

## *10. Metodología y diseño de la investigación*

---

10.1. Introducción.....	225
10.2. El paradigma: un diseño naturalista.....	225
10.3. El modelo: un estudio de casos.....	229
10.4. Investigación Evaluativa y Evaluación de Programas .....	230
10.5. Diseño del programa: .....	240
10.6. Los instrumentos y estrategias de obtención de la información .....	242
10.6.1. Los cuestionarios:.....	242
10.6.2. La entrevistas .....	247
10.6.3. La observación participante .....	251
10.6.4. Las notas de campo, diarios y registros anecdóticos .....	254
10.6.5. Documentos producidos por los alumnos y medidas de autoinforme de éstos.....	254
10.6.6. Entrevistas informales .....	255
10.6.7. Un recuso audiovisual: el registro videográfico .....	255
10.7. Triangular datos, o cómo esquivar lo aparente .....	256
10.8. Breve resumen.....	256



## 10.1. Introducción

Tras haber analizado en los capítulos anteriores un posible marco teórico en el que encuadrar la presente investigación, nos proponemos ahora traducir el mismo en un método o camino en el que se pueda desarrollar la misma.

El paradigma (esas *gafas de leer el mundo*) en el que nos situamos es el naturalista o cualitativo. Como modelo de investigación pensamos que el más apropiado es el *estudio de casos* (cf. Latorre-Del Rincón-Arnal, 1996; Buendía-Colás-Hernández, 1999), dada la realidad a la que nos acercamos: un entorno aula de unos quince sujetos aproximadamente que, en una situación prácticamente natural (los detalles se especificarán algo más adelante), han escogido un *Crédito Variable trimestral de Cultura Clásica*. No era posible extender la idea a otros centros, por ejemplo en un modelo de investigación-acción colaborativa. Si tenemos en cuenta el carácter exploratorio del presente acercamiento, parecía lógico incardinar la metodología dentro de la investigación evaluativa, concretamente mediante el diseño y evaluación de un programa precisamente en forma de crédito variable, tal y como acabamos de señalar.

Las estrategias de obtención de la información son, como se ha mencionado, las propias del paradigma cualitativo: observación participante, entrevistas más o menos formales, análisis de documentos, elaboración de un registro con notas de campo, etc. Se añade a ello el uso del programa estadístico SPSS, como con más precisión se informará en el próximo capítulo.

Se pretende, en fin, un acercamiento desde la mayor cantidad posible de ángulos, buscando todas las opiniones, incluidas las documentadas por escrito en la normativa legal, y mantener un oído atento a los sujetos que han intervenido en la experiencia, con el fin de realizar una radiografía, por mínima que pueda ser, de los objetivos que nos hemos propuesto: el aprendizaje significativo por recepción, el aprendizaje cooperativo, la búsqueda de la creatividad y la vigencia de los clásicos grecolatinos en nuestro mundo de hoy.

## 10.2. El paradigma: un diseño naturalista

¿Cuál es el mejor paradigma de análisis? Los autores que hemos consultado coinciden en afirmar que no existe superioridad en este sentido, por lo que se sugiere complementariedad en todos los ámbitos. Teniendo esto en cuenta, nos cabe afirmar, sin embargo, que nuestro trabajo se decanta por una metodología básicamente cualitativa en cuanto a enfoque general y estrategias de obtención de la información.

¿Por qué? Porque el objeto de estudio es amplio (de hecho, se intenta evaluar todo un programa, por modesto que éste sea<sup>1</sup>); porque no se pueden despejar variables *espurias* en el mismo; porque es una investigación básicamente diagnóstica—sin olvidar la deontología inherente a un proceso de enseñanza-aprendizaje--; porque las

<sup>1</sup> Aunque ya sabemos, por los autores citados en este capítulo, que son posibles diseños cuantitativos y cualitativos.

respuestas (i. e., los significados) están en todos los que intervienen: Expertos que asesoran sobre el currículum, bibliografía consultada, investigador-docente, y también discentes que la co-protagonizan: por tanto, se intenta dar una explicación desde dentro del fenómeno; y, con Huberman y Miles (1991), porque respetan la variable *tiempo*.

No desconocemos, sin embargo, los inconvenientes que presenta una adscripción de este tipo: los estudios se alargan en el tiempo; la cantidad de datos es muy amplia; se producen, como se ha señalado ya, problemas con la posible generalización de los resultados, y, finalmente (*last but not least*), por la dificultad de categorizar adecuadamente para dar sentido a los datos.

En este sentido, cabe tener en cuenta la inexcusable necesidad de obtener rigor científico en este paradigma. Así, podemos comenzar comparando criterios regulativos de cientificidad acerca de las investigaciones cuantitativas y cualitativas (Bartolomé 1997a: 57; Del Rincón et alii, 1995: 32-35), en la tabla siguiente:

<b>CRITERIO REGULATIVO</b>	<b>CUANTITATIVO</b>	<b>CUALITATIVO</b>
<i>Valor verdadero</i> , o isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	Validez interna	Credibilidad
<i>Aplicabilidad</i> : posibilidad de aplicar la investigación a otros ámbitos	Validez externa	Transferibilidad
<i>Consistencia</i> : Medida en que se repetirían los resultados si se reprodujese la investigación	Fiabilidad	Dependencia
<i>Neutralidad</i> : Objetividad de que los resultados de la investigación no están sesgados	Objetividad	Confirmación

*Tabla 10. Criterios regulativos de cientificidad*

Centrándonos ya en las definiciones propias de la metodología naturalista, cabe señalar:

- **Credibilidad**: aumenta mediante las estrategias siguientes:
  - Trabajo prolongado en el mismo escenario, que permite obtener informaciones clave sobre el contexto; en nuestro caso, un trimestre (10/12/01 a 8/03/02).
  - Triangulación:
    - Observación persistente: tiempo, espacio, métodos;
    - Datos
    - Teorías
    - Observadores
  - Recogida de material de adecuación referencial: vídeo, en nuestro caso;
  - Establecer coherencia estructural: cada información debe poder explicar las contradicciones;

- Los participantes como fuente de evaluación de los datos obtenidos por la investigación. De esta forma, se puede observar si se sienten reflejados;
- **Transferibilidad:** Aunque es muy difícil generalizar, y más con una muestra tan pequeña de sujetos en un contexto concreto de por sí, es nuestro propósito especificar exhaustivamente todas las condiciones de la investigación (de ahí su carácter evaluativo) para que puedan ser transferidas a otros contextos, caso de existir interés por ello, salvando todas las posibles fuentes de error que se den en este trabajo; en este sentido, ya se ha comentado la posibilidad de realizar, más adelante, una investigación-acción colaborativa que desarrolle el presente programa;
- **Dependencia:** La estrategia fundamental que hemos introducido para conseguirla es la de intentar llevar a cabo una descripción tan densa como sea posible del proceso, estableciendo continuas pistas para la revisión;
- **Confirmación:** A partir de la triangulación, de la consistencia lógica de las reflexiones expresadas y de la confirmación posterior por parte de expertos (momento de defensa como tesis doctoral) se puede alcanzar un grado aceptable de confirmación para este trabajo; aquí el peligro de compartir rol como investigador y como docente supone un inconveniente serio para quien lo realiza, si bien la profusión de datos y juicios de los discentes, así como el registro videográfico, pueden mitigar los sesgos.

¿Se podría haber realizado un enfoque sociocrítico? Atreviéndonos a avanzarnos a las conclusiones del presente trabajo, cabe decir que es hacia ahí hacia donde se encaminarán posteriormente nuestros esfuerzos, pues, ¿de qué sirve un conocimiento humanístico alejado de los humanos que lo sustentan? Lo que sucede es que, dado el carácter exploratorio de la presente investigación, y aún siendo conscientes de que también el docente es portador de valores, estamos con Séneca cuando afirma que no hay buen piloto si no sabe dónde la nave va, por rápida que navegue. Por tanto, no era quizá el momento de un enfoque tal.

Dicho lo cual, quisiéramos esbozar un apunte sobre la complementariedad de métodos: Quivy-Van Campenhoutt (1997), aunque su obra se ocupa de la investigación sociológica, introducen, en el capítulo IV (pp. 121-124) una construcción que a nosotros nos parece novedosa, pues contraponen la construcción de un concepto operativo aislado a la de **conceptos sistémicos**. La siguiente tabla pretende ilustrar las características de unos y otros:

CONCEPTOS OPERATIVOS AISLADOS	CONCEPTOS SISTÉMICOS
Construido directamente a partir de observaciones directas o informaciones recogidas. Por lo tanto, construido de manera inductiva	Construcción basada en la lógica de las relaciones entre los elementos de un sistema. Rigor deductivo [sic] y sintético.
Puede contener varias dimensiones, las cuales, a su vez, comprenden uno o más indicadores	Organizado a partir de deducciones, analogías, oposiciones, implicaciones, etc.
En yuxtaposición con los demás conceptos operativos aislados	Articulado dentro de un paradigma.

Tabla 11. Conceptos operativos aislados y conceptos sistémicos

Es evidente, sobre todo en la última entrada, que la simplificación excesiva podría derivar en caricatura. Sin embargo, y aunque nos avanzamos al análisis de las técnicas y estrategias de obtención de la información, este breve apunte parece abundar en la complementariedad de paradigmas quizá por la superación, o la (futura) síntesis de los existentes: Si el ser humano puede entenderse como un entramado de relaciones, y como un subsistema o un suprasistema en relación con otros, entonces debe ser posible la matematización. Pero, por otro lado, si desde el lenguaje científico (cf. nuestro capítulo V) se pueden cercar semánticamente los conceptos, dichos conceptos, a su vez, pueden ser objeto de modelización matemática<sup>2</sup>. Esto es lo que nosotros hemos querido entrever en la obra de Huberman-Miles (1991): su interés por ser precisos a la hora de categorizar nos acerca mucho a poder operar sistémicamente con dichas categorizaciones en forma de conceptos.

No estamos, pues, y conviene decirlo claramente, en una investigación cualitativa en la que no se presupongan cosas, y mucho menos cuando, insertos en la evaluación, nos son inherentes los juicios de valor. Por tanto, se da todo lo contrario: desde el análisis del complejo mundo actual, desde el estudio de la normativa política, las teorías psicológicas cognitivas y emocionales, el acercamiento al concepto de simulación, el intento de proponer un modelo didáctico de aprendizaje cooperativo en el que tenga lugar la creatividad, e incluso la propia metodología, todo ello está lleno de afirmaciones que intentamos integrar en el presente modelo de análisis. Dicho de otra forma: todo lo anterior son memes y memplexes que pretendemos se estructuren *orgánicamente* en el conjunto de la investigación.

De los distintos modelos para la evaluación cualitativa de programas, que son prolijamente esquematizados o explicados con profundidad en nuestra bibliografía consultada (cf., por ej., Bartolomé, 1997a, 52-56; Latorre- Del Rincón-Arnal, 1996: 245; Tejada, 1998, 16; Fernández Ballesteros, 1996: 32-39), creemos que los más próximos a nuestro trabajo son:

- El **modelo respondente** de Stake, ya que, si bien existe una institución formal y reglada (la enseñanza obligatoria) y un docente sujeto a imperativos legales y deontológicos, se va a atender a la cascada que supondrán las interacciones comunicativas: los discentes también intervendrán sobre el programa a lo largo del mismo, cosa que reorientará necesariamente la labor docente.
- El modelo **sin referencia a metas** de Scriven, no porque carezcamos de objetivos, sino porque (con Latorre-Del Rincón-Arnal, 1996: 252), lo importante es desplazar la evaluación desde los objetivos hasta las necesidades educativas. En nuestro caso, al ser una investigación fundamentalmente diagnóstica, el análisis de necesidades implica todo un conjunto de juicios de valoración que son claves para proseguir adelante: qué valor tienen los clásicos como elemento de formación en la actualidad; cómo se juzga el aprendizaje cooperativo en el aula; hasta qué punto debe contarse con los componentes emocionales en educación; qué aporta la simulación cara a aprender unos contenidos conceptuales, procedimentales y

---

<sup>2</sup> ¿Qué son, si no, los paquetes estadísticos como SPSS o NUDIST? ¿En algún momento podría concebirse alguno que fuese integración de ambos?

actitudinales. Si todo esto no supera el examen, el resto del programa no será, sin duda, creíble ni transferible.

- Modelo **iluminativo** de Parlett y Hamilton (cf. Latorre-Del Rincón, Arnal, 1996: 254, a quienes seguimos de manera casi literal): más allá de centrarnos en valorar sólo el producto educativo, intentamos una aproximación al programa como totalidad: Principios básicos, evolución, actividades, logros y dificultades. Aquí es crucial el contexto en que se desarrolle el programa, así como el contexto concreto de aprendizaje (variables sociales, institucionales y psicológicas); es también fundamental comprender las interacciones comunicativas en el aula. También su desarrollo en tres etapas coincide con nuestra manera de operar, tal y como vamos a ver ahora:
  - *Exploración*: Observación de la mayor gama posible de variables que puedan afectar al resultado del programa o de la innovación.
  - *Investigación*: Selección y planteamiento de cuestiones para elaborar una lista sistemática de los aspectos más importantes del programa en su contexto.
  - *Explicación*: Especificación de los principios generales subyacentes al programa, intentando establecer relaciones de causalidad.
- Modelo **democrático** de Stenhouse, McDonald y Elliot: La inmersión en el contexto cotidiano, la participación activa de todos los implicados en el programa y su propósito de facilitar y promover el cambio atendiendo a los significados que las personas implicadas hacen saltar a la palestra son características que nosotros también hemos intentado desarrollar en nuestro trabajo.

### 10.3. *El modelo: un estudio de casos*

En general, el modelo de investigación se conforma como la evaluación de un programa didáctico mediante un estudio de casos. Coincidimos con Latorre-Del Rincón-Arnal (1996: 233) en definir el estudio de casos como *Una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas*. Dicho diseño viene condicionado por una serie de factores que, por una parte, lo hacen el más adecuado, en nuestra opinión, para el presente trabajo; por otra, debemos reconocer que las alternativas, o no hubieran descrito mejor la realidad que pretendemos estudiar, o eran inviables dados los medios de que disponíamos, tal y como hemos querido expresar en el análisis del contexto<sup>3</sup>. ¿Por qué? Pues porque, a tenor de lo explicado hasta aquí en cuanto a normativa legal en Cataluña, y teniendo en cuenta que la experiencia, debido a singularidades de la situación, no podía extenderse en un primer momento, sólo nos quedaba abandonar el intento, o bien investigar a partir de lo que se podía hacer. Una postura posibilista, si se quiere, pero también un intento de, al menos, intentar arañar los velos de la verdad en la medida de lo posible.

<sup>3</sup> De hecho, hubo un momento en el que barajamos la posibilidad de llevar a cabo un diseño de investigación-acción (por ej., en el sentido de Blández, 1996). Sin embargo, en nuestro caso ello estaba condicionado a la obtención de una licencia por estudios a lo largo de un curso académico. Finalmente, por premura de tiempo en relación con los trámites burocráticos, se desechó esta opción, que, no obstante, sospechamos que puede ser un segundo paso en las investigaciones que estamos llevando a cabo.

#### 10.4. Investigación Evaluativa y Evaluación de Programas

La *investigación evaluativa* se sitúa dentro del marco de las teorías y modelos. Se constituye como un intento sistemático de valorar ( de aquí la raíz **val-**) a través de una serie de procesos tan estructurados como sea posible (entonces, **vestig-**, huella; *investigar: seguir las huellas*) el mérito, no sólo intrínseco, de un programa, sino también su mérito en relación con otros programas y otros niveles de la realidad estudiada (Gregorio, 2002: 99-100). La *evaluación de programas*, por su parte, vendría a suponer un proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones. Por seguir con las etimologías (cf. Fernández-Ballesteros, 1996: 22), evaluación de programas tiene que ver con el inglés *evaluation*, y no con *assessment*, lo que, técnicamente, significa que se refiere a objetos y no a personas<sup>4</sup>.

La dificultad que entraña el intento de medir el valor de un objeto o programa nos la ilustra acertadamente Sanz Oró (1996: 45), cuando afirma

*Los estudios orientados hacia los valores (verdaderas evaluaciones) se encargan de una tarea excesivamente ambiciosa, ya que es virtualmente imposible establecer el verdadero valor de cualquier objeto. Lograrlo requeriría omnisciencia, infalibilidad y una base axiológica absolutamente incuestionada. No obstante, el hecho de continuar intentando considerar cuestiones de valor, ciertamente es esencial para el avance de la educación.*

Un primer obstáculo radica en el hecho de que no es fácil deslindar los límites de la investigación evaluativa con los de la evaluación de programas. De hecho, algunos autores como Latorre-Del Rincón-Arnal (1996: 241-272), Bartolomé (1997a: 48) o Tejada (1998: 8) identifican ambos términos, o bien ni se plantean una diferencia tal, entrando directamente a definir y delimitar la evaluación de programas (cf. también Fernández-Ballesteros, 1996: 21-23). De todas formas, tal y como hemos señalado en el primer párrafo de este capítulo, la diferencia radicaría en su mayor o menor grado de abstracción: se comparan teorías y modelos, en el primer caso, mientras que en el segundo se atiende sobre todo a su mérito intrínseco.

