicio inmediato de una actividad profesional útil al individuo y a la sociedad, o bien para la eficiente prosecución de estudios superiores*» (1).

Sin embargo, en la década de los sesenta para satisfacer la mayor demanda de técnicos de nivel medio, como consecuencia de la situación socio-económica, el crecimiento demográfico, la concentración de población en el área urbana, y el aumento del volumen de estudiantes, surgió el Decreto 045 del año 1962 que organizó el bachillerato de cuatro años común para todos los estudiantes y un ciclo vocacional de dos años con orientación en una de las ramas de bachillerato clásico, educación normalista y comercial y de tres años para la industrial y agropecuaria. Pero fue la política educativa del año 1967 la que orientó la integración del servicio educativo con la realidad y las necesidades del país, la que mejoró la calidad de la enseñanza y la que aumentó la productividad en cada uno de los niveles. Y en 1969 se expidió el Decreto 1962 que estableció la enseñanza media diversificada (INEM) en Colombia y delegó en el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) la administración de los Institutos de enseñanza media, el diseño y la construcción arquitectónica de los planteles y la selección de los profesores encargados de la puesta en marcha de los nuevos programas docentes.

2. ORGANISMOS EDUCATIVOS

La Enseñanza en Colombia cuenta con diferentes organismos educativos que cumplen funciones distintas. Entre ellos se encuentran:

- *Los colegios de Enseñanza Primaria.* Que tienen como principal misión, proporcionar a los

(1) MEN. Informe para el primer Plan Quinquenal. Tomo III. 1957. Citado por ANGEL OLIVEROS «*La Educación Secundaria en Iberoamérica*». Tomo II. Estudio por países. Oficina de Educación Iberoamericana. 1981, págs. 50-51.

ciudadanos una mínima educación básica. La duración de estos estudios es de cinco cursos. La educación Primaria por Televisión y Radio presenta una alternativa orientada a apoyar la solución de los problemas educativos populares. La enseñanza básica que se imparte a través de la Televisión Cultural de Inravisión —Fondo de Capacitación Popular— fue aprobada por Resolución n.º 3699 de 1974 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

- *Los centros de Bachillerato* que proporcionan una mejor preparación a las personas que desean cursar una educación superior o bien las va especializando en aquellas disciplinas intermedias que pueden ayudarlas a la hora de elegir un oficio o dedicación profesional.

El Bachillerato académico tradicional se fundió en 1967 con otras modalidades de carácter técnico y profesional porque hasta esta fecha la Educación Media ofrecía varios tipos de bachillerato con diferentes niveles de preparación humanística, científica y técnica y no existía un marco común que permitiera coordinarlos armónicamente. Esta fusión dio lugar a una sola estructura: los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) que ofrecen tres ciclos de dos años cada uno.

- *El Ciclo de exploración vocacional* que dura dos cursos en los que el alumno conoce las diferentes áreas vocacionales (académica, agropecuaria, industrial, marcial y promoción social) y las asignaturas que estudian son Matemática, Ciencias Naturales, Lenguas modernas, Español, Estudios Sociales, Religión, Educación Física, Expresión y Exploración vocacional. De las diez experiencias ofrecidas en la mencionada Exploración vocacional, —Economía agrícola y conservación de los recursos naturales, Electricidad, Dibujo, Horticultura y cría de animales domésticos, Industria de la madera, Mecanografía, Información ocupacional, Puericultura, Culinaria y Técnica de trabajo con la comunidad—, el alumno sólo selecciona siete, siendo la Información ocupacional siempre obligatoria (Doc. 1).

DOC. 1. — PLANES DE ESTUDIO DEL INEM

CICLO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL	
RAMAS	ASIGNATURAS
<ul style="list-style-type: none"> • ACADÉMICA 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguas Modernas (Inglés o Francés). • Vocacional electiva (taller o laboratorio).
<ul style="list-style-type: none"> • INDUSTRIAL 	<ul style="list-style-type: none"> • Industria de la Madera. • Dibujo Técnico. • Metalmecánica. • Electricidad. • Construcción.
<ul style="list-style-type: none"> • PROMOCIÓN SOCIAL 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración del Hogar. • Corte y Confección. • Culinaria. • Educación para la salud. • Puericultura.
<ul style="list-style-type: none"> • COMERCIAL 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés. • Mecanografía. • Taquigrafía. • Contabilidad.
<ul style="list-style-type: none"> • AGROPECUARIA 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo Técnico. • Agropecuaria. • Industria de la Madera.

- *Ciclo de orientación* en el que los alumnos pueden matricularse durante los dos cursos en el área que más le interese y dentro de ella recorrer las diferentes modalidades.

Las asignaturas que se cursan son las mismas que las del ciclo básico de exploración vocacional, pero agrupadas en ramas (Doc. 2). *La Rama académica* que está compuesta por Lenguas Modernas (Inglés o Francés), vocacional electiva (taller o laboratorio); *la Rama industrial*, formada por Dibujo técnico, Industria de la madera, Metalmecánica, Electricidad y Construcción; *la Rama comercial* que cuenta con Inglés, Mecanografía, Taquigrafía y Contabilidad. *La Rama Agropecuaria*, integrada por In-

dustria de la madera, Agropecuaria y Dibujo Técnico, y *la Rama de Promoción social* que consta de Corte y Confección, Administración del Hogar, Culinaria, Educación para la salud y Puericultura.

- *El Ciclo de educación ocupacional* también conocido por *ciclo de formación profesional* que tiene como objetivo intensificar el esfuerzo de los estudiantes en una determinada modalidad. Las ofertadas al alumno son: la *modalidad de Ciencias* en la que se estudia Matemáticas, Física-Química General, y Biología avanzada; *la de Humanidades* ofrece materias como Economía, Lenguas Modernas, Sociología general, Historia de la cultura, Sociología de Co-

DOC. 2. — PLANES DE ESTUDIO DE LOS INEM

CICLO DE EXPLORACIÓN VOCACIONAL	
ASIGNATURAS	EXPERIENCIAS
• ESPAÑOL	
• LENGUAS MODERNAS	
• ESTUDIOS SOCIALES	
• MATEMÁTICAS	
• CIENCIAS NATURALES	
• RELIGIÓN	
• EDUCACIÓN FÍSICA	
• EDUCACIÓN ESTÉTICA	
• EXPLORACIÓN VOCACIONAL (*)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Economía agrícola y conservación de recursos naturales. 2. Horticultura y cría de animales domésticos. 3. Dibujo. 4. Electricidad. 5. Información ocupacional. 6. Industria de la madera. 7. Mecanografía. 8. Técnica de trabajo con la comunidad. 9. Puericultura. 10. Culinaria.

(*) De las diez experiencias ofrecidas en la exploración vocacional el alumno seleccionará 7. La información ocupacional será obligatoria.

lombia, Física-Química general, Matemáticas y Psicología Social; *la de Contabilidad* consta de Procesamiento de datos, Economía, Organización comercial, Estadística o Economía y Contabilidad; *la de Secretariado* tiene Taquigrafía, Mecanografía, Contabilidad, Técnicas de Oficina, Procesamiento de datos, Organización Comercial, Práctica Comercial y Estadística o Economía. *La de Hogar* consta de Culinaria Recreación, Prácticas del Campo, Enfermería, Cosmetología e Industria Artesanal. Y las materias propias de *la Modalidad Salud* son Puericultura, Culinaria, Recreación, Edu-

cación para la salud, Práctica del campo, Enfermería, Psicología social y Nutrición. (Doc. 3).

La edad mínima para acceder a estos estudios medios es de once años y no existe edad máxima. Los requisitos exigidos para cursar esta enseñanza secundaria son el Certificado de estudios del 5.º año de Educación Primaria y un examen que se realiza en toda la nación simultáneamente y con las mismas pruebas (objetivas de conocimiento y de habilidades mentales), que es preparada por el Instituto colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Sin embargo, al fi-

DOC. 3. — PLANES DE ESTUDIO DEL INEM

CICLO DE EDUCACIÓN OCUPACIONAL	
MODALIDADES	ASIGNATURAS
• MODALIDAD CIENCIAS:	<ul style="list-style-type: none">• Física-Química General.• Matemáticas.• Biología Avanzada.
• MODALIDAD HUMANIDADES:	<ul style="list-style-type: none">• Economía.• Lenguas Modernas.• Sociología General.• Historia de la Cultura.• Sociología de Colombia.• Física.• Química General.• Matemáticas.• Psicología Social.
• MODALIDAD CONTABILIDAD:	<ul style="list-style-type: none">• Contabilidad.• Procesamiento de datos.• Estadística.• Práctica Comercial.• Economía.• Organización Comercial.
• MODALIDAD SECRETARIADO:	<ul style="list-style-type: none">• Taquigrafía.• Mecnotaquigrafía.• Contabilidad.• Técnicas de Oficina.• Procesamiento de datos.• Organización Comercial.• Práctica Comercial.• Estadística o Economía.
• MODALIDAD HOGAR:	<ul style="list-style-type: none">• Culinaria.• Enfermería.• Recreación.• Prácticas del campo.• Cosmetología.• Industria Artesanal.
• MODALIDAD SALUD:	<ul style="list-style-type: none">• Culinaria.• Recreación.• Práctica de Campo.• Educación para la salud.• Puericultura.• Enfermería.• Psicología Social y Nutrición.

nalizar estos estudios de nivel medio no hay ninguna prueba especial, sólo las propias del último año de dicha enseñanza.

Las personas que no pueden seguir los estudios de Secundaria tienen la posibilidad de ingresar en el Bachillerato por Radio; no importa la edad que tengan, ni el tiempo que dejaron de estudiar o la ocupación que desempeñan.

La primera vez que se emitió el Bachillerato por Radio fue en 1973, siendo aprobado posteriormente según las resoluciones 888 de 1975 y 6328 de 1977 del Ministerio de Educación Nacional.

El programa conjunto de los Ministerios de Comunicaciones y Educación Nacional y de la Secretaría de Educación de Bogotá es realizado por el Fondo de Capacitación Popular —INRAVISIÓN—, Institución del Gobierno encargada de apoyar la acción educativa a través de la Radio, la Televisión y el material impreso.

La audición radiofónica se puede recibir directamente del receptor de radio, sintonizando la emisora responsable en la región correspondiente, o de una audición grabada con anticipación en cassette o cinta magnetofónica. La principal emisora que transmite el bachillerato es la Radiodifusora Nacional de Colombia. La audición radiofónica es importante para la asimilación y comprensión de los contenidos básicos del *material impreso* (fascículos) que es un instrumento fundamental a la hora de transportar los mensajes didácticos, pedagógicos y científicos. Las unidades didácticas constan de las siguientes partes:

- *los contenidos* desarrollados mediante una secuencia metodológica para apoyar el aprendizaje independiente y libre por parte del estudiante.
- *la visualización* integrada por figuras que están numeradas y llevan dibujos, diagramas, mapas, fotografías, esquemas...