Por otra parte, la cultura de la evaluación se va reactualizando a medida que nuevas necesidades afloran. Como afirma Tejada al referirse a la necesidad de evaluar programas de formación (1998: 8), y al que hemos seguido en parte en los capítulos II y VIII del presente trabajo,

*Podemos considerar, en este sentido, la propia evolución técnica y tecnológica, la nueva organización del trabajo, la conciencia de las instituciones de formación sobre la importancia del mantenimiento y desarrollo de las competencias asignadas, el presupuesto de formación igualmente ha de ser justificado, además de que la formación es considerada como un proceso que va desde el análisis de las necesidades a la evaluación del impacto o efectividad de la formación.*

Algunas características generales de la evaluación de programas son, según Latorre-Del Rincón-Arnal (1996: 242):

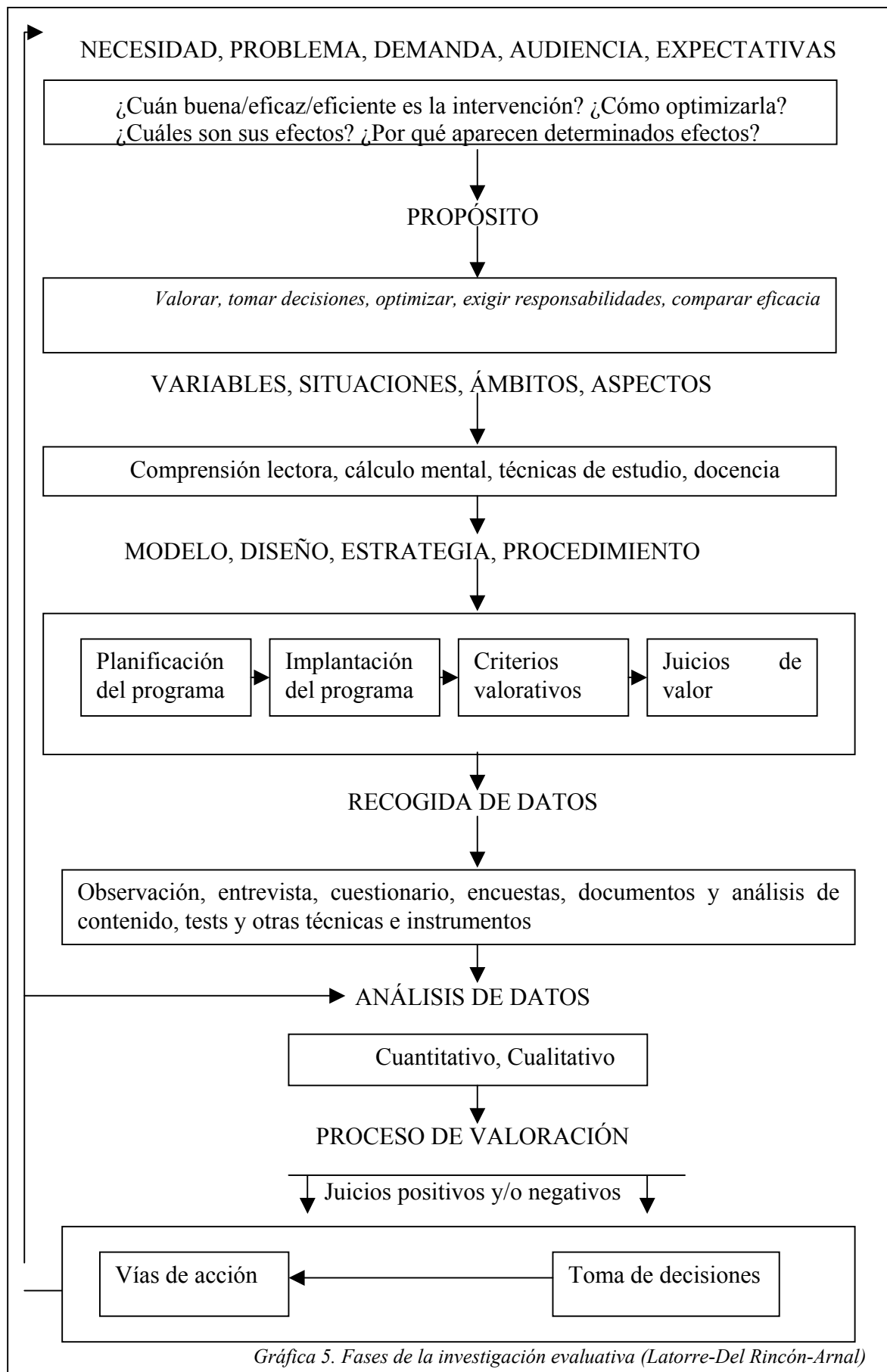
---

<sup>4</sup> *Evaluation* debería traducirse, al decir de esta autora, por *valoración*. En todo caso, nos adaptamos a la tradición ya consolidada del término.



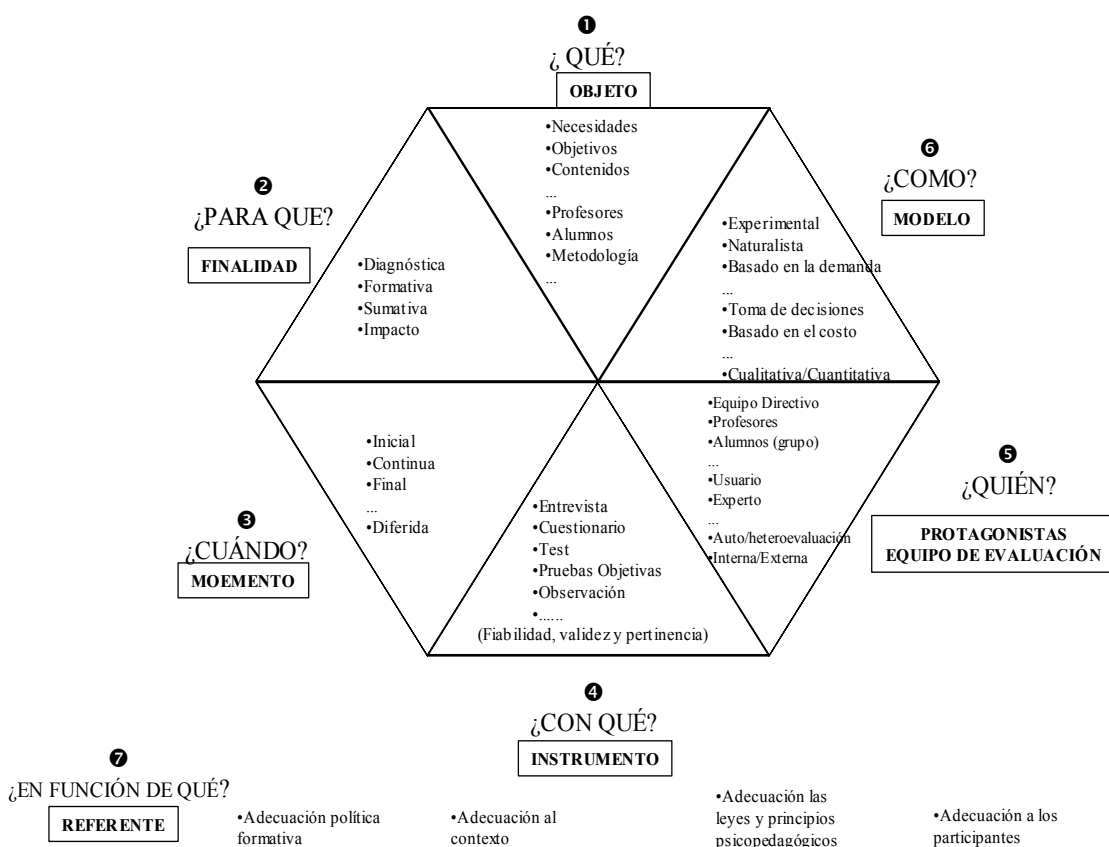
- Los juicios de valor se llevan a cabo sistemáticamente a lo largo de todo el proceso, no sólo en la selección del problema.
- Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- Es prácticamente imposible de replicar, ya que existe una fuerte imbricación con el contexto. Por ello, es complicada la aleatorización como técnica de control de la varianza sistemática, dada la profusión de variables extrañas al estudio.
- Los datos están condicionados por la viabilidad del proceso, y también por el hecho de que no siempre son igualmente accesibles y deseables tanto para el evaluador como para los responsables del programa, caso que sean distintos.

La siguiente gráfica ilustra, según los autores citados, las posibles fases de la investigación evaluativa:



Gráfica 5. Fases de la investigación evaluativa (Latorre-Del Rincón-Arnal)

Por su parte, las dimensiones fundamentales de la evaluación de programas, en nuestro caso, y siguiendo a Tejada (1991: 88) se configuran según la gráfica que tomamos a continuación:



Gráfica 6. Modelo de evaluación (Tejada)

Así pues, disponemos de dos gráficas que, en el contexto de nuestro trabajo, resultan fundamentales, y que merecen, al menos, sendos breves comentarios. En cuanto a la primera, observamos que posee una estructura de diagrama de flujo, por lo que considera el factor tiempo: se comienza por unas necesidades, problemas o demandas y, al final del proceso, se poseen elementos de juicio razonables para dar respuesta (simbólica y/o práctica) a dicho estado carencial. La segunda, mediante su forma de hexágono, nos transmite la idea de que los distintos elementos van interconectados, si bien no todos están al mismo nivel, pues no puede ser lo mismo, por ejemplo, el análisis de las necesidades (mediante una aproximación general sociológica, política o psicológica, como en nuestros capítulos II a VI) que los usuarios concretos<sup>5</sup> a los que se llega a través de todos los constructos mencionados, y otros más (por ejemplo, los propios de la visión del mundo y de las interacciones comunicativas de los intervinientes).

Recapitulando, y dando por sentado que cuando hablamos de evaluación de programas nos estamos refiriendo a un proceso sistemático de recogida de información no improvisada que implica una serie de juicios de valor y que se orienta hacia la toma

<sup>5</sup> Sería algo así como confundir, en baloncesto, la posición de base con un jugador específico que realiza esa función en determinado momento.

de decisiones, pasamos a delimitar, con Sanders (1997), Tejada (1998), Fernández-Ballesteros (1996) y Sanz Oró (1996) principalmente, los estándares sobre la evaluación utilizados por nosotros, comentando sus respectivas definiciones. Son:

- **Definición del problema de evaluación. Posible utilidad de la misma:**
  - **Identificación de los interesados:**
    - Sobre el **contexto social y político** más amplio, cf. capítulos II y III, y también Fernández-Ballesteros, 1996: 65-66.
    - **Grupo destinatario, Grupo de incidencia y Grupo diana** (cf. Ferrández, 1997a: 16): Si nos situamos al final de la Educación Obligatoria, en nuestro país y en la actualidad, observaremos un elevado grupo de alumnos con, al menos, diez años de vida escolar. A lo largo de todos estos años, su formación se habrá centrado, básicamente, en modelos logocéntricos de aprendizaje. Se habrán primado, sobre todo, las capacidades verbales y lógico-espaciales, con alguna excepción como en el caso de la Educación Física, o de la Música. Así pues, tenemos unos modelos de enseñanza-aprendizaje que no aprovechan sistemáticamente todas las potencialidades cognitivas de la población general. Centrándonos, en este sentido, en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales, estrategias de enseñanza-aprendizaje más activas y participativas por parte del alumnado deberían proporcionar mejores aprendizajes, tanto desde el punto de vista docente como discente, e incluso, mirando con los ojos de otros agentes educativos como los padres o las instituciones públicas. Y esto teniendo en cuenta tanto la posibilidad de que los discentes continúen en el sistema educativo, como la de que lo abandonen al terminar la ESO. Nuestros grupos de incidencia y diana coinciden al tratarse de una educación formal y reglada, obligatoria para toda la población. En todo caso, cabe señalar que la zona geográfica en la que se desarrolla la experiencia está bastante por debajo de la media económica y cultural de Cataluña (por ejemplo, es el municipio 143 de 148 analizados en cuanto a renta per capita; su índice de licenciados también es significativamente menor a la media; está siendo objeto de una fuerte inmigración magrebí y del extremo Oriente en los últimos cinco años, etc.).
    - Por otra parte, y como hemos podido ver en los capítulos II, III, VIII y IX, en muchas ocasiones se seleccionan objetivos y contenidos desde una perspectiva, a nuestro parecer, sociológicamente reduccionista: valores de clases medias y altas son extendidos a todos, y catalogados como lo correcto, incluso en una sociedad poliforme como la nuestra. Al mismo tiempo, ciertos saberes son desechados por antiguos, o arrinconados en despachos de especialistas, como es el caso de la civilización grecorromana o clásica, sin que, a nuestro parecer, nada lo justifique.
    - Desde el punto de vista institucional, y en el contexto catalán que nos ocupa, se ha dado siempre una preocupación por modernizar

el entramado escolar<sup>6</sup>: ya hemos señalado en los capítulos III y VIII el intento de encontrar unas competencias básicas para todos los alumnos en diferentes ámbitos, entre ellos el lingüístico y el social, que son los que más nos atañen. Ha habido interés también por la evaluación<sup>7</sup>.

- Los profesores de cultura clásica, latín y griego se sienten desorientados y poco valorados, como hemos podido constatar en el capítulo anterior, a pesar de ingentes esfuerzos de renovación en muchos casos. Posiblemente, y ésta era también una de las metas de la presente investigación, se necesitaba dar el salto desde la filología a la pedagogía de manera que se pudiesen estudiar (o, ¿por qué no decirlo?, construir) modelos y diseños de enseñanza-aprendizaje de los clásicos grecolatinos válidos y fiables, y también adaptados a los tiempos.
- **Viabilidad política:** Según Sanders (1997: 80), La evaluación debería planificarse y llevarse a cabo anticipando las diferentes posiciones de los grupos de interés, de manera que se favorezca su posible cooperación y se limen asperezas o intentos de utilizarla tanto durante el proceso como con respecto a sus resultados: Una evaluación tiene implicaciones políticas en cuanto que conduce a decisiones que afectan a la distribución de recursos e influencias (op. cit., ibid.). Nosotros estamos llevando a cabo una investigación a muy pequeña escala, y sujeta por tanto a vaivenes de todo tipo: desde modificaciones legislativas inesperadas<sup>8</sup>, a cambios en el contexto de centro y/o de aula (asignación de un espacio nuevo, reorganización de los alumnos en función de otras necesidades sentidas como más perentorias por los equipos directivos o docentes). Este apartado va unido, a nuestro juicio, al que sigue.
- **Impacto de la evaluación:** Es difícil saber qué grado de difusión posible tendrá el presente estudio sobre las audiencias o posibles interesados, ya que nace de una necesidad docente sentida, y no de una demanda exterior. Esto puede conducir a errores como desestimar esfuerzos de difusión posteriores a la redacción del informe o teorizar excesivamente a costa de la práctica.
- **Orientación hacia el servicio:** Sin duda éste es un objetivo primordial. De nada sirve realizar una evaluación que no tenga en cuenta cómo ayudar a resolver los problemas de las organizaciones y personas destinatarias de la misma.
- **Análisis del contexto:** Tal y como aparece en las dos gráficas que hemos comentado anteriormente, éste es un punto neurálgico del programa. Consta, entre otros, de los siguientes apartados:

<sup>6</sup> Si bien, en el caso que nos afecta, se ha podido a veces conectar modernidad y ausencia (o menor presencia) de los clásicos grecolatinos en el currículum, cosa que, a nuestro parecer, es poco consistente, como en el conjunto de este trabajo se intenta demostrar.

<sup>7</sup> Dentro del programa *Avaluació 2000-2004*. Cf. la página web de educación de la Generalitat de Catalunya: [www.xtec.es](http://www.xtec.es), y también los anexos finales. En el mencionado programa se incluye la idea de fomentar una cultura de la evaluación, y no sólo de los aprendizajes, sino también de la organización de centros en sus diversos ámbitos.

<sup>8</sup> Durante la revisión final de este trabajo hemos tenido noticia de una futura promulgación de una nueva Ley de Calidad de la Enseñanza que parece ir en sentido totalmente opuesto a la dirección de nuestras investigaciones.

- **Localización geográfica:** Nos encontramos en un IES del extrarradio de Barcelona, que antes de la Reforma LOGSE era un centro de Formación Profesional. Está situado a las afueras de la ciudad, lejos de las zonas urbanizadas y muy cerca de otro IES que era el antiguo instituto de BUP. Por tanto, se da una competencia en la que se debe demostrar que los niveles académicos no son inferiores a los del antiguo instituto de BUP.
- **Temporalización de la experiencia:** se da a lo largo del segundo trimestre, dentro de los Créditos Variables (recordemos, cf. capítulo anterior, epígrafe /D/, que en Cataluña no existe la asignatura de Cultura Clásica, sino sólo Créditos Variables optativos trimestrales). Estamos hablando, pues, de tres horas semanales (concretamente, de 12.45 a 13.45 horas los lunes, miércoles y viernes, es decir, las últimas clases de la mañana). Se escogió el segundo trimestre por estar ya el curso rodado pero exento de los nervios finales, especialmente cuando se acaba una etapa en la que se debe promocionar.
- **Contexto de centro:** el IES en el que se desarrolla la experiencia mantuvo, entre 1996-2000, un equipo directivo que se comprometió a fondo con la Reforma LOGSE, aún a riesgo de conflicto con los restantes profesores de la anterior FP que ocupaban las plazas docentes en el centro. Como prueba de ello, resaltaremos:
  - el papel otorgado a los equipos docentes (una hora de reunión semanal por nivel en ESO, y quincenal en Bachillerato y Ciclos Formativos), y a los departamentos didácticos (también con una hora semanal de reunión, los miércoles de 13.45 a 14.45 horas), con amplias capacidades de discusión y decisión dentro de unos márgenes generales de centro. Por ejemplo, en el último año de gestión de este equipo directivo (1999-2000), los claustros de profesores<sup>9</sup> tenían como horario los miércoles de 13.45 a 14.45, y muy raramente se alargaban: las decisiones ya estaban cocinadas previamente en los equipos docentes y los departamentos didácticos.
  - Papel otorgado a la maestra pedagogo-terapeuta y a la psicopedagoga del centro: más allá de las funciones específicas que les otorgaba la ley, estas personas cubrían las coordinaciones de primer ciclo de ESO y de etapa, respectivamente. Estamos hablando de profesionales muy comprometidas a favor de la LOGSE, y, aunque con bastante experiencia educativa tanto por antigüedad como por conocimiento de la ciudad que nos ocupa, relativamente nuevas en el centro, pues se incorporaron a partir del despliegue de la reforma (1996-97).
  - Interés por completar la oferta curricular: a la llegada del profesor de clásicas, se le ofreció rápidamente presupuesto adicional (sus materias eran nuevas en el centro) y los espacios que sugirió (en este caso, la biblioteca, que se encontraba infrautilizada a causa de que durante la mañana no estaba abierta, por ser horario de clases). Esto mismo sucedió con la nueva profesora de filosofía. Nos referimos a estas dos materias por iniciarse de cero tras la

---

<sup>9</sup> Aproximadamente, dos por trimestre.

aprobación de la LOGSE y los subsiguientes cambios de puestos de trabajo docentes.

- Como argumento adicional, se puede decir que el equipo directivo que gestionó el centro entre 1996-2000 consiguió, en el proceso de preinscripción para 1º de ESO (curso 1999-2000) noventa de las ciento veinte plazas que debía repartirse con el instituto colindante (recuérdese: de más prestigio entre la población al ser el centro de BUP). Esto demuestra una buena conexión con el entorno y un *savoir faire*.
  - Para el período 2000-2004, al no haber voluntarios para ocupar la dirección, la inspección nombró como director a un profesor de otro centro sin experiencia previa en el cargo<sup>10</sup>. Éste tuvo muchos problemas para conformar un equipo directivo, pues la transición fue dificultosa debido a que sus ideas de fondo eran radicalmente diferentes a la tradición anterior. De hecho, dos de los tres miembros de su primer equipo directivo abandonaron el cargo a los quince días de comenzar: uno por problemas administrativos (no era propietario de la plaza en el centro) y el otro por serias dudas en cuanto a la continuidad del proyecto anterior. Se entró en una senda de racionalización burocrática y jerárquica: tanto los equipos docentes como los departamentos didácticos pasan a tener cada vez menor importancia<sup>11</sup>. En resumen, se racionaliza una estructura piramidal en lugar de los rasgos de incipiente investigación-acción promovidos desde la dirección anterior.
  - **Contexto de aula:** No obstante lo dicho anteriormente, ante la propuesta de llevar a cabo la experiencia de innovación didáctica objeto del presente trabajo, incluida, como veremos, la filmación de las sesiones de las clases, se dio todo tipo de facilidades y autorizaciones en lo que concierne al nivel de centro. Es justo resaltar que no se ha producido ningún tipo de intromisión. Ahora bien, cabe asimismo decir que la propuesta que estamos relatando se ha visto reducida a un islote cada vez más pequeño, pues las aguas de la normalidad se han impuesto de suyo.
- **Análisis de necesidades:** Vamos a partir de una definición breve pero a nuestro juicio completa del término (Sanz Oró, 1996: 77; no es original suya, sino que reproduce a Kaufman. Las marcas en negrita son nuestras): **Análisis**

<sup>10</sup> Aspecto no inhabitual en Cataluña. De hecho, es la norma en buena parte de Barcelona ciudad y en su extrarradio.

<sup>11</sup> Baste un ejemplo, aunque no sea de la etapa ESO: en el curso 2000-2001, en el equipo docente de 2º de Bachillerato, algunos profesores propusieron simulaciones trimestrales de los exámenes de PAAU. El equipo docente, tras deliberar pros y contras, lo aprobó, aún a sabiendas de que desde dirección se aludía a problemas organizativos (que difícilmente eran tales, pues una de las personas que proponía la simulación era la anterior Jefa de Estudios, y ya había tenido en cuenta los posibles problemas técnicos). Pues bien, la nueva dirección, con presencia de tres de sus cinco miembros, acabó convocando una reunión extraordinaria de equipo docente, en la que se forzó la marcha atrás de la idea. Esto generó inhibición y malestar en buena parte del profesorado de este equipo. De hecho, las reuniones de equipos docentes y de departamentos se siguen celebrando, pero condicionadas a un orden del día estricto redactado desde dirección, en el que lo importante es recoger información práctica (calendario de salidas de alumnos, listas de libros de texto para el curso siguiente, etc.).

*formal que muestra y documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados actuales —lo que hay— y los resultados que se desean alcanzar, ordena esas lagunas—NECESIDADES—en un orden prioritario y selecciona las NECESIDADES que se van a satisfacer en el programa.* Pero el hecho de partir, como hemos afirmado, de una problemática docente de actualizar la vigencia de los clásicos grecolatinos mediante un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, nos hace temer por las demandas del resto de instancias<sup>12</sup>: ¿Será realmente útil? ¿Desean los discentes un cambio? ¿Está predispuesto a ello el poder político? ¿Existirá apoyo por parte de las estructuras de centro en las que se desarrolle la experiencia? ¿Detectará el conjunto de profesores de materias clásicas la conveniencia de estas investigaciones? A algunas de estas preguntas hemos intentado responder anteriormente. Pero es que surgen otras: ¿Es pertinente un programa del tipo que estamos describiendo? Y decimos *pertinente* en el sentido de Fernández-Ballesteros (1996: 67) o Tejada (1998: 17): Respectivamente, la respuesta adecuada a unas necesidades bien establecidas, y también la coherencia entre los objetivos asignados y los propuestos. Dicho muy esquemáticamente, la primacía en cuanto a necesidades se pretende producir, en nuestro caso, por la interacción de los elementos siguientes:

- **políticas e institucionales:** necesidad de un nuevo tipo de ciudadano preparado para afrontar los rapidísimos e inesperados retos del siglo que comienza. Aquí es donde los clásicos grecolatinos tienen aún, a nuestro parecer, mucho que decir.
- **del sistema escolar:** diagnosticar cara al posible aumento de la calidad<sup>13</sup> en los procesos y resultados educativos.
- **de los agentes implicados en el contexto de aula:**
  - mejora de las estrategias e instrumentos didácticos por parte de los docentes: constructivismo, métodos globalizados, trabajo cooperativo en el aula.
  - mejora de los aprendizajes y la motivación discente: idem anterior, más las aportaciones de la simulación (cf. cap. VII), y de la creatividad y el pensamiento divergente (cap. VIII).

<sup>12</sup> El propio Sanz Oró (ibid.) propugna dos niveles de necesidades: las *primarias*, que residen en los sujetos (alumnos, padres, profesores), que son quienes reciben los servicios diseñados en el programa; las *secundarias*, que se encuentran en la propia institución. En este último caso, las necesidades se relacionan con la discrepancia entre los recursos existentes y los previstos para cubrirlas. Si, por ejemplo, intentásemos más adelante transformar esta experiencia en una de investigación-acción colaborativa (en el sentido de Blández, 1996: 51), crecerían sin duda exponencialmente las secundarias.

<sup>13</sup> Tal y como hemos señalado, seguimos a Ferrández (2000): desde luego este concepto tan genérico nos puede inducir a trampas de todo tipo, debido a la polisemia del término. Por tanto, hay que residenciarla en indicadores concretos, tal y como pretendemos hacer algo más adelante, al especificar el diseño de esta investigación. En todo caso, *calidad* debe empezar por asumir *el desequilibrio manifiesto entre oferta institucional y demanda social* (op. cit., p. 15). Y, desde luego, estará cerca de los tres primeros entre los cuatro grandes ejes que señala Ferrández (ibid., p. 16): 1) Una formación de Base sólida que garantice aprendizajes posteriores y que sea garante de la formación para el empleo; 2) Igualdad de oportunidades en todo el proceso de Educación Permanente (y *permanente* no debe entenderse sólo *a partir de* los estudios obligatorios); 3) Formación para la Promoción Participativa Social (a nuestro juicio: más redes = más democracia). Ferrández lo argumenta así (p. 20): *En el producto de los contextos se analizan como variables permanentes en función de las que se toman decisiones: variables personales, de formación, organizativas, actitudinales, de proveniencia social, de nivel de participación, etc.* Desde luego, y en coincidencia total con este autor (p. 27), cabe alejarse de la influencia de la calidad proveniente de los modelos empresariales, siempre obsesionados en la eficacia (¿eficacia para quién, diríamos nosotros?).



- mejora del clima comunicativo, sobre todo a partir de las ideas de Watzlawick (1994, 1997), pero también de otros autores que han sido reseñados en su momento (Mercer, 1997; Mucchielli, 1998...).
- **Objetivos:**
  - *Objetivo general:* Evaluar el diseño de un programa en forma de Crédito Variable, en 4º de ESO, para enseñar y aprender Cultura Clásica a través de un modelo simulado de empresa de servicios culturales.
  - **Objetivos específicos:**
    - Comprobar la **vigencia de la civilización grecolatina** en la actualidad, contrastando los puntos de vista de todas las tipologías de agentes educativos implicados en la formación de los clásicos: profesores y alumnos universitarios, profesores y alumnos de secundaria; el ámbito sería el de la Filología Clásica y el de la Historia Antigua, con algún acercamiento a la Medieval. Si es posible, también se abordarán los campos de la Filosofía Antigua y de la Comunicación (ámbito de la Retórica y la Oratoria) Se acudirá también a bibliografía referente a filosofía de la educación y política educativa.
    - **Analizar los modelos y diseños de formación en el ámbito del mundo grecorromano**, tanto desde la propia Filología Clásica como de la Historia Antigua, enfocadas a una población total situada entre los 14 y los 16 años. Se tendrán en cuenta análisis más generales sobre sociología de la educación, así como sobre bases y fundamentos del currículum.
    - **Combinar las posibilidades del aprendizaje individualizado** (a partir del modelo de Ausubel-Novak-Hanesián de aprendizaje por descubrimiento guiado) con las del **aprendizaje cooperativo en pequeño grupo** (Bonals, 2000).
    - **Conocer las potencialidades de las estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la simulación**, y situándonos en la etapa que abarca entre los 14 y los 16 años. Se trabajará desde la psicología cognitiva.
    - Describir y formular hipótesis acerca de contextos de enseñanza-aprendizaje ligados a *estrategias emocionales y de inteligencias múltiples*. Se analizará desde lo que podríamos llamar psicología ‘emocional’ (Goleman, Marina, De Bono, Gardner, etc.).
- **Pre-evaluación:** Nos referimos a la idea de Fernández-Ballesteros (1996: 56), cuando afirma<sup>14</sup>

*De hecho, existe una literatura nutrida sobre paquetes de programas de una determinada naturaleza que permiten conseguir una serie de resultados apetecidos, resolviendo, a veces, los problemas existentes. Sin embargo, en otras ocasiones, el intento de resolución pasa por un microanálisis minucioso de determinado problema que se desea resolver, analizar los cursos de acción alternativos antes de proceder al diseño del programa si se quieren lograr intervenciones de éxito.*

<sup>14</sup> Las marcas en negrita son nuestras.

En este sentido, la autora propone una serie de estrategias para llevar a cabo dicha pre-evaluación, que son las que nosotros hemos intentado seguir en nuestro marco teórico:

- **Análisis de la literatura interventiva relevante**, por ejemplo en el sentido de que ya exista en ella una o varias soluciones satisfactorias a la demanda que se genera.
- **Análisis sobre el problema, sus potenciales causas y soluciones**: Esto concuerda con la evaluación diagnóstica de Tejada (1998: 13), pero también va algo más allá en cuanto afirma que cualquier modelo de análisis de un problema presupone implícitamente una teoría.
- **Diseño e implantación del programa**: Al ser un ámbito de especial relevancia en el presente estudio, le dedicaremos un epígrafe aparte a continuación:

### 10.5. *Diseño del programa*

Una secuencia algo más detallada sobre la estructura y los pasos que se han ido dando para el diseño de la investigación, y también a modo de resumen de lo consignado hasta ahora y de los aspectos clave venideros, sería como sigue:

- **Análisis crítico de las bases y fundamentos del currículum en relación con el mundo clásico**<sup>15</sup>:
  - Estudio de la normativa legal
  - Estudio de fuentes documentales de carácter científico (manuales, artículos, intervenciones en congresos, etc.) y de carácter didáctico (libros de texto, artículos sobre didáctica, intervenciones en congresos, etc.)
  - Entrevistas semiestructuradas con *jueces que valorarán los objetivos, contenidos y actividades* más interesantes, a su parecer, para implementar en un aula. La tipología de los jueces podría ser:
    - Profesores universitarios: estamos pensando en perfiles de Filología Clásica, de Historia Antigua, de Filosofía Antigua, de Comunicación (por la importancia de la Retórica y la Oratoria) y de Derecho Romano, en principio, y según las disponibilidades de tiempo y oportunidad que se produzcan.
    - Alumnos universitarios de las mismas disciplinas que han sido consignadas en el epígrafe anterior.
    - Profesores de Secundaria, del área de Humanidades y de Ciencias Sociales.
    - Inspección educativa, especialmente en el caso de antiguos miembros de *Latín y Griego*.
- En un contexto más amplio, análisis a partir de los **presupuestos de la sociología de la educación sobre las nuevas estructuras** (Castells, 2001, por ej.), sobre selección y omisión de contenidos, sobre los papeles de los diversos agentes, etc.

---

<sup>15</sup> Esto es lo que Vallés (1997: 109-167) llama *Técnicas de lectura y documentación*.

- **Análisis de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. Análisis del perfil de los sujetos discentes implicados.** Nos hemos basado en:
  - Psicología cognitiva:
    - Piaget y los diversos estadios de desarrollo cognitivo
    - Vygotsky y la “zona de desarrollo próximo”
    - Ausubel-Novak-Hanesián y el aprendizaje significativo
  - Psicología relacionada con aspectos emocionales, creatividad, resolución de problemas...
    - Goleman (1997 y 1999), Marina (1993 y 1996), Bisquerra (2000); concepto de “flujo”
    - Gardner y las inteligencias múltiples (2000); De Bono y el pensamiento lateral; pensamiento divergente.
- **La simulación como herramienta de enseñanza y aprendizaje:**
  - Y su relación con la Teoría General de Sistemas (von Bertalanffy): construcción de modelos en Ciencias Sociales.
  - La simulación y el juego como “vacuna”.
  - Aspectos simbólicos.
  - Reglas y roles
- **Elaboración de un programa de instrucción basado en métodos de enseñanza-aprendizaje fundamentalmente globalizados** (Medina Rivilla-Sevillano, eds., 1999; también Zabala, 1999). Dicho programa deberá contener (cf. capítulo VIII del presente trabajo, especialmente epígrafe /C/, y sobre todo nuestra propuesta de modelo; también el cap. IX, epígrafe /E/, en cuanto a contenidos clásicos, simulación y temporización de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula):
  - *Objetivos:* los ya señalados en este mismo epígrafe.
  - Los *Contenidos, Actividades y Recursos* se encuentran en los capítulos ya citados hace un momento.
  - Unos *criterios de evaluación* que van a basarse, como a continuación pretendemos desarrollar, en la participación de todos los agentes que intervienen en la elaboración del programa (fase inicial), en su devenir (proceso) y en el análisis de sus resultados (producto).
  - *Unas estrategias e instrumentos de obtención de la información:*
    - En cuanto a estrategias, como veremos en el epígrafe /D/ de este mismo capítulo, son:
      - Observación participante
      - Entrevistas informales
      - Análisis de los documentos producidos por los alumnos
      - Notas de campo del profesor
    - Como instrumento, se utiliza el cuestionario
    - Para hacer más consistente la investigación, se triangula mediante el registro videográfico de todas las sesiones de clase.
    - Las dimensiones básicas del estudio, con sus respectivos indicadores, están contenidas en los anexos. Al respecto, debemos hacer las siguientes observaciones: las categorías se habían establecido previamente a partir de la revisión bibliográfica y las entrevistas con expertos, por lo que se ha optado por un sistema bastante cerrado que coincide, en muy alto

grado, con la propuesta de Martínez, A (en Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 335-336), aunque en esta otra investigación el objeto de estudio fuese el desarrollo profesional cooperativo entre profesores. Lo hemos hecho así porque hemos encontrado extraordinarias coincidencias entre este sistema y nuestro entramado teórico, si bien la concordancia no es total: en nuestro caso, hemos agrupado dentro de la dimensión AULA ESCOLAR las dimensiones RELACIONES PERSONALES y GESTIÓN DEL AULA, fundiendo sus indicadores respectivos. Previamente, parte de los indicadores de ESTRATEGIAS INSTRUCTIVAS también se han subsumido en RELACIONES PERSONALES (las que hacen referencia al trabajo en equipo). En nuestro caso, la dimensión EVALUACIÓN se configura como el producto de las percepciones de los diversos agentes implicados, por lo que nos resultarán imprescindibles tanto los datos de los cuestionarios como la observación del investigador. Por último, lo que en Martínez (op. cit.) es una dimensión aparte, EJERCICIO DE LA AUTORIDAD, en nosotros es CLIMA DE AULA.

## ***10.6. Los instrumentos y estrategias de obtención de la información***

### ***10.6.1. Los cuestionarios***

Un cuestionario es (Del Rincón et alii, 1995: 297; Blández, 1996: 78; Quivy-Van Campenhout, 1997: 161 ss.; Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 121-127) un conjunto organizado de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión. Pretende conocer los juicios, actitudes o conductas de los encuestados. Se contesta por escrito y las preguntas se estructuran en torno a una serie de dimensiones que se subdividen en los indicadores considerados oportunos a tal fin.

Puede extrañar que, después de habernos decantado claramente en el enfoque anterior por el paradigma cualitativo, comencemos éste analizando una técnica que suele ser mucho más propia de lo cuantitativo, como es el uso de los cuestionarios para la investigación, máxime en un estudio como el nuestro, en el que sólo dispondremos de 14 individuos. Sin embargo, la posición que ocupa es otra (Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 120):

*Si situáramos en un continuo las diferentes metodologías de investigación, desde la metodología experimental, realizada en contextos artificiales con gran validez interna, hasta la metodología observacional, donde los fenómenos son estudiados en sus contextos naturales, con un control interno mínimo y buscando la descripción más completa posible del aspecto o sujeto investigado, la metodología por encuesta, considerada por algunos como metodología selectiva, se situaría en un espacio intermedio. El control es fundamentalmente estadístico, y aunque las condiciones de realización son naturales, pierde el carácter idiográfico de la metodología observacional al tratar de representar un universo determinado.*

Ahora bien: la muestra es claramente reducida, esto es innegable. Sin embargo, amén de realizarse todas las cautelas posibles con respecto a esto, cabe señalar que para nosotros era un instrumento imprescindible de investigación, y ello por dos motivos:

- En primer lugar, porque (cf. Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 120-121), la investigación por encuesta es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes, porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos. Sin embargo, un sesgo que deberemos tener en cuenta a la hora de triangular informaciones, es que en varios de ellos se solicita una calificación del propio trabajo, tanto individualmente como en grupo. El deseo natural de aprobar la asignatura sin duda puede influir en autovaloraciones notoriamente desviadas con respecto al resto de estrategias de obtención de la información.
- En segundo lugar, y en coincidencia con todos los autores seleccionados para este epígrafe, porque el cuestionario es el ahorro de tiempo y esfuerzo a la hora de acceder al grupo diana de la investigación<sup>16</sup>. Por otra parte, el cuestionario lo administra la misma persona que diseña el programa, lo que, unida a la valoración por jueces que se ha llevado a cabo (y que explicitaremos a continuación) debería evitar sesgos en su administración (cf. Hernández López en Fernández Ballesteros, 1996: 128). Al mismo tiempo, si, como se ha señalado anteriormente, el nivel de codificación es alto, el acceso a la información de conjunto se simplifica. Y, por último, no debemos olvidar que se trata de un instrumento entre un conjunto de técnicas que se van a someter a criba mutua mediante la triangulación y la saturación.
- En cuanto al proceso de planificación de este instrumento, los autores consultados, con ligeras variantes, atienden a los siguientes pasos<sup>17</sup>:
  - Definición de objetivos (implícitamente, debe existir una teoría de partida para poder definirlos)
    - Decidir qué información se necesita;
    - Establecimiento de dimensiones que servirán para redactar las cuestiones;
    - Definición de las características muestrales que permitirán seleccionar la muestra (en nuestro caso, y teniendo en cuenta  $N = 1$ , todos los sujetos del grupo son la muestra);
  - Definición de las características contextuales para elegir el método de encuesta;
- Diseño del cuestionario
- Aplicación piloto: cabe decir aquí que, aún con muestras pequeñas y en un curso inferior (12 alumnos, 3º de ESO, primer trimestre del mismo curso y en el mismo centro y con condiciones prácticamente idénticas en cuanto a los factores de enseñanza-aprendizaje, si exceptuamos el registro videográfico) se realizó una aplicación piloto de los cuestionarios (cf. anexo ), mediante la cual se reformuló una serie de preguntas, se rebajaron las dimensiones de la escala ordinal de 6 a 5 y se ordenó dicha escala en orden ascendente en todos

<sup>16</sup> El cuestionario es un *instrumento de observación indirecta*, según Quivy-Van Campenhoutd (1997: 162)

<sup>17</sup> Justo es decir que nosotros hemos seguido sobre todo a Buendía (1999: 121).

los casos, incluyendo las (pocas) preguntas de sentido negativo que se han formulado.