- *la síntesis* de las ideas principales y de los conceptos básicos de cada lección bajo el título «para recordar» y que tiene por objeto facilitar la fijación y afianzamiento de los mencionados conceptos e ideas.
- *los ejercicios de evaluación y aplicación* para que los alumnos analicen y realicen como tarea de sistematización.
- *el vocabulario* con el significado de las palabras nuevas para facilitar la comprensión de las ideas y conceptos básicos, y
- *el desarrollo de temas complementarios* o afines al que se ha tratado en el fascículo.

Algunas emisoras particulares y la Radiodifusora Nacional de Colombia son las encargadas de transmitir sin interrupción el bachillerato radiofónico de lunes a viernes, incluidos los días festivos entre semana. Y cada curso tiene una duración de cinco meses equivalentes a veintidós semanas.

Como el Bachillerato por Radio fue diseñado para la recepción individual de las personas que quieren aprender y no pueden disfrutar de la enseñanza presencial, se concibe como una de las modalidades de la «*educación a distancia*». También existen grupos de recepción organizada que son conocidos por «*radio-centros*». Cuando el Bachillerato por Radio se recibe en grupos organizados, es posible que el aprendizaje sea más efectivo siempre que se tengan en cuenta las observaciones planteadas anteriormente sobre la función que cumplen el material impreso y la audición radial. La recepción organizada es un elemento indispensable en la «*educación a distancia*» porque permite crear situaciones adecuadas para el aprendizaje y un clima humano y pedagógico favorable para la interacción, la libertad de expresión, el intercambio de ideas y experiencias, el desarrollo del pensamiento crítico, de la imaginación creadora y del análisis de situaciones reales, con lo que se contrarrestan las limitaciones que ofrecen los medios masivos de comunicación en la acción pedagógica sistemática.

El funcionamiento de los Radiocentros (2) depende de las calidades personales y profesionales del coordinador del grupo, que es la persona que tiene la responsabilidad de la organización, administración y coordinación del mismo y de las funciones que debe cumplir. El coordinador debe llevar el seguimiento de los estudiantes y también registrar los fallos que encuentre en los materiales impresos y en las emisiones radiales con el fin de hacerlas llegar al Fondo de Capacitación Popular —INRAVISIÓN— y proceder así a la revisión y replanteamiento de los programas.

- Las *Organizaciones*, como el SENA, suelen impartir educación técnica en diferentes ramas de la actividad laboral.
- Las *Universidades* forman profesionales en diferentes disciplinas humanas. Estos estudios superiores oscilan entre cuatro y siete años. Para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Relaciones Internacionales, Comunicación, Filosofía y Letras, Psicología, Sociología, Trabajo Social... sólo son necesarios cuatro cursos. Lo mismo ocurre en los estudios que realizan los administradores (en determinados campos de la actividad humana), los contadores y arquitectos. Los abogados e ingenieros cuentan con cinco años para terminar su carrera y para doctor en Medicina, Veterinaria y odontología son necesarios seis o siete años.

3. LA TELEVISIÓN EDUCATIVA ESCOLAR. nace en la época de los sesenta al pasar la División de Televisión que estaba bajo el control directo de la Oficina de Información y Prensa a convertirse en una División del Ministerio de Comunicaciones. En 1963 se creó el Instituto Nacional de Radio y Televisión, INRAVISIÓN, adscrito al Ministerio de Comunicaciones, pero con presupuesto propio, administración independiente y autonomía legal. Los Servicios que el Estado ofre-

(2) FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, INRAVISIÓN. *Organización y funcionamiento de Radiocentros*. Secretaría de Educación de Bogotá. División de Educación de adultos, págs. 7, 8 y 9.

ce en radio y televisión son administrados, por INRAVISIÓN, cuyas funciones principales son:

- Proporcionar la transmisión de televisión educativa.
- Facilitar la transmisión de radio y televisión designada para programas informativos y culturales.
- Preparar la transmisión de señales de televisión al público por el tiempo que este servicio pertenezca al Gobierno, y
- Arrendar espacios de televisión a personas y organizaciones de acuerdo con las disposiciones de un contrato que sigue las regulaciones establecidas por el Ministerio de Comunicaciones para los programas arrendados de naturaleza comercial (3). La Resolución 1120 de 1967 establece las normas para el arrendamiento de espacios y los criterios generales para las licitaciones en términos de calidad, objetivos, limitaciones y características del contenido general.

El propósito de INRAVISIÓN es elevar el nivel cultural del país por esa razón se define que «*sin perjuicio para la libertad de información los servicios de radio y televisión estarán orientados básicamente a difundir cultura y a afirmar los valores esenciales de la nacionalidad colombiana*». En 1967 nace el Fondo de Capacitación Popular como dependencia de INRAVISIÓN y su objetivo principal es poner en marcha la «*operación Capacitación Popular*» del programa de Integración de la Presidencia de la República: dar educación masiva y acelerada a la población adulta marginada del país.

Y en 1978 se creó un Comité Asesor integrado por representantes del Gobierno, INRAVISIÓN, universidades y particulares para analizar diferentes informes técnicos con el fin de dar pautas para la adopción de un sistema de televisión en color para Colombia.