- Aplicación del cuestionario;
- Codificación y sistematización de la información<sup>18</sup>;
- Tabulación y análisis;
- Redacción de conclusiones;
- Integración/ Falsación en el marco teórico

Específicamente, nosotros no hemos construido un cuestionario, sino seis. Todos son administrados a cada uno de los discentes que han llevado a cabo la experiencia, bien de manera individual, bien cuando formaban parte de un pequeño grupo. Dichos alumnos son los que voluntariamente han escogido el crédito variable. Por tanto, podría pensarse que hay buena predisposición y voluntad. Esto es cierto, como también lo es el hecho de que la asignación de créditos variables, en nuestro contexto de centro, no es automática con respecto a las demandas: los coordinadores de nivel, que forman parte de los equipos docentes, recogiendo el parecer de éstos, confeccionan los grupos, apoyándose también, en caso de duda, en los respectivos tutores. En ellos se mezclan alumnos con diferentes aptitudes académicas y personales, si bien no de manera *pura*. Hay, pues, un pequeño *tour de force* entre los deseos individuales del discente, los criterios del equipo docente con respecto a él o ella, y la forma de enfocar el crédito por parte del docente.

La **validación** de los cuestionarios se ha llevado a cabo por medio de jueces que han valorado el contenido. Concretamente, se ha pedido ayuda a:

- Siete jueces (tres del ámbito de Ciencias Sociales, uno de Atención a la Diversidad y tres de Clásicas), profesores en activo y con varios años de antigüedad. Los profesores de Sociales y de Atención a la Diversidad comparten el contexto de centro en que se ha llevado a cabo la experiencia. Se han avenido a juzgar:
  - los cuestionarios sobre trabajo individual con respecto a Grecia y Roma
  - el cuestionario sobre la valoración acerca de la confección del mural de Grecia;
  - el cuestionario sobre la valoración acerca de la confección del relato de Roma.
- Para la valoración del cuestionario individual sobre tareas grupales: seis jueces (dos profesores universitarios de Ciencias de la Educación, dos pedagogos con experiencia docente y antigüedad en Secundaria; uno de los pedagogos comparte el contexto de centro; dos profesores de clásicas con experiencia en trabajo cooperativo).
- La validación de este instrumento ha tenido en cuenta los siguientes criterios:
  - *Grado de univocidad*: Corrección en cuanto a aspecto formal y expresión lingüística de cada ítem.
  - *Grado de pertinencia*: Importancia o no del ítem con respecto al objeto de estudio.

---

<sup>18</sup> Estos cuatro últimos apartados son propios del capítulo siguiente.

- *Valoración*: Peso de cada ítem con respecto al objeto de evaluación (/1/-ninguna importancia; /5/-imprescindible)

Los resultados a que ha dado lugar la valoración de jueces se pueden analizar en los anexos.

En cuanto a **características de los instrumentos**, sólo se pedía lo siguiente:

- Nombre de la persona (o denominación del grupo) que llevaba a cabo la evaluación.
- Fecha de la misma.
- Descripción breve de los objetivos, los contenidos y la forma de responder al instrumento (sólo en el caso de la evaluación individual de Grecia; en las demás, las instrucciones fueron verbales).
- Al final de cada cuestionario hay un espacio de **Observaciones**, mediante el cual los alumnos podían expresar opiniones menos circunscritas estrictamente al ámbito de lo que se preguntaba.
- Los **referentes** clave que se han trabajado en los distintos cuestionarios son:
  - **Valoración del propio rendimiento individual en cuanto a enseñanza-aprendizaje**. Hay tres dimensiones: conceptos, procedimientos y actitudes. Los ítems o preguntas están relacionados, respectivamente, con el estudio de los aspectos considerados más significativos sobre la Grecia y la Roma clásicas. A pesar de que ambos cuestionarios se estructuran relacionándose con las *parrillas* (= *Graella*, en catalán: cf. anexo ), por lo que deberían hacer referencia a los mismos indicadores desde el punto de vista semántico, están estructurados de forma diferente porque sus contenidos se han trabajado de forma distinta en clase:
    - El *cuestionario de autoevaluación individual sobre Grecia* se configura a partir de una preeminencia por los aspectos cronológicos, ya que la macro tarea que se pide es la confección de un mural-plafón para un hipotético museo que lo ha demandado a la empresa de servicios culturales: de ahí la división en seis períodos y el intento de univocidad en cuanto a preguntas-indicadores, a pesar de que, lógicamente, el *Arte* en la Época Clásica ocupará espacios claramente diferenciados con respecto a la Edad Oscura (= *Època Fosca*, en catalán) por ejemplo. Tiene lugar aproximadamente a la mitad del proceso instructivo.
    - El cuestionario sobre Roma, o *Evaluación de Tareas Individuales* (= *Avaluació de tasques individuals*, en catalán) prescinde algo más de lo cronológico para centrarse, de manera un poco indefinida, cierto es, en el período 200 a. C.-200 d. C., y, especialmente, en los aspectos de civilización que en principio más evidentes deberían ser para cualquier persona ya que partimos aquí de restos materiales, abundantes en todo el territorio romanizado: el urbanismo, y las clases sociales a partir de las inscripciones (pues la onomástica romana es un indicador evidente de clase social, cf. López Barja, 1993). En cuanto a macro tarea, se diseñó la elaboración de un relato; en parte,

porque nos permitía amalgamar contenidos diversos; en parte, también, al calor de la oscarizada película *Gladiator*, de amplia difusión mediática y cuya visión—fuera del horario escolar, eso sí—se animó por parte del docente. Se produjo, además, la circunstancia feliz de que el ayuntamiento de la ciudad en que se ha llevado a cabo la experiencia organizó un concurso literario cuya temática hacía referencia a los habitantes del pasado. Es por ello que seguimos las mismas bases de dicho concurso (cf. anexo ). Tiene lugar al final del proceso instructivo.

No obstante lo dicho, es común a ambos cuestionarios el hecho de que los alumnos debían conocer claramente que estaban aprendiendo una serie de conceptos de economía, sociedad, política, cultura y/o arte; que los procedimientos que debían utilizar pasaban por la lectura, el subrayado, el esquema, el resumen, el diálogo con los miembros de su propio grupo y/o el diálogo con miembros de otros grupos; y que, en cuanto a valores, normas y actitudes se *tendrían que mojar* en referencia a la valoración de las culturas del pasado, a la valoración del patrimonio griego y romano, a su autovaloración con respecto al trabajo individual y a su trabajo individual dentro del equipo.

- **Valoración del trabajo individual dentro de un pequeño grupo:** Un tercer cuestionario individual valorará el grado de trabajo e integración que cada discente cree haber tenido dentro de su respectivo grupo (= *Avaluació de Tasques Grupals*, en catalán). Los conceptos, dimensiones e indicadores de este cuestionario siguen sobre todo a Bonals (2000). Se pretende que tenga lugar al final de cada macro tarea (una vez a la mitad del crédito y otra al final del mismo), aunque, dependiendo de la dinámica de aula, es posible que los componentes de los grupos cambien entre una y otra, por lo que dos aplicaciones del mismo cuestionario no serían homologables.
- Por último, dentro del ámbito individual, cada alumno juzgará el **mérito del crédito que ha estudiado** (= *Avaluació del crèdit*). Se ha intentado al máximo que las preguntas de este cuestionario sean lo más parecidas posible a las de los cuestionarios individuales sobre Grecia y Roma que acabamos de describir. Al mismo tiempo, y como se podrá observar si se consulta el anexo correspondiente, en los números de ítem de este cuestionario aparecen algunos con asterisco: Son los que contienen dimensiones de las **competencias básicas** (cf. capítulo VIII) que la Generalitat de Catalunya está promoviendo (en concreto, los ítems 1, 2, 4, 10, 24 y 26). Tiene lugar al final del proceso.
- **Valoración del trabajo intragrupal e intergrupar:** Se lleva a cabo mediante dos cuestionarios en los que la unidad de análisis no es un sujeto individual, sino el pequeño grupo en su conjunto. Cada uno de estos grupos evalúa el producto de su propio trabajo al acabar cada una de las dos macrotareas, y, con el mismo cuestionario, evalúa de idéntica forma los productos de los restantes grupos; Esto sucede dos veces: aproximadamente a la mitad (mural: 5-6 semanas) y al final (relato: 10-11 semanas) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello permitiría contrastar si cada grupo de análisis es percibido por los demás, en cuanto



a sus realizaciones, de manera homogénea o heterogénea. En el primer caso, cabría pensar en una cierta unificación de las percepciones sobre los propios aprendizajes.

Quizá extrañe que no se hayan agrupado los indicadores en dimensiones más genéricas: por ejemplo, en el cuestionario sobre *Evaluación del Crédito* se pregunta, para cada época, si el crédito permite asimilar las informaciones. Esto es así porque, además de la triangulación, se ha intentado la **saturación** como garantía de credibilidad, sobre todo en cuanto al aprendizaje de conceptos específicos sobre el mundo grecorromano. Es evidente que los procedimientos son muy unitarios a lo largo de toda la experiencia, si exceptuamos el hecho de que el mural está concebido como un macro esquema, o, en el mejor de los casos, como un mapa conceptual, mientras que el relato está sujeto a la creatividad de lo narrativo. Y algo parecido sucede en cuanto a la valoración de actitudes.

Un breve comentario sobre los indicadores de los diferentes cuestionarios es el que acabamos de hacer, en los párrafos anteriores que versaban sobre las características como instrumentos. Al tener, sobre todo los que se refieren a procesos didácticos, una estructura y contenidos bastante similares, creemos que se ofrece una panorámica suficiente, que puede ser ampliada con la consulta directa del correspondiente anexo.

En todo caso, la **fomulación de las preguntas** debería coadyuvar: Siguiendo a Del Rincón et alii (1995: 212-215), las cuestiones se formulan pretendiendo una clasificación en una escala ordinal. Esto proporciona la ventaja de que son fáciles de puntuar y altamente discriminativas, pero posee también el inconveniente de que pueden resultar difíciles de responder: de ahí que se haya intentado la mayor homogeneidad posible entre los distintos cuestionarios. En cuanto a la función de las preguntas, predominan las de *sinceridad y consistencia*, y también las denominadas *en batería* (op. cit., p. 213): se ha intentado formular un conjunto de **preguntas referidas a los mismos aspectos** (de aquí la importancia de los indicadores en forma de *parrillas* para los alumnos) **cuyas respuestas deben ser coherentes entre sí desde distintos ángulos complementarios**. Desde luego, se ha pretendido un lenguaje relativamente sencillo, a la vez que específico y suficientemente unívoco (también en Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 125). En ese sentido (Del Rincón et alii, 1995: 213-215), se han tenido en cuenta criterios de contenido (necesidad, oportunidad, número de ítems con respecto a un indicador) y ubicación de las preguntas.

### 10.6.2. *La entrevistas*

Para conocer la opinión de expertos sobre el currículum de cultura clásica más ajustado a las necesidades de los nuevos tiempos, a la normativa legal existente y a la propia importancia *intrínseca* de lo grecolatino, hemos escogido la estrategia de la entrevista en profundidad (cf. anexos). La estructura de dicha entrevista parte del estudio de la normativa legal (ya revisada en los capítulos III, VIII y IX), y también de obras de conjunto genéricas sobre Tradición y Cultura Clásicas que engloban los contenidos más generales de las mismas (Duby, 1995; Jenkyns, 1995; Brunswichg, 2000; Jaeger, 1985; Guillén, 1985, 1986, 1988). De forma que, en realidad, tenemos un

análisis de documentos previo que es con el que se confeccionan los contenidos de la entrevista, y la propia entrevista como estrategia de obtención de información.

*Entrevista* presupone una interacción comunicativa de mayor calidez que la que proporciona el cuestionario. Para no desviarse significativamente de los objetivos trazados, y, al mismo tiempo, no ser inapelablemente rígidos, hemos creído que un diseño semiestructurado ( o de entrevista *estructurada abierta*, en términos de Del Rincón et alii, 1995: 310) era el más pertinente. La causa de esto es que se formulan las mismas preguntas a cada participante en los mismos términos y en idéntica secuencia, pero se permite a los entrevistados el uso de un lenguaje propio y de sus propias perspectivas y valoraciones. Esto es bastante importante en un estudio en el que se intenta extraer los significados que los diversos actores tienen sobre el objeto de análisis, aunque, como contrapartida, dificulta la aparición de singularidades y circunstancias propias de cada agente. Sin embargo, al habernos dirigido a profesionales muy diferentes<sup>19</sup>, creemos que esta conjunción entre cierta rigidez en la estructura y diversidad en los expertos generará una mayor riqueza. Como singularidad, diremos que dos de las nueve entrevistas han sido contestadas por escrito a través de INTERNET, por lo que se pierde espontaneidad en la comunicación y nos acercamos más a las sensaciones que deben presidir la contestación de un cuestionario. Las otras siete se han registrado magnetofónicamente.

- En cuanto a la validación de esta estrategia (cf. Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 126), nos atenemos a los siguientes criterios:
- *Estabilidad*: se obtiene la misma o muy parecida información en situaciones distintas;
- *Valor predictivo o criterial* de la información obtenida: habrá que colegir si los datos de las entrevistas son congruentes con el resto de estrategias e instrumentos a la hora de triangular.
- *Validez de contenido*: Calibrar si los datos se ajustan (o no) a las exigencias de la estructura planteada originalmente.

Para la **transcripción** de las mismas, y teniendo en cuenta lo estructurado de su diseño, seguiremos el mismo guión que ha servido para su realización en cuanto a delimitar las categorías de análisis. Queda claro que en el proceso de audición y transcripción, amén de señalar los elementos mayoritarios y las discrepancias entre jueces, el mérito debería encontrarse en el descubrimiento de las relaciones, a primera vista ocultas, entre los criterios de los jueces.

---

<sup>19</sup> dos profesores universitarios con veinte años de experiencia, uno de latín y el otro de griego; un profesor universitario de filosofía antigua, conocedor de las lenguas clásicas y profesor de instituto de éstas durante dos décadas; un profesor de Ciencias Sociales con veintitrés años de experiencia docente en Secundaria; un profesor de Secundaria filólogo pero al mismo tiempo experto en Ciencias Naturales; una profesora novel de griego, con sólo un año de experiencia, y proveniente de forma directa de la universidad; un alumno relativamente destacado que está al final de la carrera de Historia, especializado en Historia Antigua, conocedor del latín y conocedor del contexto en que se ha desarrollado la experiencia; dos profesoras con unos quince años de experiencia provenientes del ámbito de la filología clásica

En el siguiente resumen podemos ver los aspectos más relevantes (siempre entre una serie de opciones explicitadas, como consta en el anexo , y a las que los entrevistados podían añadir otras) que se han respondido en relación con las preguntas:

- **Papel de los estudios clásicos en relación con el resto de las materias del currículum** (Bloque I): Las respuestas oscilan entre la opción /C/ (papel propio e independiente de la Historia o la Lengua-Literatura), y /D/ (Otras posibilidades) con distintas respuestas: predomina la idea de mezclar todas las posibilidades que dan el ámbito histórico y el lingüístico literario atendiendo al criterio de oportunidad. La impresión general es que deben ser independientes, o, en todo caso, con los aspectos históricos y lingüístico-literarios como subordinados a lo clásico.
- **Valor más o menos intrínseco de los clásicos** (Bloque II): Hay variedad de opiniones; en todo caso, ante la opción /B/ se hacen afirmaciones del tipo siguiente: “partir de la realidad actual”, “no quedarse en las reliquias”.
- **Preponderancia de los contenidos lingüísticos y/o de los culturales** (Bloque III-IV): En general, y teniendo en cuenta el grupo destinatario (adolescente entre los 15-16 años), se observa un leve predominio de lo cultural; sin embargo, también existen apelaciones a lo lingüístico, especialmente en el campo léxico. Algunos jueces opinan que deben combinarse de la mejor manera posible, pero no indican posibles estrategias.
- **Papel de la literatura** (Bloque V): Prácticamente todos los jueces coinciden en señalar la importancia del estudio de los géneros literarios como canon. Al mismo tiempo, se da una hegemonía de preferencias, en cuanto al griego, de Homero y los trágicos, y, secundariamente, Platón y Aristóteles; en cuanto al latín, de Ovidio, Virgilio y, en segundo término, los historiadores (Livio, César). Algunos expertos insisten en el papel motivador, por encima de la mera transmisión.
- **Contenidos culturales más importantes (Bloque VI):**
  - Se da una división de opiniones, casi al 50%, entre la opción de predominio de los *personajes clave* y la de *enfoques de conjunto más abstractos* (economía-sociedad-política...).
  - Dos de los jueces consideran que sí se debe estudiar la *guerra* concebida como *ruptura total y abrupta de la convivencia social*. Se insiste, en general, en partir de los elementos de la vida cotidiana.
  - En cuanto al *urbanismo*, se da una amplia gama de juicios: desde quienes lo consideran imprescindible, a quienes no lo conceptúan como importante.
  - En referencia a las *artes plásticas*, hay coincidencia en trabajar la importancia cultural de lo griego como canon, siendo secundario, aunque también importante, lo cronológico.
  - Para la *mitología* (contenido que es bastante importante en el ámbito de la filología clásica), se insiste en su carácter de elemento explicativo de realidades, pero existen discrepancias sobre si debe atenderse más a lo narrativo o bien a los elementos de explicación más o menos causal de los mitos.
  - Si hablamos de *estructuras económicas, sociales, políticas y/o de derecho*, tenemos también una gama amplia de opiniones, aunque la economía es vista como subsidiaria de las estructuras sociales y/o

- políticas. Dos de los jueces consideran que todo debe estudiarse en conjunto.
- No hay coincidencias sobre la *importancia de la vida cotidiana*, si no es en el sentido de ligarla a su proyección en la actualidad.
  - Sobre la *cultura del ocio*, los expertos hacen hincapié en dos ideas: primero, en que el ocio sólo se lo podía permitir un pequeño grupo de privilegiados; segundo, en que sí que tiene un cierto mérito esta visión de la vida (si uno se lo puede permitir) comparándola con la ética protestante del capitalismo, siguiendo a Weber, favorecedora del trabajo.
  - Los **procedimientos y técnicas de trabajo** (Bloque VII) que se aconsejan principalmente son:
    - La *observación directa*, pero con cautelas: algunos expertos opinan que no debe sumergirse a los discentes en los restos arqueológicos sin buena preparación previa, porque puede resultar decepcionante; nadie opina en favor de comparar retórica antigua y discursos actuales.
    - Hay un alto grado de coincidencia sobre la necesidad del *manejo de vocabularios, diccionarios generales y enciclopedias*, así como, entre quienes han opinado más prolijamente sobre lo lingüístico, la importancia del ámbito léxico (apartados VII B-C-D).
    - No existe unanimidad, sino más bien al contrario, sobre el *uso de fuentes documentales y textos traducidos*. En todo caso, se apela a que sean motivadores, aunque no traten exhaustivamente de uno o varios autores.
    - Predomina, aunque muy ligeramente, una opinión positiva sobre el procedimiento de los *resúmenes orales y escritos*.
    - Si deben realizarse *trabajos*, se cree que es mejor que se realicen *en grupo*.
    - No hay consenso sobre los procedimientos siguientes:
      - Debates o cine-forums
      - Confección y lectura de mapas y planos
      - Confección de maquetas
    - Se considera (paradójicamente a nuestro parecer, teniendo en cuenta el resto del conjunto de opiniones) que es importante la *realización de esquemas, cuadros, gráficos y frisos cronológicos*.
  - **Papel de los medios audiovisuales y las NNTT** (Bloque VIII): En general, se les considera como secundarios en relación con las fuentes escritas. Algunos expertos opinan que el cine histórico puede ser útil; otros se decantan por Internet siempre y cuando se produzca filtro docente. La televisión sólo tiene importancia en cuanto a documentales bien seleccionados.
  - **Límites cronológicos en el estudio del mundo clásico** (Bloque IX): Se da una divergencia de criterios en torno a:
    - La idea de que en realidad *los clásicos no han acabado* porque su presencia, aunque oculta, sigue viva (monumentos, lemas en latín, Juegos Olímpicos modernos);
    - Circunscribir el estudio a los *períodos de esplendor*, algo ensanchados con respecto a nuestra propuesta (desde la Grecia Arcaica a la Helenística; Desde las Guerras Púnicas a Constantino); aquí se produce una subdivisión entre quienes creen que deben tratarse las demás épocas

como satélites de estos dos ejes centrales, y quienes no ven esto importante.

- Centrar las coordenadas temporales entre los minoicos y la caída del Imperio Romano de Occidente-Justiniano (476 o 530 d. C.).

Así pues, como conclusiones más relevantes podemos extraer:

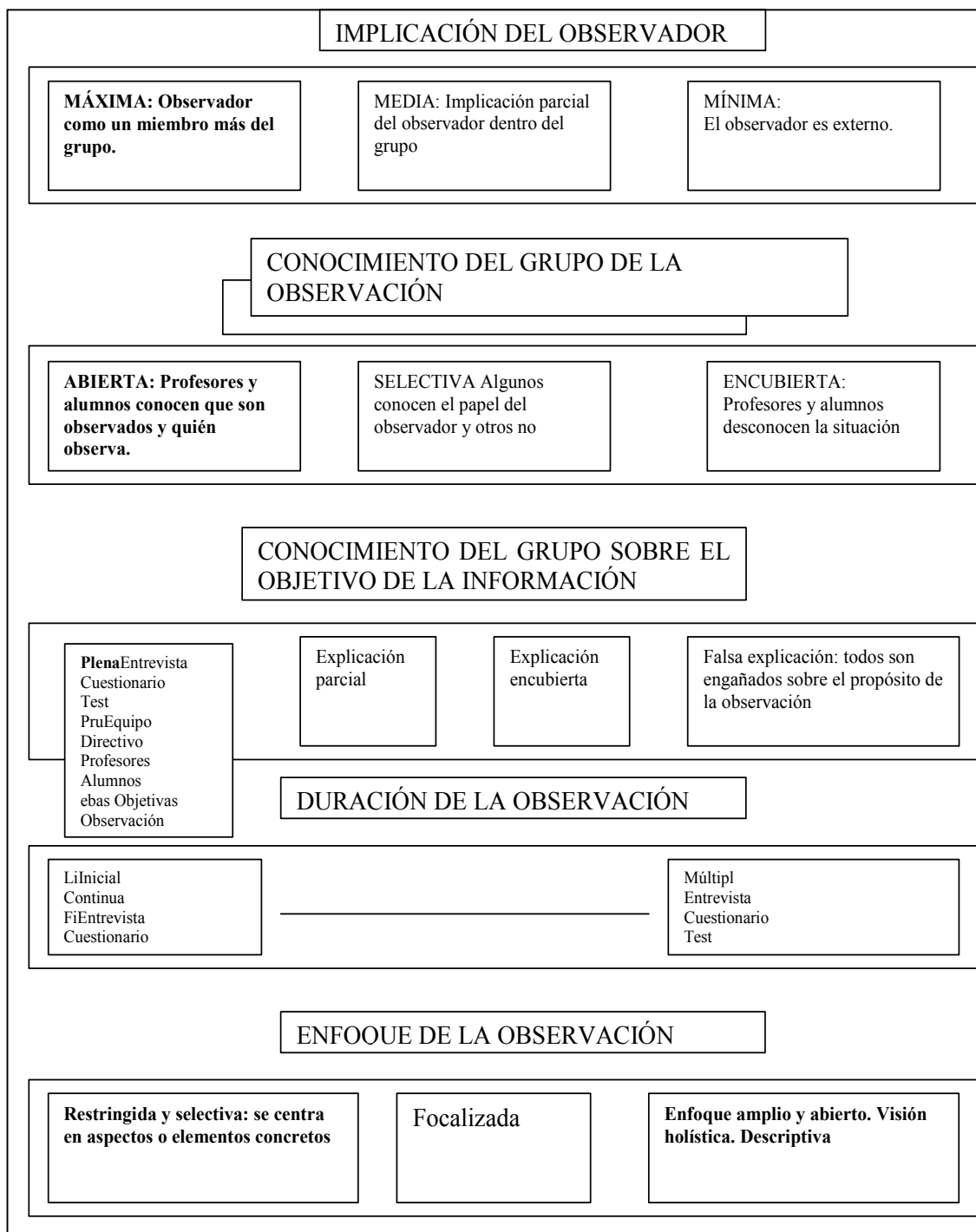
- **No existe uniformidad de criterio** en cuanto a qué aspectos deben ser los más valorados.
- En el fondo, las personas entrevistadas están refiriéndose a los **valores subyacentes** de las civilizaciones clásicas, por encima de los contenidos lingüísticos o culturales específicos.
- Hay un cierto empate entre apoyarse en estructuras narrativas y en **personajes atractivos**, por encima de construcciones más abstractas, o bien lo contrario; incluso se prefiere en algún caso la complementariedad.
- No se produce rechazo por el trabajo con **diversos procedimientos** en el aula que van más allá de estrategias directivas de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto es relativamente sorprendente en el sentido de que los expertos consultados (excepto uno, y sólo parcialmente) no han estudiado bajo la normativa LOGSE, sino bajo la Ley de 1970 o anteriores, más centradas, en la práctica, en el aprendizaje (incluso memorístico) de conceptos. Sin embargo, debemos apuntar el hecho de que, de manera *oculta* o no evidente, la normativa sobre la que se basa la encuesta no propicia estrategias transmisoras, por lo que puede darse la circunstancia de que los expertos *contesten a lo que se les pregunta*, y nada más.

### 10.6.3. *La observación participante*

Esta estrategia permite al observador introducirse en los escenarios naturales de acción para intentar captar lo que realmente ocurre (Blández, 1996: 75). Una precaución profiláctica consiste en considerar que deben combinarse adecuadamente la implicación personal con cierto distanciamiento (Colás en Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 269). Presenta el inconveniente de la subjetividad en los datos, pues el investigador está cargado de ideología, experiencia en el terreno, intereses concretos, etc. Por ello es imprescindible mantener una atención incrementada—un cierto *estado de alerta*—pero quizá no tanto como para que provoque una reactividad excesiva. En la experiencia concreta que nos ocupa, la práctica totalidad de los alumnos era conocida ya por el docente, pues habían cursado un Crédito Variable de *Mitología* en 2º de ESO; cinco de ellos, incluso, acababan de cursar en el trimestre anterior al de la experiencia un Crédito Variable de *Introducción al Léxico, Científico, Técnico y Humanístico* (cf. cap. VIII), por lo que su experiencia con el profesor era reciente. Por lo demás, en pocas ocasiones como en ésta se puede presuponer una *esquizofrenia* del investigador, dentro y fuera, sujeto a la legalidad y a la deontología al tiempo que deseoso de encontrar nuevos caminos, pero precavido ante experimentos excesivos. Siguiendo a Hernández López (en Fernández Ballesteros, 1996: 141) se pretende interiorizar una mecánica de **observación ->registro->análisis**. Como hemos señalado con anterioridad en el epígrafe /B/ de este mismo capítulo, las categorías se habían establecido previamente a

partir de la revisión bibliográfica y las entrevistas con expertos, por lo que se ha optado por un sistema bastante cerrado que coincide, en muy alto grado, con la propuesta de Martínez, A (en Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 335-336), con algunas modificaciones. En este sentido, estamos cerca de Huberman-Miles (1991) cuando afirman que deben procurarse acotar al máximo posible, cercando semánticamente, los términos que se erigen en categorías de análisis.

Colás (en Buendía-Colás-Hernández Pina, 1999: 270), y también Del Rincón-Arnal-Latorre-Sans (1995: 272) reproducen una gráfica con los criterios o dimensiones que sirven para diferenciar las modalidades de observación participante. La incluimos aquí para señalar las particularidades de nuestra investigación, marcando en **negrita** aquellos aspectos a los que nos adscribimos:



Gráfica 7. Tipos de observación participante

Podría extrañar, a primera vista, el apartado /E/, ya que hemos marcado en negrita las tres posibilidades. A nuestro parecer, puede conjugarse una selección exhaustiva de indicadores para una parte de la investigación (la que comprende los ámbitos explicitados en el epígrafe correspondiente del presente capítulo) al tiempo que, mediante por ejemplo notas de campo, se intentan comprender otros fenómenos imprevistos o sorprendentes que vayan pudiendo surgir. En este segundo caso, el proceso de análisis de datos, como veremos en el próximo capítulo, sí que pasa por un hacer más densa la descripción.

#### 10.6.4. *Las notas de campo, diarios y registros anecdóticos*

Hay que considerar en este apartado aquellos documentos producidos por el investigador quien considera, en determinados momentos, que ciertos acontecimientos deben ser resaltados. Incluyen opiniones, observaciones, dudas, etc., y permiten rastrear el proceso de la investigación (Blández, 1996: 76; Del Rincón-Arnal-Latorre-Sans , 1995: 344-346). En este sentido, poseen algunas ventajas como la de ser una primera vía de reflexión docente e investigadora, pues ya se sabe que el poner por escrito estimula la reflexión; también permiten documentar muy en vivo los pensamientos y reacciones de los alumnos y profesores. Sin embargo, nosotros hemos hecho un uso complementario de esta estrategia en relación con el resto, ya que presentan muchos inconvenientes debido a sus posibilidades de sesgo, tal y como presenta Buendía-Colás-Hernández Pina (1999: 181):

- Muchas veces no se anota el incidente, sino su interpretación: posibilidad de dejarse llevar por juicios preconcebidos
- Se pueden usar como un medio de defensa o coartada
- Falta de contexto al anotar
- Pocos registros pueden conducir a conclusiones precipitadas
- Posibilidad de percibir mayor impacto de los acontecimientos negativos que de los positivos

Sólo mediante la triangulación, especialmente en este caso por medio del registro videográfico, se pueden corregir dichos sesgos.

#### 10.6.5. *Documentos producidos por los alumnos y medidas de autoinforme de éstos*<sup>20</sup>

Los documentos personales de los alumnos se estructuran alrededor de dos dossiers individuales (cf. anexos) que se les proporcionan al principio de cada una de las macro tareas: uno para Grecia y otro para Roma. Cada alumno sabe que, a la hora del trabajo individual, debe demostrar que ha llevado a cabo los procedimientos (especialmente, subrayados, esquemas y resúmenes propios; la lectura se inferiría de éstos), y que ha consultado diversas fuentes a la hora de informarse, de las cuales puede presentar fotocopias, disquetes, dibujos propios, etc. Por otra parte, una de las actividades previstas para comprobar hasta qué punto se dominan los materiales consistirá en ordenarlo, ya que no se encuentra totalmente estructurado (como tampoco la información de un kiosco, por ejemplo). Al mismo tiempo, se pide a los alumnos que rellenen cada día un pequeño diario de investigación en el que anotarán sus progresos con respecto a los aprendizajes (de conceptos, procedimientos y actitudes; de trabajo en grupo; de técnicas creativas) que consideren que están teniendo.

No obstante, una vez más hemos de tomar precauciones con respecto a este tipo de documentación: por una parte, cabría la posibilidad de que un alumno copiase

---

<sup>20</sup> Una interesante clasificación de todo tipo de documentos se encuentra en Vallés, 1997, capítulo IV.



fraudulentamente de otro pues la replicación memética no puede estar prohibida, en el sentido de explicaciones entre iguales), aunque dada la tipología de estrategias de enseñanza-aprendizaje, esto es difícil<sup>21</sup>; por otro lado, tal y como señala Hernández (en Fernández Ballesteros, 1996: 129),

*No debemos olvidar que un usuario es una persona que tiene una determinada necesidad que espera poder superar. Teniendo en cuenta esto, no es de extrañar que el usuario pueda tender a informar con un sesgo positivo hacia el programa con dos finalidades distintas pero complementarias: “no dejar en mal lugar” a los implantadores y/o “evitar posibles represalias” (p. ej., la expulsión del programa<sup>22</sup>).*

Por último (op. cit., p. 139) cabe señalar una serie de aspectos fundamentales en cuanto al análisis de contenido de estos documentos:

- Debe ser posible ir más allá de los contenidos sintácticos, adentrándonos en lo semántico y lo pragmático. Esto es difícil, pues las sinonimias textuales son de complejo análisis (¿cuál es, si no, el problema de la categorización?)
- Se necesitaría relacionar los discursos escritos con otros comportamientos (orales, gestuales), pues es imprescindible considerar el contexto, ya que la escritura adolece de falta de elementos connotativos con relación a otros lenguajes.
- Las ausencias, tanto como las presencias, son un elemento valioso de análisis.

#### 10.6.6. Entrevistas informales

Las interacciones comunicativas en el aula (cf. capítulo VIII) propiciarán sin duda la posibilidad de indagar en los procesos de pensamiento y de elaboración discente por parte del profesor. Para ello, éste debe tener siempre en cuenta un doble aspecto: por un lado, no perder de vista los objetivos instructivos a que está sujeto (= interrogación socrática); por otro, ser receptivo a todo lo que pueda salirse de la norma. Es aquí donde reside la necesidad de una buena capacidad comunicativa, y es éste el uso que se pretende otorgar a las entrevistas informales. Dicho brevemente, en palabras de Latorre-Del Rincón-Arnal (1996: 229), *Su objetivo es mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación en la manera que permita a los participantes usar sus propios conceptos y términos. A ello nos suscribimos.*

#### 10.6.7. Un recuso audiovisual: el registro videográfico

<sup>21</sup> Curiosamente, la propia filología clásica, a partir de su estudio de las copias de los manuscritos medievales, ha desarrollado una metodología para descubrir si un documento es copia de otro. Creemos que esto se puede transferir adecuadamente al ámbito de la didáctica, pues su base está en que se copian errores inadvertidamente. La bibliografía específica sobre este campo es extensa, pero, por lo que aquí nos atañe, baste con consultar Quetglas (1985: 28-51)

<sup>22</sup> O una calificación negativa: ¿cómo sabe el alumno lo que pasa por la cabeza del docente-investigador?

Con un investigador absolutamente inmerso en el escenario y que, además, debe implicarse al ser uno de los agentes clave de la experiencia, un recurso como el vídeo parece poco menos que imprescindible como herramienta para una investigación cualitativa del tenor que aquí presentamos. Esto no significa que estemos ante una panacea, o, al menos, una técnica neutral. Se sabe que provoca reactividad en los sujetos y supone un coste relativamente elevado con respecto a otras estrategias e instrumentos. Presenta sin embargo la ventaja de proporcionar gran número de informaciones, al tiempo que detecta con más precisión las interacciones comunicativas de conjunto, especialmente en el caso de lo no verbal. Usado como recogida de información focalizada, como es nuestro caso, creemos que presenta más ventajas que inconvenientes, y que es un medio que garantiza credibilidad a través de la triangulación.

### ***10.7. Triangular datos, o cómo esquivar lo aparente***

Según Huberman-Miles (1991: 425), la triangulación supone confirmar un resultado mostrando que las medidas interdependientes que se han llevado a cabo van en el mismo sentido, o que, como mínimo, no se producen contradicciones lógicas. Para nosotros, la triangulación, y más en investigación evaluativa, es un proceso de decantación recurrente y continuo, de suerte que los elementos se van controlando los unos a los otros: por ejemplo, en cuanto a la fase de exploración bibliográfica para detectar las dimensiones clave del problema, podemos ver cómo los análisis sociológicos del capítulo II coinciden en mayor o menor medida con la realidad jurídica del capítulo III; a su vez, unos y otros pueden (o no) ser congruentes con las bases y fundamentos del currículum del capítulo VIII, éstos a su vez con la concreción en la didáctica específica de los clásicos grecolatinos, etc.

Al mismo tiempo, en cuanto a la metodología y diseño del trabajo de campo, las estrategias, instrumentos y medios audiovisuales han sido organizadas de suerte que puedan corroborar, o no, las dimensiones de análisis que hemos especificado en este capítulo, y que se encuentran en los anexos.

Por tanto, es necesario que se produzca una criba continua a lo largo de la concepción, diseño e implantación del programa, y también a lo largo de la fase de análisis de datos, con el objeto de evitar al máximo posibles sesgos. Se contrastarán así teorías, datos, percepciones de los diversos agentes intervinientes, estrategias, instrumentos y técnicas de obtención de la información. Todo ello de manera persistente, para conseguir también el mayor grado de saturación posible, como pretendemos demostrar en el próximo capítulo.

### ***10.8. Breve resumen***

En el presente capítulo hemos procedido a desentrañar la metodología del trabajo que nos ocupa. Partiendo de criterios generales como la adscripción al paradigma naturalista, el estudio de casos como modelo de investigación y la diferenciación entre *Investigación Evaluativa* y *Evaluación por Programas*, hemos

analizado los referentes clave de estas mismas. Hemos intentado definir los estándares en que se centra nuestro trabajo mediante un análisis del contexto y de las necesidades que creemos han aparecido, pasando después a la especificación de los objetivos que nos hemos marcado.