(3) INSTITUTO NACIONAL DE RADIO Y TELEVISIÓN, INRAVISIÓN. *La televisión cultural*. Fondo de capacitación popular, pág. 3.

El primer programa «Alfabetización Funcional de Adultos por TV» para sectores marginales de la población urbana del país, no encuentra antecedentes o expresiones significativas que den la pauta para el desarrollo de este tipo de instrucción. Por otro lado, el Fondo de Capacitación Popular —INRAVISIÓN—, tiene otros tipos de programas para estimular y organizar la participación de los sectores populares en la vida nacional:

- Formación cívico social, para promover las organizaciones de base.
- Preparación técnica en pequeños oficios, para atender la necesidad de calificación de mano de obra.
- Recreación y deportes para orientar la utilización adecuada del tiempo libre y fomentar la recreación de acuerdo con las necesidades y posibilidades de la comunidad.
- Educación familiar.
- Extensión cultural y científica para aumentar y crear nuevas posibilidades educativas a través de la divulgación de temas especializados.
- Información para divulgar las realizaciones del Gobierno y las comunidades en diferentes campos y para mantener un flujo de información permanente sobre temas y acontecimientos de actualidad.
- Bachillerato para aumentar las oportunidades a aquellas personas que no han podido realizar o continuar sus estudios regulares en escuelas y colegios (4).

4. LA ACPO

ACPO es un acrónimo de «Acción Cultural Popular», institución social de carácter educativo que se dedica a la Educación Fundamental Integral (EFI) de los campesinos colombianos que vi-

ven en lugares aislados y no pueden disfrutar de la enseñanza presencial y directa. De ahí, que utilice los medios de comunicación social como la Radio, que puede escucharse en todos los lugares y regiones del país.

Como *institución* tiene sus cuatro elementos básicos:

- *los estatutos* o leyes que rigen su actividad.
- *Las metodologías propias* que son los instrumentos de que dispone ACPO para motivar a los campesinos, como el uso de los medios masivos combinados, radio, prensa, biblioteca, cartillas y correspondencia.
 - *La cadena de emisoras de Radio Sutatenza* (Bogotá, Barranquilla, Cali, Medellín, Mangué) dedica seis de las diecinueve horas de su programación diaria a las escuelas radiofónicas.
 - *El periódico* «El Campesino», fundado en 1958, se publica semanalmente como complemento de la Educación Fundamental Integral, y suele abarcar tres grandes secciones generalmente dedicadas a información, área de conocimientos y el apartado recreativo. Sus más de 90.000 ejemplares a todo color en el sistema offset son distribuidos por todo el territorio cada semana.
 - Las colecciones de la *biblioteca* están agrupadas en diferentes secciones como arte, ciencia, letras, ciencias naturales, biografías, deportes, ciencia y tecnología, economía doméstica, aspectos cívicos y socioeconómicos...
 - *Las cartillas* de la Educación Fundamental Integral son el complemento escrito al mensaje educativo que se transmite por las emisoras de radio. La cartilla «básica» está dirigida a los estudiantes del curso elemental. La de «Hablemos Bien» para los interesados en el aprendizaje de la lengua viva. La titulada «Cuentas claras» para los que quieren estudiar matemáticas. La co-

(4) INSTITUTO NACIONAL DE RADIO Y TELEVISIÓN, INRAVISIÓN. Op. cit., págs. 10 y 11.

nocida por «Nuestro bienestar» va dirigida a las personas que quieren poseer algunas nociones sobre la Salud. La denominada «Suelo Productivo» es para los que desean tener conocimientos de Economía y Trabajo. Y la llamada «Comunidad cristiana» destinada a la noción de Espiritualidad.

- *los elementos materiales* como los edificios, editorial...
- *los funcionarios* o personas que trabajan en ella y que son los administradores de los bienes para el cumplimiento del artículo tercero de los estatutos. «*La Educación Fundamental integral*» de los campesinos colombianos que es, en realidad, el objetivo principal de la fundación, constituida por los elementos propios de las fundaciones, que además del objetivo contenido en el mencionado artículo de los estatutos, posee un patrimonio que son todos los recursos materiales de que dispone.

La educación de ACPO es *fundamental* en cuanto que proporciona los conocimientos básicos para la vida o para aprovechar mejor los tipos de educación especializada. ACPO no quiere exclusivamente formar profesionales en ninguna disciplina sino personas que «*sepan vivir*», por

eso su educación es fundamental. Al ser una «*educación para la vida*» tiene que ser *integral* y cubrir todos los campos en los que se desarrolla la vida del hombre, si se descuida alguno de esos campos deja de ser integral y por tanto deja de ser también educación para la vida.

ACPO distribuye los contenidos educativos según las necesidades humanas y los agrupa en varios niveles:

- PRIMER NIVEL. Vivienda, alimento, servicio,...
- SEGUNDO NIVEL. Salud y comunicación.
- TERCER NIVEL. Familia, educación, trabajo, producción. (Doc. 4).

Estos aspectos han sido recogidos en cinco nociones —alfabeto, número, economía y trabajo, salud y espiritualidad—. En la noción de *alfabeto* el alumno aprende a deletrear y leer; en la de *número* a hacer cuentas sobre costos y a tomar medidas; en la de *economía y trabajo* a cultivar verduras, a preparar alimentos, a cuidar animales; en la de *salud* valora estos alimentos y la forma de conservarlos limpios; y en la de *espiritualidad* entra en contacto con otros valores como el del trabajo.