A continuación, se ha realizado una descripción del diseño concreto del programa, manteniendo para ello una secuencia temporal en cuanto a nuestras investigaciones. Al tratarse de una exploración emergente, pero, al mismo tiempo, al estar sujetos como docentes a la normativa legal y los criterios deontológicos propios de una enseñanza reglada y obligatoria para toda la población, la opción más adecuada, como acabamos de señalar, era a nuestro juicio el paradigma naturalista de índole cualitativa, si bien hemos realizado algún apunte, aunque modesto, en el sentido de que se puede dar una superación incluso de la complementariedad de paradigmas si adoptásemos (cosa en este momento imposible) el enfoque de análisis de datos sistémico. Dentro de los modelos de investigación evaluativa de índole hermenéutica, hemos podido observar las concomitancias existentes con el *respondente* de Stake, el *desprovisto de referencia a metas* de Scriven, el *iluminativo* de Parlett y Hamilton, y el *democrático* de Stanhouse, McDonald y Elliot. Todo ello sin abandonar una concepción propia, aunque tan deudora de tantos.

Para la obtención de la información, hemos descrito los parámetros teóricos de las estrategias, instrumentos y recursos utilizados, haciendo hincapié en aspectos concretos de nuestro trabajo. Se ha podido ver, pues, que la entrevistas semiestructuradas a jueces para delimitar el currículum de lo clásico no han arrojado excesiva luz, quizá por lo heterogéneo de los mismos. Se ha constatado también que los cuestionarios poseen una muestra sumamente reducida, y que sólo la triangulación permitirá dilucidar si se han cumplido los criterios regulativos de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación.



## *II. Resultados de la experiencia de aula*

---

11.1. Introducción.....	261
11.2. Descripción del desarrollo de la experiencia de aula:.....	261
11.2.1. Características generales .....	261
11.2.2. Descripción del espacio .....	262
11.2.3. Los trabajos de aula.....	262
11.2.4. El clima de aula.....	264
11.2.5. La realización de las tareas académicas .....	266
11.2.6. Autoevaluación y coevaluación.....	277
11.3. Valoración de los aprendizajes individuales según los propios discentes (datos de los cuestionarios): .....	278
11.3.1. Grecia .....	278
11.3.2. Roma .....	280
11.4. Valoración del crédito por parte de los alumnos .....	282
11.5. Valoración del trabajo grupal .....	284
11.5.1. Valoración del trabajo individual dentro del grupo.....	284
11.5.2. Valoración del trabajo intragrupal (=autoevaluación) e intergrup (=heteroevaluación) en cuanto al mural de Grecia.....	286
11.5.3. Valoración del trabajo intragrupal (=autoevaluación) e intergrup (=heteroevaluación) en cuanto al relato de Roma .....	290
11.6. Algunas conclusiones a partir de los datos de los cuestionarios.....	293
11.7. La valoración de los trabajos en grupo y su relación con los aspectos emocionales, de simulación y creativos.....	295
11.7.1. Revisión de algunos indicadores grupales.....	295
11.8. Breve resumen.....	303



## II.1. Introducción

En la presentación de los resultados hemos tenido en cuenta los diferentes instrumentos y estrategias de recogida de información. Para la valoración de la misma igualmente hemos considerado distintas posibilidades, desde el análisis estadístico de los datos aportados por los cuestionarios, hasta la categorización de las respuestas obtenidas en las entrevistas y el análisis de contenido de documentos, notas de campo, etc.

Bajo la lógica de la triangulación en el momento de presentar los resultados, tendremos en cuenta, pues, los análisis llevados a cabo en las diferentes informaciones, que serán recogidas e integradas a partir de la interpretación-explicación de los fenómenos objeto de estudio.

Los instrumentos y estrategias de análisis de información utilizadas, como se ha señalado en el capítulo anterior, han sido:

- **Cuestionarios:** análisis estadístico de las diferentes respuestas y situaciones a través del paquete estadístico SPSSpc.
- **Entrevistas a expertos:** análisis de contenido utilizando la categorización *a posteriori*, ligada al siguiente epígrafe, pues se construye a partir del siguiente *Análisis de documentos*.
- **Análisis de documentos (1):**
  - Normativa legal
  - Manuales científicos y didácticos sobre civilización grecolatina
- **Análisis de contenido de documentos (2):** los producidos por los alumnos
- **Observación participante**
- **Entrevistas informales con los discentes:**
  - Interrogación socrática
  - Exploratorias de significados emergentes
- **Notas de campo del docente**

Procederemos, en primer lugar, a desarrollar narrativamente el curso de la experiencia en el aula; en un segundo momento, se valorarán los diferentes tipos de aprendizajes desde el punto de vista discente, especialmente a través de los cuestionarios. Por último, intentaremos responder a las cuestiones clave que se plantea la presente investigación.

## II.2. Descripción del desarrollo de la experiencia de aula

### II.2.1. Características generales

La experiencia tuvo lugar a lo largo del segundo trimestre del curso 2001-2002, concretamente entre el 10-12-01 y el 8-03-02. Hubo un total de 28 sesiones de una hora de duración aproximadamente, los lunes, miércoles y viernes, entre las 12.45 y las 13.45

horas. Los días en que no se celebraron clases fueron: 19-12-01 (final de trimestre, Fiesta de la Paz); 30-01-02 (Salida Cultural alumnos); 8-02-02 (Fiesta de Carnaval); 4-03-02 (Salida Cultural alumnos).

Se grabaron en vídeo 26 de las 28 sesiones: fue imposible hacerlo el 20-02-02, por dificultades técnicas, y el 1-03-02, ya que hubo que abandonar la biblioteca (aula habitual de las sesiones) debido a una reunión de urgencia de delegados. Por tanto, hubo que trasladarse a un aula ordinaria, aunque se reorganizaron los pupitres de ésta para adaptarla al trabajo en pequeños grupos.

La presencia de la cámara provocó reactividad sólo durante la primera semana de clases. A partir de la segunda (tras las vacaciones de Navidad), pasó prácticamente desapercibida.

### II.2.2. Descripción del espacio

Todas las sesiones, excepto dos (la ya mencionada del 1-03-02, y la del 6-02-02, en la que se proyectó un vídeo sobre Pompeya) se llevaron a cabo en la biblioteca del centro. Dicha biblioteca pasó a ser un aula ordinaria, a petición del docente, no con motivo de esta experiencia, sino desde la llegada de aquél al centro, dos cursos antes. Como ventajas diremos que se obtiene mayor espacio (40 m<sup>2</sup> frente a los 25 m<sup>2</sup> de las aulas ordinarias), mejores posibilidades de agrupar a los alumnos, ya que se dispone de mesas rectangulares en las que pueden trabajar cómodamente hasta seis de ellos a la vez, y, naturalmente, el acceso a gran cantidad de información *in situ*.

A juicio del docente (y, como veremos más adelante, según también la opinión unánime del alumnado) se trata de un espacio mucho mejor para trabajar, especialmente si el diseño de las actividades es predominantemente en pequeño grupo y mediante el trabajo cooperativo. Incluso la posibilidad de que otros docentes aparezcan en determinados momentos para consultar materiales, preparar clases, etc., añade frescura al entorno y propicia incluso diálogos entre éstos y los discentes con la mayor naturalidad.

### II.2.3. Los trabajos de aula

Se pidió a los alumnos que realizasen dos macrotareas ( o dos *tareas molares*, en términos de Medina, cf. Medina-Sevillano, 1999: 469): en primer lugar, la confección de un plafón informativo, con la estructura de un mural esquemático, que contuviese los períodos fundamentales de la civilización griega antigua. En segundo lugar, la escritura de un relato breve (seis páginas como máximo, a doble espacio) basado en contenidos de civilización romana.

Para ambas macrotareas se organizaron pequeños grupos, de entre tres y cuatro miembros. De hecho, estaba previsto que hubiera cinco grupos de tres miembros, pero uno de los alumnos, absentista, no asistió a ninguna de las sesiones.

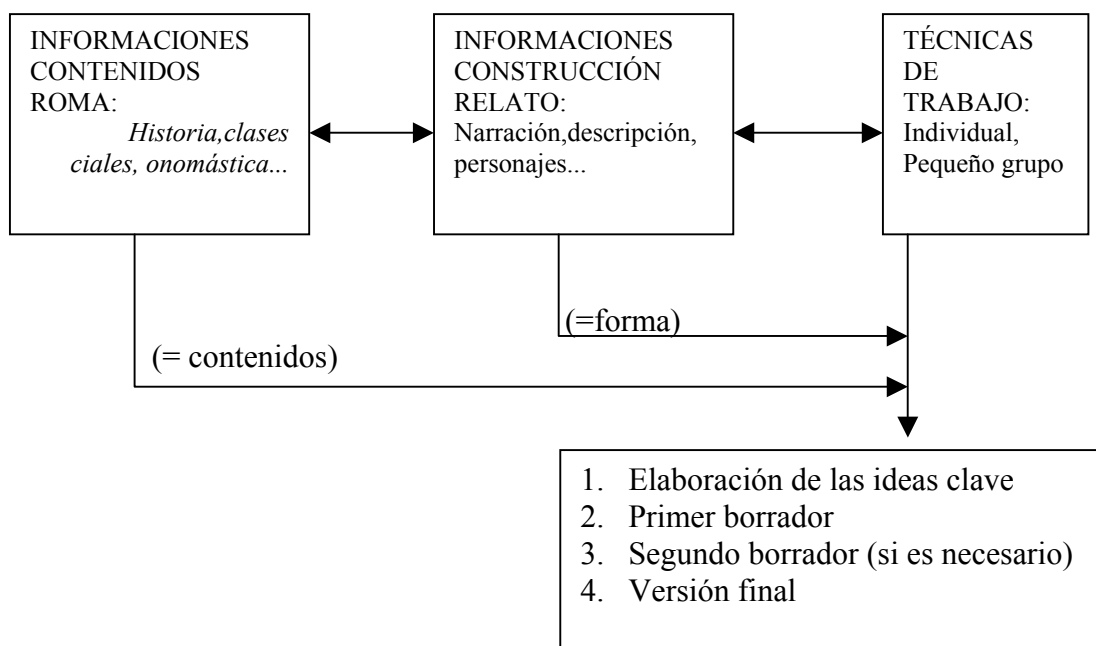


Hubo que reorganizarse, pues. Para la primera macro tarea la elección de grupos la realizó el docente. Se basó para ello en su conocimiento previo de los discentes (10 de los 14 habían cursado un Crédito Variable de *Mitología* en 2º curso de ESO; de éstos, cuatro habían cursado un Crédito Variable de *Raíces del Léxico Científico, Técnico y Humanístico* justo en el trimestre anterior al de la experiencia), en las opiniones que le habían comunicado el coordinador de 4º y la coordinadora general de ESO, y en consultas a los tutores respectivos. Esto es congruente con la idea de que en el trabajo simulado en una empresa, normalmente, uno no escoge a sus compañeros. Como veremos más adelante, para la segunda macrotarea sí que se permite, a través de un sociograma, la elección de compañeros. Creemos que esto presenta una aceptable coherencia con nuestro capítulo II, en el sentido de las innovaciones y la manera de trabajar *a la japonesa*.

Se procuró entonces un equilibrio entre capacidades cognitivas y habilidades sociales, intentando formar grupos (Bonals, 2000: 19) que congeniasen y, al mismo tiempo, que contuvieran una cierta heterogeneidad, aunque no excesiva. Esto último resultó algo difícil, ya que se daba una cierta distancia entre algunos de ellos.

La primera de las macrotareas se llevó a cabo de una manera más típicamente constructivista, pues, en el fondo, la realización del mural no era otra cosa sino la construcción de un esquema, o, a lo sumo, de un mapa conceptual, a partir de las informaciones contenidas en el dossier individual que se entregaba a cada alumno, al que se podían añadir todas las informaciones que se considerasen pertinentes tanto en la propia biblioteca como en casa.

La segunda macrotarea, que se corresponde con la confección de un relato basado en contenidos de civilización romana, contenía, al mismo tiempo, la necesidad de aprender contenidos culturales, y de construir una narración. El docente propuso, en una explicación al gran grupo (13-02-02), la siguiente orientación en la pizarra:



Gráfica 8. Estructura de elaboración del relato sobre Roma

Pero, recordando el modelo que hemos propuesto en el capítulo VIII, primero había que llevar a cabo un trabajo individual (lectura, subrayado, esquema y/o resumen, posible diálogo con los miembros del propio grupo, o, incluso, de otros grupos). Dicho trabajo individual sería la base para una puesta en común con los compañeros del pequeño grupo. Se procuraba así, desde la parte docente, la combinación de aprendizajes significativos superordinados (Ausubel, Piaget) con la interacción social (Vygotsky, Bruner, Bronfrenbrenner).

#### II.2.4. El clima de aula

El grupo que se formó no presentaba problemas de disciplina en el sentido de que hubiese alumnos que interrumpieran el desarrollo previsto de las clases<sup>1</sup>. Esto quizá era debido al hecho de que, en general, los discentes habían escogido este Crédito Variable como primera opción (tres de ellos como segunda), y a que la promoción de 4º de ESO de este curso 2001-2002 no era singularmente conflictiva (por ejemplo, no había *Unidades de Adaptación Curricular*, que es el lugar donde suelen ir los alumnos con problemas de comportamiento). Por tanto, no hubo que establecer normas generales de disciplina ni sistemas de control *ad hoc*. Sí que se procuró usar el refuerzo evitativo en algún caso, pero esto fue prácticamente anecdótico en el transcurso de la experiencia.

Durante la primera semana de clases el docente impartió gran cantidad de instrucciones, hasta el punto de que las mismas podían incluso interrumpir los trabajos de los discentes, como sucedió en la primera sesión. Luego, se centró más bien en

<sup>1</sup> Cosa que sí sucedía, p. ej., ese mismo trimestre, en 3º de ESO, donde se repetía la experiencia pero sin el control exhaustivo de 4º.

responder preguntas, entablando diálogo con quienes las formulaban, redirigiéndolas hacia ellos mismos individualmente, o incluso a su grupo o al gran grupo en general.

Cabe señalar aquí que, en la primera mitad de la experiencia, aunque intentó mostrarse equitativo en la distribución de tiempos, sus intercambios comunicativos quedaron claramente desequilibrados en favor de los sujetos que se dirigían a él, con respecto a aquellos otros que no tomaban esta iniciativa. Lo cual es grave, porque entre estos últimos se encontraban tanto quienes podían presentar dificultades académicas, como los más remisos al trabajo individual o, incluso, otros que destacaban académicamente pero no presentaban demandas<sup>2</sup>.

A lo largo de la segunda mitad de la experiencia, la que se correspondía con la macrotarea del relato, la experiencia fue más rodada: se distribuyeron mejor los tiempos dedicados a cada alumno y a los diferentes grupos, aunque se mantuvo el predominio de aquellos discentes que se dirigían de manera más desinhibida al docente.

Las **relaciones entre iguales** dentro de cada pequeño grupo también evolucionaron a lo largo del tiempo.

En general, los grupos escogidos por el docente para la realización de la primera macrotarea (=mural) funcionaron, según los criterios seguidos para su valoración, bastante bien, excepto quizá los componentes del grupo GRIS (sujetos 2, 6 y 7). Tras la realización del sociograma y la reubicación de los discentes, da la impresión de que la cohesión grupal y el grado de satisfacción por el trabajo cooperativo aumentaron. En todo caso, las respuestas al cuestionario sobre Evaluación de Tareas Grupales, pasado al final de la experiencia y previsto sólo para la segunda macrotarea, presentan índices de satisfacción elevados, lo que es congruente con la observación docente, el registro videográfico y las notas de campo.

Dentro de cada pequeño grupo se fueron estableciendo algunos roles implícitos, por ejemplo, en cuanto a liderazgo: algunos miembros concentraban sobre sí la atención de los demás, independientemente de que realizaran más o menos intervenciones. Lo que les caracterizaba realmente como líderes era el hecho de saber recoger las sugerencias de los otros miembros del grupo, y saber aglutinarlas, ofreciendo entonces caminos consensuados que los otros componentes aceptaban, pues veían reflejadas sus propuestas.

Con respecto a esto último, en el caso de la confección del mural, el grupo BLANCO (sujetos 4, 10 y 13) pareció no congeniar: había dos alumnos con buenas capacidades académicas pero no especialmente dotados de habilidades sociales. El tercero de sus miembros era un discente con dificultades en los aprendizajes y que, al mismo tiempo, apareció más tarde como totalmente aislado en el sociograma. En la misma línea, y como hemos apuntado anteriormente, el grupo GRIS fue el que peor llevó a cabo las tareas, pues no existió coordinación entre sus miembros. Esto es en parte sorprendente ya que se concentraban en él sujetos de capacidad bastante

---

<sup>2</sup> Podríamos llamar a esto el *síndrome del teléfono*: todos sabemos que, cuando suena este aparato, dejamos inmediatamente lo que estamos haciendo, con independencia de la importancia que tengan tanto nuestras ocupaciones como la llamada que estamos recibiendo en ese momento. Lo mismo le sucedió al docente con respecto a quienes se le aproximaban, en detrimento de quienes no lo hacían tanto.

homogénea. Del análisis individual de materiales se intuye que la persona que ejercía el liderazgo (sujeto 7) ha trabajado mucho más, tal y como se pedía, los conceptos y los procedimientos. Un segundo sujeto (número 2), de inteligencia rápida y con habilidades artísticas, no acababa de trabajar en profundidad los temas, aunque realizaba preguntas siempre que tenía dudas, o bien (y esto sucedía a menudo), para satisfacer su curiosidad. La tercera persona de este grupo (sujeto 3) presenta un rasgo curioso: aparentemente, debido a que solía estar siempre callada en clase, parecía alguien aislado; sin embargo, tras la realización del sociograma, se pudo observar que era una de las personas más solicitadas<sup>3</sup>.

Tanto el grupo AZUL (sujetos 1, 5, 9 y 12) como el AMARILLO (sujetos 8, 11 y 14) funcionaron de manera fluida, al ser sus respectivos líderes del tipo que hemos descrito anteriormente: personas con capacidad de dejar que los demás tuviesen iniciativas y aportasen propuestas.

En cuanto a la segunda macrotarea, los relatos sobre civilización romana, debemos decir que los grupos actuaron muy fluidamente, excepto quizá en el caso de los componentes del relato titulado FÉLIX (sujetos 2, 3, 9 y 10), quienes, a pesar de haberse elegido mutuamente y de ser un grupo de cuatro miembros con capacidades muy homogéneas entre sí, trabajaron prácticamente todo el tiempo de manera individual, sin sinergia grupal; y ello, a pesar de que el docente realizó varias advertencias en este sentido (13-02; 25-02; 27-02).