DOC. 4. — ACPO Y SUS CONTENIDOS EDUCATIVOS

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL
Vivienda	Salud	Familia
Alimento	Comunicación	Educación
Sexo		Trabajo
Servicios		Producción
		Organización
		Religión
		Recreación

4.1. La ACPO como sistema

ACPO es un sistema porque sus partes están integradas y funcionan y se relacionan las unas con las otras.

Si una se mueve, cambia o se pone en funcionamiento lo hace en coordinación con las otras.

ACPO, por tanto, es un sistema porque los elementos de que dispone —radio, cartillas, Disco estudio (5), periódico, biblioteca, correspondencia, institutos, cursos de extensión...— están ligados los unos con los otros y porque el trabajo de cada uno de ellos está basado o depende de alguna manera y además apoya o refuerza el trabajo de los demás. Por eso la radio no sólo transmite las clases sino que enseña a usar las cartillas, el periódico, los libros de la biblioteca,... Además todo sistema funciona de acuerdo a unos principios o leyes que lo rigen, y que en ACPO constituyen la Educación Fundamental Integral (EFI).

Si no existieran estas leyes sería imposible estructurar el sistema. Por tanto son el primer elemento constitutivo del sistema.

Para que el sistema funcione necesita además una forma de organización o estructura. Es decir, que se expliquen claramente los objetivos y se adjudiquen funciones a cada una de las partes.

En ACPO cada uno de los elementos cumplen una función propia. La radio transmite el mensaje. Los materiales escritos lo complementan. El auxiliar inmediato lo ayuda a interpretar. El grupo lo discute. Es decir cada parte tiene y cumple una función, y su cumplimiento se hace mediante procesos que deben estar ordenados. En una escuela radiofónica cumple su finalidad y se hace necesario un proceso que se cumple en las siguientes etapas:

(5) El Sistema Disco-estudio es un método de instrucción y adiestramiento basado en la combinación de material impreso y grabaciones magnetofónicas. En principio se concibió para un uso muy flexible por personas que tienen difícil acceso al sistema educativo escolarizado. Consta de 15 discos de larga duración y cinco ejemplares de la cartilla básica.

- El grupo de profesores *planifica*,
- El profesor encargado del curso *investiga*,
- Luego *produce* un libreto
- Después *graba los contenidos*,
- A continuación *se transmite* por las emisoras,
- Los alumnos *escuchan* la clase,
- *Se discute* sobre el tema,
- Y finalmente, *llevan a la práctica* lo aprendido (6).

En ACPO los *resultados* se pueden medir con indicadores como:

- las personas aprenden a leer y escribir
- emplean formas técnicas de producción
- mejoran su vivienda
- organizan grupos y asociaciones
- cuidan la nutrición de la familia
- consiguen mejores ingresos...

En ACPO hay sistemas de educación que son similares o parecidos a los que ocurren en la escuela tradicional, como es el caso de la escuela radiofónica. Pero, también existen procesos educativos que son distintos, por ejemplo cuando el programa de radio sólo lleva música alegre y noticias amenas, se transmiten ideas que sirven para reflexionar. A esta manera de presentar la educación se la conoce por «no-formal». En ACPO la educación es no-formal porque la escuela se acerca al alumno por medio de la radio, el periódico, las cartillas, los libros, el Disco-Estudio, los cursos de extensión,...; porque el contenido de lo que se intenta enseñar no corresponde a un currículo fijo, ya que éste varía según las circunstancias y las necesidades propias de los alumnos; porque la educación no se imparte con la finalidad de conceder títulos sino como preparación para la vida; y porque la formación se puede adquirir en cualquier momento de la vida.

(6) ACCIÓN CULTURAL POPULAR. *Principios y fundamentos teóricos. Guía introductoria al conocimiento de ACPO*. División internacional de Acción Cultural Popular, Bogotá, 1978, págs. 66-67.

4.1.1. *Los medios y el uso sistemático de los mismos*

En ACPO todos los elementos o medios trabajan para su objetivo principal «*la Educación Fundamental Integral de los campesinos colombianos*» Y la acción de los mencionados medios implica la *progresividad* ya que se fijan etapas, metas y tareas por realizar para cumplir los objetivos. Como la tarea del desarrollo humano, económico y social es a largo plazo, la acción debe ser permanente y continuada.

Pero no todos los medios se utilizan a la vez, y en algunas ocasiones se utilizan de una manera combinada. Cuando se habla del uso combinado de los medios se entiende que no siempre es necesario utilizar todos los medios, que cada uno se puede cargar de mayor o menor importancia y que si un medio adquiere en una combinación más importancia no quiere decir que siempre siga manteniéndola. Por ejemplo en la nueva escuela radiofónica de los años 70 las cartillas consiguieron un papel primordial que no siempre han conservado.

La escuela radiofónica puede seguir utilizando entre otras una o varias alternativas: sólo radio; radio y cartillas; radio y periódico; radio, cartillas y biblioteca; radio, cartillas y periódico; radio, cartillas, periódico y biblioteca; sólo cartillas; sólo periódico; y sólo biblioteca.

4.2. **La Educación Fundamental Integral (EFI)**

ACPO considera que la EFI es una tarea eminentemente popular que necesita la acción de los canales de comunicación, tanto masivos como los interpersonales. Al transmitir conocimientos la EFI influye sobre las actitudes y los valores de la persona, es decir que comunica una forma de ver el mundo e interpreta a la misma sociedad que la rodea y en la que se encuentra inmerso el ser humano.

El primer objetivo de la EFI es el de hacer que

los individuos conozcan la diferencia que existe entre ser persona o un animal irracional con el fin de que aprendan a valorar su dignidad de ser humano (sujeto de acciones), y a apreciar a los animales y las cosas, dándoles un valor instrumental.

El segundo objetivo de la EFI es desarrollar la capacidad crítica de modo que la persona tenga criterios para juzgarse a si mismo o a los demás.

El tercer objetivo de la EFI es enseñar al hombre a mirar hacia el futuro y a valorar la forma que sus actividades presentes puedan condicionar las de su vida del mañana.

El cuarto objetivo es enseñar al hombre a valorar la técnica con el fin de que aprenda a utilizar su medio ambiente, el mundo que le rodea sin destruirlo y sin destruirse a sí mismo.

El quinto objetivo es crear en el hombre la conciencia de que sus acciones personales no sólo afectan a su persona, sino también a todos los demás seres humanos, tanto en el presente como en el futuro (7).

Mediante la Educación Fundamental Integral el campesino colombiano debe superar las condiciones de subdesarrollo.

La educación es el elemento esencial del desarrollo que para ser integral debe llegar a todas las personas y a todos los estratos sociales y debe al mismo tiempo abarcar todos los aspectos, económicos, sociales, comunitarios y mentales. Pero la educación sola no es suficiente para el desarrollo. Además de la educación es necesario crear nuevas situaciones mediante cambios que para ser efectivos deben ir precedidos o al menos acompañados de profundas modificaciones en las actitudes y los valores de los integrantes del grupo social y por incrementos decididos en los niveles de habilidades y de capacitación, frutos todos ellos de la educación.

(7) ACCIÓN CULTURAL POPULAR. Op. cit., págs. 37, 38 y 39.

4.2.1. Características de la Educación Fundamental Integral (EFI)

Aunque no se excluye a los niños, la EFI es principalmente para los adultos. Por tanto, se debe *adaptar* a las condiciones propias y cambiantes de los diferentes lugares. Es decir que los contenidos de la EFI tienen que ser aplicados por los usuarios o receptores de los servicios a sus propias circunstancias. De lo contrario, si los beneficiarios de la EFI no se esfuerzan por aplicar las enseñanzas, entonces no es una «*educación para la vida*».

Para realizar esta tarea de aplicación a los problemas de la vida diaria se han elaborado metodologías.

Pero, además, la EFI al proporcionar ideas crea en los alumnos una actitud de búsqueda con el fin de completar lo que han aprendido. Esta es la otra característica de la EFI *la creatividad*. El alumno de la escuela radiofónica al escribir a ACPO o a otras entidades para solicitar más información está practicando la creatividad. Por esta razón, ACPO ha tenido que complementar sus instrumentos para que el proceso de búsqueda pueda realizarse con mayor facilidad. La idea que se escucha por la radio, puede ser complementada con la página de la cartilla donde se anuncia el tema, o bien con el libro de la biblioteca que lo explica o también con el artículo del periódico que lo actualiza. La creatividad hace que el hombre adquiera la capacidad de utilizar el mundo.

4.2.2. Los objetivos de la EFI

Como la EFI es para ayudar a las personas adultas a solucionar sus problemas inmediatos, sus objetivos más significativos son *la responsabilidad, la cohesión, la transformación y el perfeccionamiento*.

La responsabilidad hace que todo ser humano se sienta persona y se ponga en la tarea de practicar sus obligaciones y exigir sus derechos. Ser responsable es saber responder a las exigencias de

la vida en sociedad, de la vida en grupo y de la vida en familia. *La cohesión* resulta del trabajo del individuo asociado con otras personas. Uno de los indicadores de cohesión es el desarrollo de un alto sentido de pertenencia al grupo social. *Transformar* significa adquirir una nueva forma. La EFI pretende que mediante la acción de los campesinos colombianos se cambien sus condiciones de vida: utilice, mejor la tierra y los recursos naturales, seleccionen sus cosechas, mejoren su vivienda... La transformación del mundo implica, por tanto, *el perfeccionamiento*, el hacer mejor el mundo, a la sociedad y a la persona. Es, en realidad, hacer que algo sea más, que tenga más valor.

4.2.3. Los principios metodológicos de la Educación fundamental integral

Las escuelas radiofónicas fijaron los contenidos de la educación que se iba a impartir tomando como punto de partida un análisis de los problemas de los campesinos. Esta metodología basada en el estudio de las necesidades y problemas de los campesinos sigue siendo una de las características de la educación fundamental integral (EFI).

La EFI para cumplir sus objetivos debe acomodarse en sus metodologías a unas líneas de comportamientos o principios que se expresan en cuatro conceptos: *reflexión, diálogo, participación y práctica*.

La manera como la EFI opera en las personas es haciendo que estos *reflexionen* sobre sus circunstancias y posibilidades. El acto de la reflexión es el que permite que la idea expresada en términos generales encuentre su aplicación personal e individual.

(*) Quiero dar las gracias a Dña. M.ª Luz ISAZA, Jefe División de Documentación e Información educativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y a Dña. Rosalba ALDANA, Jefa de la Biblioteca Central de las Escuelas Radiofónicas de Bogotá - Colombia por toda la documentación e información que me han facilitado; sin su ayuda este informe no se habría redactado.