El grupo del relato GLADIADOR (sujetos 4, 5, 8 y 14) fue formado algo artificialmente por el docente aún a pesar del sociograma, pues dos de sus miembros (sujetos 4 y 5) aparecen como aislados con respecto al resto. Se pudo observar, a lo largo de la tarea, que el grado de integración de estos dos miembros en los diálogos grupales era muy bajo: terminaron realizando tareas muy concretas (búsqueda de informaciones sobre moneda y vestido) que no revertieron luego en el relato. Cabe decir, sin embargo, que la persona más aislada de este grupo y del grupo-clase en general (sujeto 4) mantuvo en numerosas ocasiones contacto con los otros miembros de su grupo, pero no fue correspondido. Finalmente, se formó una *pequeña sociedad comunicativa* entre los sujetos 4 y 5, no tanto para la realización de tareas como para, suponemos, satisfacer unas mínimas necesidades naturales de comunicación.

## II.2.5. *La realización de las tareas académicas*

### 11.2.5.1. Tareas individuales

Del análisis de los materiales de los alumnos individuales se desprende lo siguiente:

---

<sup>3</sup> Sólo por este caso ya valía la pena la realización del sociograma, pues contradecía, por completo, las percepciones docentes.

- Los discentes, en general, han trabajado de manera individualizada los contenidos del dossier titulado GRECIA, si bien han simplificado extraordinariamente a la hora de realizar las tareas:
  - Las dos páginas iniciales (= *Introducción a la Historia de Grecia*) han sido leídas, subrayadas y esquematizadas por la totalidad de los alumnos. De hecho, este material estaba concebido como base de conceptos superordinados para el estudio de las diversas épocas de la historia helénica.
  - La mayoría de los alumnos ha subrayado:
    - Creta, Micenas, Arcaica: parcialmente
    - Edad Oscura, Época Clásica, Época Helenística: no se ha subrayado
  - Los esquemas de base se han enriquecido de manera desigual:
    - Cinco sujetos (1, 7, 9, 10 y 11) han trabajado prácticamente todos los materiales con igual intensidad, incluso ampliando en algunos casos (sujetos 1, 9). Cabe destacar que los sujetos 7 y 11 presentan un perfil de alumnos despiertos e interesados especialmente por esta forma de trabajar; en cambio, no estaban obteniendo buenos resultados en general (sujeto 11: cinco materias suspendidas el primer trimestre; sujeto 7: finalmente no promocionó etapa porque la Junta de Evaluación consideró que había rendido muy por debajo de sus posibilidades a lo largo del curso académico). Estos dos sujetos (7 y 11) son considerados por nosotros como elementos representativos de un tipo de alumnado al que una disposición diferente de los espacios y la posibilidad de aprendizajes activos les pueden resultar muy beneficiosos.
    - Prácticamente no se han hecho resúmenes a partir de los esquemas: se ha producido una estructura esquemática, pero con redacción completa de frases, en el propio mural (entendido como producto) pero no en los trabajos individuales.
    - Tres sujetos (3, 13 y 14) han trabajado prácticamente todos los materiales con igual intensidad, aunque se hayan centrado más en algunas partes que en otras, incluso para su ampliación (sujeto 13: mitología; sujeto 14: cerámica).
    - Cuatro sujetos (2, 4, 5, 8) han trabajado insuficientemente los materiales:
      - Se da la circunstancia, como hemos dicho, de que los alumnos 4 y 5 son los más aislados dentro del grupo;
      - En cuanto a 2, como se ha ido apuntando, no trabajó en ninguna de las dos tareas grupales con constancia; finalmente, no promocionó la etapa.
      - El sujeto 8 prácticamente no trabajó Grecia. Sin embargo, es tenido por una persona laboriosa y que no plantea problemas disciplinarios. Lo curioso del caso es que esta afirmación la hemos realizado metodológicamente a posteriori, tras la revisión videográfica, pues el docente, a lo largo de la experiencia de aula, obnubilado por la imagen previa que tenía de este sujeto, ¡estaba

percibiendo una manera de trabajar positiva (por ejemplo: una sola pregunta de esta persona al docente a lo largo de todo el crédito)!

- Dos sujetos (6 y 12) han trabajado los materiales de manera muy parecida (*demasiado parecida*, diríamos). El sujeto 12, por su nivel de realización de procedimientos, estaría en el segundo de los grupos cuya taxonomía estamos realizando. Sin embargo, el sujeto 6 tuvo un número importante de ausencias por enfermedad (12-12-01; 14-12-01; 16-01-02; 18-01-02) sobre todo al principio. Originariamente, 6 y 12 formaban parte del mismo grupo, junto con el alumno absentista que nunca asistió a clase. Por tanto, se acabó produciendo una situación *de facto* durante la primera mitad de la experiencia, en la que 12 se incorporó al grupo azul y 6 acabó siendo un satélite de 12.
- Así pues, y según los criterios de las plantillas de conceptos y procedimientos para Grecia, diez de los catorce sujetos han trabajado aceptablemente los contenidos de manera individualizada. De los otros cuatro, quizá sólo en un caso (sujeto 2, ya que 6 sería más discutible) haya habido falta de motivación clara, pues el sujeto 4 es un alumno con dificultades notables de aprendizaje, además de su carencia de habilidades sociales; el sujeto 5 se encontraba, según informaciones de su tutor, en una fase adolescente de *indecisión* (cf. capítulo IV), lo que le ha llevado, con el consentimiento de los padres, a la repetición de curso.
- En cuanto al trabajo individualizado de los materiales con respecto a Roma, cabe señalar, de entrada, una particularidad. Se pretendía aquí un desarrollo más amplio de los elementos creativos por parte de los discentes, por lo que era necesario un mayor margen de autonomía de éstos. El docente pensó entonces una analogía, que comunicó al gran grupo (sesión 4-02-02): que utilizaran los materiales del dossier de Roma como documentación histórica de fondo a la hora de construir un relato verosímil (explícitamente, puso el ejemplo de las novelas de Terenci Moix). Esto que acabamos de decir puede ser interpretado, como creemos que sucedió, en el sentido de que no era necesario un trabajo individualizado tan sistemático con respecto a la lectura, subrayado, esquema, etc. De ahí que los discentes utilizaran estos materiales mucho más a la carta que en el caso de los correspondientes a Grecia. Curiosamente, como se podrá colegir de los datos de los cuestionarios (cf. infra) los discentes valoran mucho más esta manera de trabajar que la correspondiente a la primera macrotarea. Nosotros mostraremos más adelante algunas reservas ante esto. En todo caso, los resultados son los siguientes:
  - Sujetos 1 y 9: resumen
  - Sujetos 5, 7 y 12: esquema
  - Sujetos 2, 3, 4, 6, 8, 10 y 11: Trabajos parciales de algunos aspectos concretos.
  - Sujeto 13: Informaciones que no eran del dossier (mitología)
  - Sujeto 14: Uso de un dossier de otra materia (concretamente Ciencias Sociales) en lugar de los materiales aportados por el profesor.
- Observaciones generales con respecto a los materiales individualizados, tanto para Grecia como para Roma:

- A pesar de que se ofertaban dossiers con amplitud de materiales diversos, quizá se ha proporcionado un número excesivo de ellos, lo que ha provocado que una parte significativa de los discentes no los consultase: esto es palmario, por ejemplo, en cuanto a las fotocopias de obras de arte claves, que prácticamente se han desechado en favor de materiales propios de los alumnos o de consultas a Internet en algunos casos (día 21-01-02: el propio docente anota en su diario de campo, en mayúsculas y manifestando sorpresa: *PERO, ¿POR QUÉ NO UTILIZAN LOS MATERIALES DEL DOSSIER Y SÍ OTROS?*);
- Por tanto, a veces la estructura de los aprendizajes se desliza demasiado hacia el descubrimiento autónomo, lo que redundaría en la falta de calidad de los mismos: no se seleccionan los elementos considerados *canónicos* pero tampoco se sustituyen por otros elaborados de manera creativa por los discentes: simplemente, no se *ven* porque los alumnos carecen de los conceptos superordinados pertinentes.
- Con respecto a las valoraciones individuales de los propios sujetos, creemos que en general éstos sobrevaloran sus aprendizajes. Este fenómeno no es infrecuente en el contexto de centro, ya que existe una cierta sensación de que *se puede aprobar la ESO sin hacer nada*<sup>4</sup>.
- Se buscaron **dos pruebas indirectas de aprendizaje individual de conceptos**:
  - La primera consistió en que cada alumno debía, al final de las macrotareas, ordenar y paginar su dossier de manera coherente. Había, sin embargo, más de una forma de ser coherente: se podían incluir los borradores tras cada época o al final de todo, se podían integrar los diferentes aspectos que en el dossier aparecían separados (por ejemplo, las fotocopias con las obras de arte iban al final del mismo) o cualquier otra manera que el alumno creyese conveniente. Desafortunadamente, el dossier con los materiales de Roma fue grapado de forma automática por la máquina fotocopidora, por lo que ya estaba prácticamente ordenado. Es por ello que consignamos aquí preferentemente los resultados con respecto a Grecia; para Roma, nos deberá bastar con una columna de observaciones genéricas<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> Permítasenos aquí una anécdota curiosa de nuestro contexto de centro, no sabemos si más o menos generalizable: Algunos alumnos que prosiguen sus estudios en bachillerato, y que han aprobado con relativa facilidad la ESO, cuando, a mediados de curso, se aperciben de que no aprobarán, tras hablar el tutor con ellos mismos y con sus padres sobre una posible repetición de curso, suelen negarse en redondo: es la primera vez que pasan por esta posible experiencia.

<sup>5</sup> Recuérdense los valores: *1-No se domina en absoluto; 2-Más bien no se domina; 3-Se dominan algunos contenidos y no otros; 4-Se domina la mayoría de los contenidos; 5- Se domina la práctica totalidad de los contenidos.*

ALUMNA/O	GRECIA			ROMA
	ORDENACIÓN ADECUADA	FUSIÓN DE MATERIALES	INCLUSIÓN OTROS MATERIALES	OBSERVACIONES ROMA
1.	5	5	5	
2.	3	2	-	
3.		3	4 (Borradores mural)	
4.	5	-	-	<i>Vestido/calzado</i>
5.	3	-	-	<i>Historia/ Moneda</i>
6.	4	-	-	
7.	4	-	-	
8.	4	4	-	<i>Fotocopias anfiteatro/ croquis y resumen domus</i>
9.	3	3	4 (Enciclopedia Encarta)	
10.	3	3	-	
11.	5	4	4	<i>Anotaciones breves sobre familia, onomástica, educación/ Relato a mano</i>
12.	3	-	-	
13.	5	5	5 (Filosofía)	
14.	5	5	5	<i>Dossier alternativo de CCSS</i>

Tabla 12. Resultados ordenación dossier individuales Grecia y Roma

- En cuanto a esta primera prueba, se puede concluir, en términos generales, que los alumnos han ordenado correctamente los dossiers correspondientes a Grecia. Sin embargo, sorprende (al menos, en buena lógica) que no todos lo hayan conseguido, y que hayan quedado seis de ellos en situación poco positiva. Al mismo tiempo, los indicadores individuales de creatividad como la fusión de materiales o la inclusión de otros ajenos a los que había proporcionado el docente, sólo se dan en siete de los catorce sujetos. En cuatro de estos siete casos, estos rasgos de creatividad coinciden con aquellos alumnos que también trabajan bien o muy bien los aspectos académicos más tradicionales (sujetos 1, 8, 11, 13 y 14).
- La segunda prueba indirecta del trabajo individual consistía en una simulación sobre tradición clásica: se trataba de suponer, como así se le dijo a los alumnos, que la Tierra iba a ser destruida, y que una civilización extraterrestre se ofrecía a ayudarnos a conservar aquellos diez elementos (materiales o simbólicos) que considerásemos que se debían salvar, añadiendo una breve justificación ala elección de los mismos. Se propuso el 22-02-02, y se llevó a cabo el 25-02-02, día en que se recogieron los relatos de los diferentes grupos pero no se redirigieron a los mismos debido a que había que realizar fotocopias de todos ellos para todos los grupos. No realizaron esta prueba los sujetos 2, 3 y 9. Sólo había justificación relativa para esto último en el caso de 2, quien debió ausentarse por enfermedad el día de la prueba. Los



resultados de dicha prueba se han trasladado a la siguiente tabla según las frecuencias en que se han elegido. Si la justificación está en cursiva, se trata de palabras literales de alguno de los sujetos del estudio:

ELEMENTO A CONSERVAR	JUSTIFICACIONES	ALUMNOS QUE LO ELIGEN
Pompeya	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es la única ciudad romana conservada tal y como era.</li> <li><i>Para poder diferenciar las ciudades antiguas de las modernas</i> (alumno 8)</li> </ul>	1, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14
Partenón (y/o Acrópolis)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Templo muy importante y muy bello estéticamente<sup>6</sup></li> </ul>	1, 5, 8, 10, 12, 13, 14
Coliseo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es una obra maestra de la arquitectura antigua</li> <li><i>Una verdadera obra de ingeniería. Además, contiene tres tipos de arte griego y dos itálicos</i> [alumno 13; sic].</li> <li>Es el edificio más importante de Roma</li> </ul>	1, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14
Palacio de Cnosos	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Porque fue el mayor palacio de los cretenses</i> (alumno 7).</li> <li><i>Por las formas de vivir y las diferentes partes en que estaba dividido</i> (alumno 8)</li> <li><i>Conserva el mito del Minotauro</i> (alumno 12)</li> </ul>	1, 4, 6, 7, 8, 12, 14
Escultura, arquitectura, arte en general	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Salvaría las esculturas más importantes de Roma, porque son elementos que hacen que podamos aprender más</i> (alumno 5).</li> <li><i>[Salvaría un] manual de arquitectura romana, ya que es una de las bases de nuestra arquitectura actual</i><sup>7</sup> (alumno 6).</li> </ul>	4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14
Olimpiadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si no fuese por los griegos, quizá no se hubiese descubierto la idea del deporte.</li> <li><i>Porque es algo que une a todos los países</i> (alumno 10)</li> </ul>	5, 6, 7, 8, 10
Pensamiento griego y romano en general	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Las épocas griegas representan el máximo esplendor del pensamiento occidental</i> (alumno 1).</li> </ul>	1, 4, 8, 12, 13
Biblioteca de Alejandría	Existencia de documentación muy importante: <i>Era un edificio con una gran recopilación de toda la información que había entonces</i> (alumno 11; en el mismo sentido, alumno 8: <i>Había centenares de miles de libros</i> ).	5, 6, 7, 8, 11
Mitología	Información valiosa que no debe perderse	6, 8, 11, 12
Arte clásico en museos <sup>8</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Poseen mucha historia y aún hoy en día hay polémica sobre ellos</i> (alumno 10)</li> </ul>	6, 10, 11
Alfabeto fonético	Es un buen sistema para comunicarse por escrito [podríamos afirmar que se está realizando una comparación implícita con los alfabetos silábicos lineal-A y lineal-B]	6, 7, 8
Literatura	En general	12
	Homero: Iliada y Odisea	1, 13
	Teatro	1, 10
Otros elementos sueltos	Democracia ateniense	11, 13
	Moneda	4, 5
	Tumbas micénicas	4
	Libros jurídicos	11
	Ánforas griegas	14
	Poesía lírica griega	7

Tabla 13. Valoración elementos culturales más importantes según alumnos

<sup>6</sup> El alumno nº 13 hace un guiño(: *Sin comentarios*) ya que se trata de un aspecto sobre el que ha dialogado varias veces con el docente

<sup>7</sup> Esta persona se había interesado por el manual de Summerson (1998).

<sup>8</sup> Sobretudo el *British*, y, especialmete, los mármoles de Elgin del Partenón; recuérdese que se realizó un debate en clase sobre si debían permanecer en Londres o ser repatriados a Atenas.

#### 11.2.5.2. Tareas realizadas dentro de grupos pequeños

Los trabajos en pequeño grupo demuestran, al menos en el caso de la experiencia concreta que relatamos aquí, que los alumnos consideran muy importante el diálogo intragrupal (cf. apartado /11.3/: con respecto a Grecia, valoraciones entre 3,21-3,37 según las diferentes épocas; en cuanto a Roma, 4,79 para el propio grupo, y 4,29 para el diálogo intergrupal). Se puede considerar que el diálogo y la consulta de materiales han sido los elementos que han funcionado mejor, a nuestro juicio, a lo largo de la experiencia. A continuación, procedemos al análisis de las intervenciones grupales con respecto a las dos macrotarefas propuestas:

##### 11.2.5.2.1. Confección del mural

Se centra en torno a los tres criterios de análisis siguientes: 1-Selección de materiales: procesos de selección de la información y roles implicados; 2-Planteamiento y ejecución; 3-Relación entre la versión final y los materiales entregados inicialmente. Los aspectos básicos que cabe resaltar son:

Para llevar a cabo los murales los diferentes grupos de alumnos realizaron, en primer lugar, una selección de las imágenes en blanco y negro que se les ofrecían en los dossiers individuales, a la que añadieron, en todos los casos, alguna imagen no ofrecida por éstos. Resaltan especialmente la abundancia de representaciones de cerámica geométrica en el grupo GROC (= AMARILLO), así como un cuadro sinóptico que parece tomado literalmente de alguna enciclopedia informática (no se menciona la fuente) en el mural BLAU (=AZUL).

Excepto el mural GRIS, que quizá es excesivamente austero y en el que se deja bastante espacio en blanco que, en nuestra opinión, podía haber servido para dar una información más completa y compleja, los otros tres reflejan más que correctamente un trabajo constructivista de aula: por ejemplo, cabe remarcar las pirámides sociales que los alumnos han tomado (no copiado) de las indicaciones del docente, tanto en el caso BLAU como BLANC. Este último posee amplios resúmenes que actúan como pies de fotos explicativos, y que con casi toda seguridad no han sido tomados directamente de enciclopedias informatizadas, ya que presentan estratégicas faltas de ortografía y lapsus sintácticos que dichas obras publicadas no podrían permitirse. Al mismo tiempo, está estructurado en forma de esquema muy nítidamente.

Siendo semejantes en su realización final, dado que en el fondo lo que se pide es un macroesquema, la disposición de cada uno de ellos, el hincapié en unos u otros aspectos nos sugiere un cierto grado en transferencia de aprendizajes, y, por tanto, en creatividad. El mural GROC, por ejemplo, centra su visión de la época clásica en la antinomia Atenas-Esparta, a partir de las informaciones de la famosa oración fúnebre de Pericles en Tucídides, material que formaba parte de los dossiers individuales.

En general, se nota la mano de los líderes informales de cada grupo: esto es bastante evidente en BLAU (=redacción definitiva a mano del sujeto 1, que es a quien

se le hace la mayor parte de las consultas durante la elaboración final) y GROC (= preponderancia de la cerámica geométrica, que constituía el interés primordial de 14). La estructura del mural BLANC fue diseñada por el sujeto 13 y también por 10: aparecen sus respectivas letras, al alimón, en el mismo borrador).