El segundo concepto metodológico hace énfasis en la necesidad del *diálogo*. Los profesores, los miembros del grupo radiofónico y los auxiliares deben dialogar entre ellos para que los alumnos puedan sentir a través de las ondas como llega hasta su casa unos amigos con los que van a dialogar. Este «comentar» y «comunicar» las propias impresiones, este «saber escuchar» a los demás es importantísimo en la metodología de la EFI porque es la manera de lograr la cohesión de los grupos y mejorar el sentido humano.

El diálogo lleva a *participar* en las discusiones y en las decisiones del grupo mediante el cumplimiento de las tareas señaladas (participación activa) y el diálogo. Es también aprovechar las experiencias de los demás y gozar de los beneficios y servicios que presta el grupo (participación pasiva). Metodológicamente la dinámica del grupo debe llevar a todos los que lo forman a tomar parte activa en todas las actividades y a aprovechar al máximo los beneficios que comporta la vida en sociedad. Este sería el tercer principio, mientras que el cuarto es *la práctica*, hay que producir he-

chos que sean útiles y beneficiosos en el ser humano y, es evidente, que cualquier tipo de educación tiene siempre que llevarse a la práctica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ACCIÓN CULTURAL POPULAR. *Principios y fundamentos teóricos. Guía introductoria al conocimiento de ACPO*. División internacional de Acción Cultural Popular, Bogotá, 1978.
- FONDO DE CAPACITACIÓN POPULAR, INRAVISIÓN. *Organización y funcionamiento de Radiocentros*. Secretaría de Educación de Bogotá. División de Educación de adultos.
- INSTITUTO NACIONAL DE RADIO Y TELEVISIÓN, INRAVISIÓN. *La televisión cultural*. Fondo de capacitación Popular.
- MEN. Informe para el primer Plan Quinquenal. Tomo III. 1957. Citado por ANGEL OLIVEROS «*La Educación Secundaria en Iberoamérica*». Tomo II. Estudio por países. Oficina de Educación Iberoamericana. 1981.

Documentación

REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 21 DE JUNIO AL 15 DE OCTUBRE DE 1988

ENRIQUE MEDINA
Departamento de Documentación

AIT NEWS LETTER

Núm. 2, primavera, 1988.

ALFOZ

Núm. 53, 1988.

ANTHROPOS

Núm. 85, junio; Núms. 86-87, julio-agosto; Núm. 88, septiembre, 1988.

AUCA

Núm. 3, 1988.

BILDUNG UND WISSENCHAFT

Núms. 3-4, 1988.

BOLETÍN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE MADRID

Núm. de junio, 1988.

BOLETÍN INFORMATIVO FUNDACIÓN JUAN MARCH

Núm. 182, agosto-septiembre, 1988.

BOLETÍN DE REVISTAS. CEMIP

Núm. 13, enero-febrero-marzo, 1988.

BOLETÍN DE SUMARIOS CIDE (MEC)

Núm. 68, mayo; Núm. 69, junio; Núm. 70, agosto de 1988.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 256, septiembre; Núm. 257, octubre, de 1987.
Núm. 266, septiembre, 1988.

CANON

Núm. de abril-mayo, 1988.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 381, 1-15 de julio; Núm. 382, 15-30 de julio; Núm. 385, 1-15 de septiembre de 1988.

CENEBAD

Núm. 5, junio, 1988.

COMMUNIO

Núm. 3, mayo-junio, 1988.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núm. 194, 15 de junio; Núm. 195, 22 de junio; Núm. 196, 29 de junio; Núm. 197, 6 de julio; Núm. 198, 13 de julio; Núm. 199, 7 de septiembre; Núm. 200, 14 de septiembre de 1988. Núm. ext. 30 de junio.

CORREO DE LA UNESCO, EL

Núm. 6, junio; Núm. 7, julio de 1988.

COSMOPOLITAN

Núms. de agosto y septiembre de 1988.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núms. 454-455, abril-mayo; Núms. 456-457, junio-julio; Núm. 458, agosto; Núm. 459, septiembre; Núm. 460, octubre de 1988.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núm. 49, mayo-junio, 1988.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Núm. 150, julio-agosto; Núm. 151, septiembre; Núm. 152, octubre; Núm. 153, noviembre, de 1987.