#### 11.2.5.2.2. Elaboración del relato

De la lectura de los relatos (cf. anexo) se desprende, efectivamente, que los grupos han trabajado con profusión los contenidos urbanísticos. Esto es muy claro en *Degradación* y también en *Gladiador*. Lo mismo puede decirse, con respecto a la *villae* romanas, en el relato *Esclavo*.

Existe interés por las clases sociales, interés reflejado en la onomástica romana: con algunos deslices, se ha adjudicado correctamente el nombre a los personajes según la clase social de éstos.

En cuanto a la elaboración propiamente dicha, los autores valoran muy positivamente la técnica del *brainstorming* para recoger ideas de todo tipo (Cuestionario *Roma*, 4,08), y también la realización de un borrador que contuviese las ideas clave (ibid., 4,15). El análisis de materiales de los alumnos confirma que ambas tareas se han llevado a cabo en todos los casos. Cabe resaltar aquí que se muestra una técnica creativa generadora de ideas con muy alta aceptación, al tiempo que el borrador seguramente aumenta la cohesión grupal, como hemos reflejado en nuestro capítulo IV al hablar de la importancia y coherencia del grupo entre iguales.

Como características comunes a los contenidos y estructuras de los relatos, cabe señalar:

Todos los relatos se refieren a ascensos o descensos muy pronunciados de clase social, cosa inhabitual en el mundo antiguo, pero que quizá pueda ser una pista en cuanto a la situación como adolescentes de los alumnos implicados en el programa: hemos reseñado ya que en los últimos años parece haber aumentado la exposición a la violencia (afortunadamente *sólo* en la simbólica, en la mayoría de los casos en forma de programas de TV o juegos de ordenador).

Al mismo tiempo, la resolución de los conflictos es truculenta, y provoca cambios súbitos que son también definitivos: citaremos, como ejemplo, el suicidio altruista de un amo para que su esclavo (el protagonista) pueda compartir la vida con la esposa de aquél, al tiempo que pide para dicho esclavo la ciudadanía ante el emperador. Podría interpretarse esto, en consonancia con lo ya expuesto en el capítulo IV, como un estado adolescente general, en el grupo que nos ocupa, de *difusión de la personalidad*, o, como mucho, de *identidad (simbólica) prestada*.

Los cuatro relatos siguen una estructura narrativa en la que el encadenamiento de sucesos está por encima de la introspección de los personajes. De éstos, sólo suele haber uno, el/ la protagonista, que revela cierta profundidad en sus sentimientos: los demás quedan retratados por sus acciones, acciones que son directas y cuyas justificaciones de fondo no aparecen. Esto explica que no haya habido, excepto en un caso (*Esclavo*) diálogos.

Curiosamente, uno de los relatos, *Gladiator*, que presentaba fuertes paralelismos (aunque no identidad) con la película del mismo título estrenada a lo largo del año 2001, fue seleccionado y publicado en el concurso municipal al que fueron presentados todas las narraciones de la experiencia.

El análisis del **papel del docente** resulta, en este caso, bastante complicado de juzgar, máxime cuando es la misma persona quien diseña, implementa y en buena parte evalúa el programa. Sin embargo, un enfoque sistémico al que le cercenáramos uno de sus componentes quedaría, más que incompleto, mutilado<sup>9</sup>. Es por ello que hemos intentado proceder aquí con cautelas mayores si cabe. Representamos, pues, en primer lugar, los indicadores que nos guían, y que se han extraído del capítulo VIII del presente trabajo. A continuación, redactaremos las conclusiones a partir de aquellos:

EXPLICACIONES	COMUNICACIONES: ORIENTACIONES, INCENTIVOS, AYUDAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DOCENTE	CORRECCIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PUNTUACIÓN SEMÁNTICA (Watzlawick)</li> <li>• Nivel de contenidos/ relación (Watzlawick)</li> <li>• Relaciones simétricas/ complementarias (Watzlawick)</li> <li>• Exposición de conocimientos <i>ejemplares</i>.</li> <li>• Currículum oculto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento del aprendizaje mediante descubrimiento guiado                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sujeto que inicia el discurso</li> <li>○ Sujeto que mantiene el discurso</li> <li>○ Proporción de tiempo en intervenciones docentes/ discentes</li> </ul> </li> <li>• Interrogación socrática: diálogos que faciliten paráfrasis y reformulación</li> <li>• Facilita descubrimiento de estrategias metacognitivas</li> <li>• Elementos de la conversación:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sintácticos</li> <li>○ Semánticos</li> <li>○ Pragmáticos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmisión correcta de contenidos</li> <li>• Discurso claro, coherente</li> <li>• Contenidos actualizados</li> <li>• Rigor conceptual</li> <li>• Establecimiento de relaciones entre conocimientos</li> <li>• Crítica y enjuiciamiento de los materiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación docente:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Personalista: facilitador de aprendizajes</li> <li>○ Práctica: comunicación entre agentes</li> <li>○ Social-reconstruccionista: énfasis en los valores en juego</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 14. Estrategias comunicativas del docente

<sup>9</sup> Así pues, este análisis del papel del docente debería considerarse como si, en el rodaje de una película (=totalidad sistémica) por unos momentos le otorgásemos un primer plano.

**Presentación:** El docente que ha llevado a cabo la parte práctica de la experiencia del programa es un varón de treinta y ocho años, con catorce de experiencia en Enseñanza Secundaria. Ha trabajado preferentemente en la ciudad en que se ha desarrollado la investigación, si bien en varios centros. Es licenciado en Filología Clásica (cf. capítulo IX, sobre la tipología de este profesorado). Desde muy pronto en su experiencia docente, empezó a cuestionarse tanto la metodología como –más tarde—los contenidos de sus materias, especialmente a partir de la implantación de la reforma LOGSE, que provocó un cambio sustancial en las mismas, ya que hubieron de redefinirse por completo.

En cuanto a las **explicaciones docentes**, éstas han sido fundamentalmente de dos tipos a lo largo del Crédito Variable: 1-contenidos del mundo clásico; 2-metodología de trabajo en el aula (grupo-red, simulando ser una empresa de servicios culturales, teniendo en cuenta la autoevaluación y la coevaluación). En términos generales, ha habido más explicaciones y/o aclaraciones metodológicas que de contenidos. Esto se debe tanto a la novedad que una estructura como la ofrecida presentaba a los alumnos, como a una cierta *ansiedad docente*, sobretodo al principio. En cuanto a las explicaciones generales de contenidos clásicos, han sido sustituidas casi por completo por los dossiers. Lo que el docente ha hecho ha sido intentar estimular, en momentos puntuales, el interés por dichos contenidos, aportando puntos de vista menos canónicos o más transgresores de lo habitual, como, por ejemplo:

- (12-12-01): *¿La Guerra de Troya fue real o no?* Esta *inocente* pregunta remite ni más ni menos que a la llamada *cuestión homérica*, tema que hace correr ríos de tinta entre los filólogos clásicos aún hoy. Se contesta sin asegurarlo, porque es un tema en parte desconocido. Al mismo tiempo, se explica la figura legendaria de Schliemann y su pasión por el conocimiento.
- (9-01-02): Dentro del debate sobre si los mármoles de Elgin deben volver a Atenas o permanecer en el British Museum, el profesor hace un inciso mencionando a Winckelmann como el *culpable* de nuestra visión armónica actual sobre el arte griego. Contrariamente a este punto de vista el docente afirma, por ejemplo, que el Partenón y las estatuas estaban pintados.
- (28-01-02): Importancia de los descubrimientos de ciencia entre los alejandrinos, y, al mismo tiempo, inutilidad práctica de éstos que no mejoró la vida cotidiana, cosa que sí ocurrió en parte tras la revolución científica del siglo XVII.
- (4-02-02): comentarios generales sobre el urbanismo griego y romano y su influencia sobre la posteridad (del Renacimiento a barrios como el Eixample de Barcelona).

En general, los **intercambios comunicativos** se han producido en todas las variantes previstas (individualmente, pequeño grupo, gran grupo). Como hemos señalado con anterioridad, de las diversas estrategias y recursos consultados se desprende que la iniciativa a partido mayoritariamente de los discentes. El profesor se ha centrado más en observar los trabajos de quienes no le consultaban, preguntando, de manera aparentemente informal, cómo iba la situación, en qué aspectos se estaban centrando, etc. Un breve resumen de lo dicho en este punto sería:

- Las mayores interacciones, con diferencia, se han dado con los discentes 7, 11, 13, 14.

- Ha habido un número significativo de intercambios con los alumnos 1 y 2, aunque en circunstancias de aprendizaje diferentes en el caso del sujeto 2, como se ha señalado con anterioridad.
- Pocas relaciones comunicativas, y mayoritariamente a iniciativa docente, aunque también a veces por iniciativa del alumnado, con los sujetos 4, 5, 9, 10, 12.
- Ha habido tres personas (sujetos 3, 6, 8) con los que prácticamente no se han dado interacciones.
- Resumen de intercambios comunicativos docente-discentes a lo largo de las veintiocho sesiones que ha durado el crédito (individualmente, en pequeño grupo, en gran grupo; el sentido de las flechas indica quien comienza la interacción):

INTERVINIENTES	NÚMERO DE INTERCAMBIOS	OBSERVACIONES
Profesor → alumno individual	35	Breves: aclaraciones, paráfrasis, reorientaciones
Alumno indiv → Profesor	63	La mayoría breves: demanda de aclaraciones sobre contenidos y/o metodología
Profesor → Pequeño grupo	26	Más en Roma que en Grecia; predominan las metodológicas sobre las de contenidos.
Pequeño grupo → Profesor	15	Tanto en Grecia como en Roma: Predominan las preguntas de contenidos.
Profesor → Gran grupo	40	Normalmente breves (1'-2'): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucciones sobre la resolución de los trabajos;</li> <li>• intento de suscitar problemas o de abrir caminos.</li> </ul>

Tabla 15. Tipos de comunicaciones entre los diversos agentes en el aula

Predominan, pues, las comunicaciones de alumno individual a profesor y las dirigidas desde el profesor al gran grupo; en todo caso, es significativo el hecho de que la inmensa mayoría de los intercambios son breves (1'-2'), y que el docente sólo en muy contadas ocasiones (primera sesión: presentación del Crédito Variable; 9-01-02: aportaciones progresivas de datos en el debate de clase) el docente ha sobrepasado los 5' seguidos de intervención; de hecho, podemos considerar que sólo ha habido tres clases *magistrales*: sesión inicial, actividad sobre la literatura griega y latina y actividad sobre la ciencia helenística.

Se ha observado mucha más interacción grupal, y entre los pequeños grupos y el docente, en la segunda parte de la experiencia: quizá a causa del sociograma, quizá por ser más creativa.

Los intercambios individuales entre docente y discente presentaban la aparente esquizofrenia de que, al mismo tiempo, se intentaba fomentar el aprendizaje constructivista de conceptos superordinados (=Ausubel-Novak-Hanesián, 1983), y también la creatividad. Decimos *aparente* porque, para el docente, el fomento de la creatividad consistía más bien en la escucha y la orientación hacia el pensamiento

divergente, mientras que los aprendizajes superordinados se reforzaban mediante una participación docente más activa a la hora de hablar. En todo caso, y especialmente al principio de la experiencia, pero también a la hora de plantear los elementos básicos para el relato, se ha apelado a las inteligencias múltiples (14-12-02) o a técnicas grupales creativas (11-02-02: brainstorming).

### II.2.6. Autoevaluación y coevaluación

¿Cuál ha sido la actitud de los alumnos ante la **evaluación discente**? Debemos decir, en primer lugar, que no ha habido quejas ni suspicacias ante la misma en el momento de plantearla, en la primera sesión, ni tampoco a lo largo de la experiencia. Vamos a remitirnos ahora tanto a los comentarios y apreciaciones del docente como a las actitudes mostradas por los discentes, anticipando algunos de los resultados de los cuestionarios que en el próximo epígrafe resumiremos.

El docente realizó comentarios, o dio instrucciones en las sesiones siguientes:

- (10-12-01): Explicación a partir de la hoja inicial (cf. cap. IX) sobre la existencia de :
  - autoevaluaciones individuales
  - autoevaluaciones grupales
  - evaluaciones intergrupales
  - (meta)evaluación docente
- (19-12-01): Recordatorio de que en las autoevaluaciones se ha de demostrar que se han trabajado los procedimientos, aunque exista autonomía para llevarlos a cabo.
- (16-01-02): El profesor, al final de la clase, sugiere a los alumnos que ellos también deberían evaluar el programa al final del mismo.
- (18-01-02): El profesor, a requerimiento de un alumno, explica cómo se desarrollará la evaluación de los murales (10’).
- (25-01-02): A lo largo de toda la sesión, los alumnos, individualmente, ordenan sus dossiers (cf. supra: aprendizaje de conceptos individualizado).
- (28-01-02): Cuestionario de autoevaluación individual de Grecia; realización del sociograma.
- (1-02-02): Evaluación intragrupal e intergrupala de los murales.
- (6-03-02): Evaluación intragrupal e intergrupala de los relatos.
- (8-03-02):
  - Cuestionario de autoevaluación individual sobre Roma.
  - Cuestionario de autoevaluación sobre tareas grupales.
  - Cuestionario de evaluación del crédito.

De las observaciones, las notas de campo y el registro videográfico se desprende que los alumnos han mostrado un alto interés tanto en la realización de los cuestionarios como en las diferentes evaluaciones grupales de murales y relatos. Al mismo tiempo, han evaluado con alta concentración y sin distracciones. El profesor se ha limitado, en el caso de las evaluaciones conjuntas de murales y relatos, a permanecer discretamente

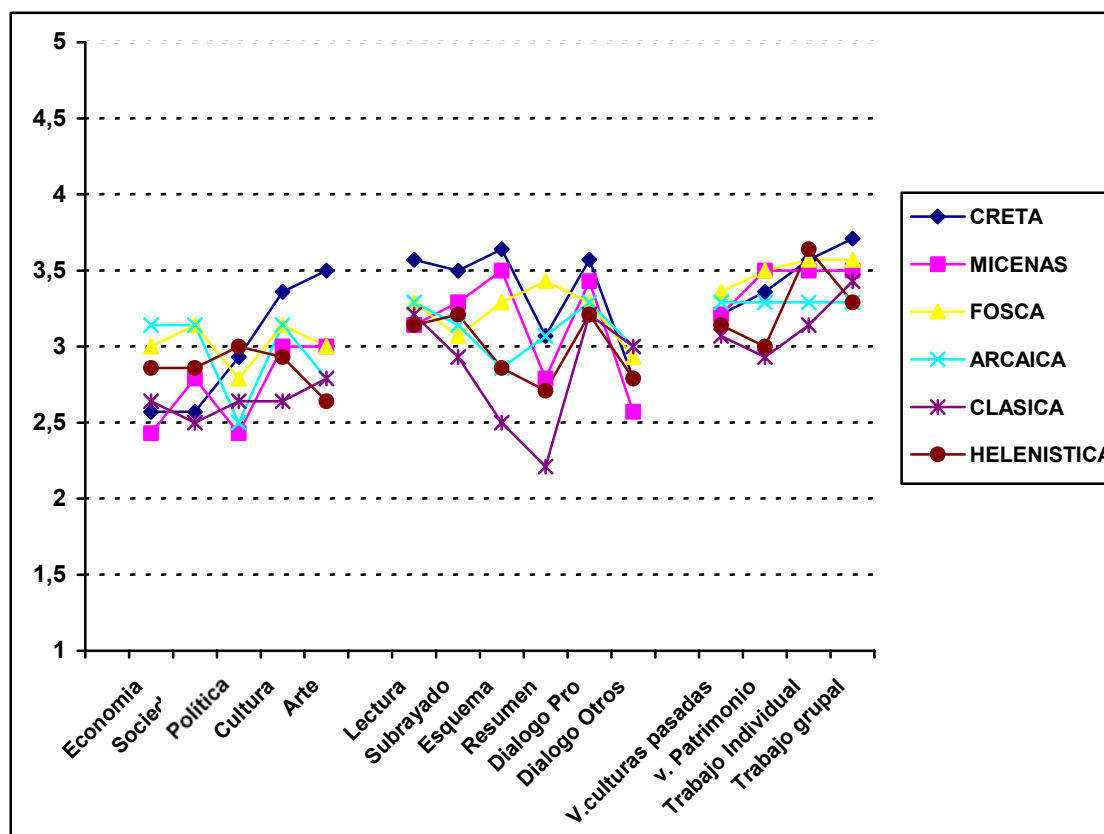
aparte, prácticamente sin intervenir más que a algunos requerimientos y/o aclaraciones concretos. No da la impresión a la vista de los datos de que los alumnos, dicho coloquialmente, hayan puesto el *piloto automático* a la hora de contestar: existen, como veremos, patrones de convergencia a la hora de valorarse y valorar en grupo los trabajos, pero también se da una sana diversidad de opiniones.

### II.3. Valoración de los aprendizajes individuales según los propios discentes (datos de los cuestionarios)

#### II.3.1. Grecia

	CONCEPTOS						PROCEDIMIENTOS						ACTITUDES					
	Tota l	EEC	SSO C	PPO L	UCU L	AAR T	Tot	LL	SS	EE	RR	DD	DDA	Tot	VVC P	VVP P	CCTI	CCT G
Cultura de Creta	2,98	2,57	2,57	2,93	3,36	3,50	3,36	3,57	3,50	3,64	3,07	3,57	2,79	3,46	3,21	3,36	3,57	3,71
Cultura micénica	2,73	2,43	2,79	2,43	3,00	3,00	3,12	3,14	3,29	3,50	2,79	3,43	2,57	3,43	3,21	3,50	3,50	3,50
Edat Fosca	3,01	3,00	3,14	2,79	3,14	3,00	3,21	3,29	3,07	3,29	3,43	3,29	2,93	3,50	3,36	3,50	3,57	3,57
Época Arcaica	2,94	3,14	3,14	2,50	3,14	2,79	3,11	3,29	3,14	2,86	3,07	3,29	3,00	3,28	3,29	3,29	3,29	3,29
Época clásica	2,64	2,64	2,50	2,64	2,64	2,79	2,84	3,21	2,93	2,50	2,21	3,21	3,00	3,14	3,07	2,93	3,14	3,43
Época Helenística	2,86	2,86	2,86	3,00	2,93	2,64	2,99	3,14	3,21	2,86	2,71	3,21	2,79	3,27	3,14	3,00	3,64	3,29

Tabla 16. Resultados individuales Grecia



Gráfica 9. Resumen de aprendizajes individuales sobre Grecia

¿Qué se puede decir de estos datos? En primer lugar, que el aprendizaje individual de conceptos es bastante uniforme. El hecho de que sea la *Época Fosca* la más valorada tiene que ver, seguramente, con que es la más sencilla de asimilar, ya que se basaba casi exclusivamente en la aparición de la cerámica geométrica.