- Núm. 161, julio-agosto; Núm. 162, septiembre de 1988.
- DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**
Núm. 3, 1988.
- DICENDA**
Núm. 4, 1985.
- BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION**
Núm. 246, enero-marzo, 1988.
- L'ECHOS**
Núm. 50, enero-febrero-marzo; Núm. 51, abril-mayo-junio de 1988.
- EDUCACION**
Núm. 3, mayo-junio; Núm. 4, julio-agosto de 1988.
- EDUCACIÓN A DISTANCIA. CENAPEC**
Núm. 26, abril-junio, 1988.
- EDUCATION IN CHEMISTRY**
Núm. 1, enero; Núm. 2, marzo; Núm. 3, mayo; Núm. 4, julio de 1988.
- EMERITA**
Tomo LVI, fasc. 1.º, primer semestre, 1988.
- ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS**
Núm. 2, junio, 1988.
- ESTÉTICA ESPAÑOLA**
Núm. 11, junio-julio, 1988.
- ESTÉTICA PROFESIONAL, LA**
Núm. 96, junio, 1988.
- EUDISED & BULLETIN**
Núm. 32, 1988.
- L'EXPRESS**
Núm. 1.926, 10 de junio; Núm. 1.927, 17 de junio; Núm. 1.928, 24 de junio; Núm. 1.929, 1 de julio; Núm. 1.930, 8 de julio; Núm. 1.931, 15 de julio; Núm. 1.932, 22 de julio; Núm. 1.933, 29 de julio; Núm. 1.934, 5 de agosto; Núm. 1.935, 12 de agosto; Núm. 1.937, 26 de agosto; Núm. 1.938, 2 de septiembre; Núm. 1.939, 9 de septiembre; Núm. 1.940, de 16 de septiembre de 1988.
- FRANCAIS DANS LE MONDE, LE**
Núm. 214, enero, con suplemento núm. 5; Núm. 215, febrero; Núm. 216, abril, con suplemento núm. 6; Núm. 217, mayo-junio; Núm. 218, julio; especial de febrero-marzo de 1988.
- GRAPHIS**
Núm. 253, enero-febrero; Núm. 254, marzo-abril; Núm. 255, mayo-junio de 1988.
- GUÍA**
Revista de información juvenil: Núm. 182, 15 de junio; Núm. 183, 1 de julio; Núm. 184, 15 de julio; Núm. 185, 1 de agosto; Núm. 186, 1 de septiembre; Núm. 187, 15 de septiembre de 1988.
- HUMBOLDT**
Núm. 93, 1988.
- ICI & LÀ**
Núm. 8, junio, 1988.
- INSULA**
Núm. 487, junio, 1987; Núm. 497, abril; Núm. 498, mayo; Núms. 499-500, junio-julio-agosto; Núm. 501, septiembre de 1988.
- INVESTIGACIÓN Y CIENCIA**
Núm. 132, septiembre, 1987; Núm. 144, septiembre, 1988.
- JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION**
Revue de l'enseignement à distance. Núm. 1, vol. III, primavera, 1988.
- JUGENDSCALA**
Núm. 3, septiembre, 1988.
- DE JUVENTUD**
Núm. 30, junio, 1988.
- KULTUR CHRONIK**
Núms. 3 y 4, 1988.
- MEDIOS AUDIOVISUALES**
Núm. 159, abril-junio, 1988.
- MONDE, LE**
Dossiers et documents: Núm. 158, septiembre, 1988.
- MONDE DE L'EDUCATION, LE**
Núm. 151, julio-agosto; Núm. 152, septiembre de 1988.
- MUNDO OBRERO**
Suplemento de emigración: Núm. 493, 9-15 de junio; Núm. 494, 16-22 de junio; Núm. 495, 23-29 de junio; Núm. 496, 29 de junio-5 de julio; Núm. 497, 6-12 de julio; Núm. 498, 13-19 de julio; Núm. 502, 7-13 septiembre; Núm. 503, 14-20 de septiembre de 1988.
- NEWS LETTER**
Faits nouveaux: Núm. 2, 1988.

NEW YORKER

Números correspondientes a las semanas, 11 y 25 de abril; 2, 16, 23 y 30 de mayo; 6, 13, 20 y 27 de junio; 4-11, 18 y 25 de julio, 1988.

NOTICIAS EDUCATIVAS Y CULTURALES

Núm. 16, junio-julio, 1988.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núm. 1.230, 3-9 de junio; Núm. 1.231, 10-16 de junio; Núm. 1.232, 17-23, de junio; Núm. 1.233, 24-30 de junio; Núm. 1.234, 1-7, julio; Núm. 1.235, 8-14, julio; Núm. 1.236, 15-21, julio; Núm. 1.237, 22-28 julio; Núm. 1.238, 29 julio-4 agosto; Núm. 1.239, 5-11, agosto; Núm. 1.240, 12-18, agosto; Núm. 1.241, 19-25, agosto; Núm. 1.242, 26, agosto-1 septiembre; Núm. 1.243, 2-8 septiembre; Núm. 1.244, 9-15, septiembre, de 1988.

NUESTRA ESCUELA

Núm. 97, junio-julio, 1988.

NUEVA ESTÉTICA

Núm. 155, julio-agosto, 1988.

L'ORDINATEUR INDIVIDUEL

Núm. 105, julio-agosto; Núm. 106, septiembre, de 1988.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Núm. 2, junio, 1988.

PERSPECTIVAS

Núms. 65 y 66, 1988.

PHYSICS TEACHER

Núm. 2, febrero; Núm. 3, marzo; Núm. 4, abril; Núm. 5, mayo, de 1988.

RADIO ECCA

Núm. 8, junio-agosto, 1988.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Núm. 285, enero-abril, 1988.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Núm. 9, primer semestre, 1987.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núms. 86-87, julio-agosto; Núm. 88, septiembre, 1988.

SAL TERRAE

Núm. 6, junio; Núms. 7-8, julio-agosto, de 1988.

SABER LEER

Núm. 17, agosto-septiembre, 1988.

SCALA

Núm. 3, mayo-junio; Núm. 4, julio-agosto, de 1988.

SURGAM

Núm. 400, marzo-abril, 1988.

UNIVERSITAS

Núm. 4, junio, 1988.

VÉRTICE

Núm. 12, junio, 1988.

VIAJAR

Núm. 38, septiembre, 1988.

VIDA ESTÉTICA

Núm. 155, julio-agosto; Núm. 156, septiembre, de 1988.

VILLA DE MADRID (informativo)

Núm. 129, 1-15, julio; Núm. 130, 1, agosto, de 1988.

VILLA DE MADRID (revista)

Núm. 94, abril, 1987.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 2, abril, mayo, junio, 1988.

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD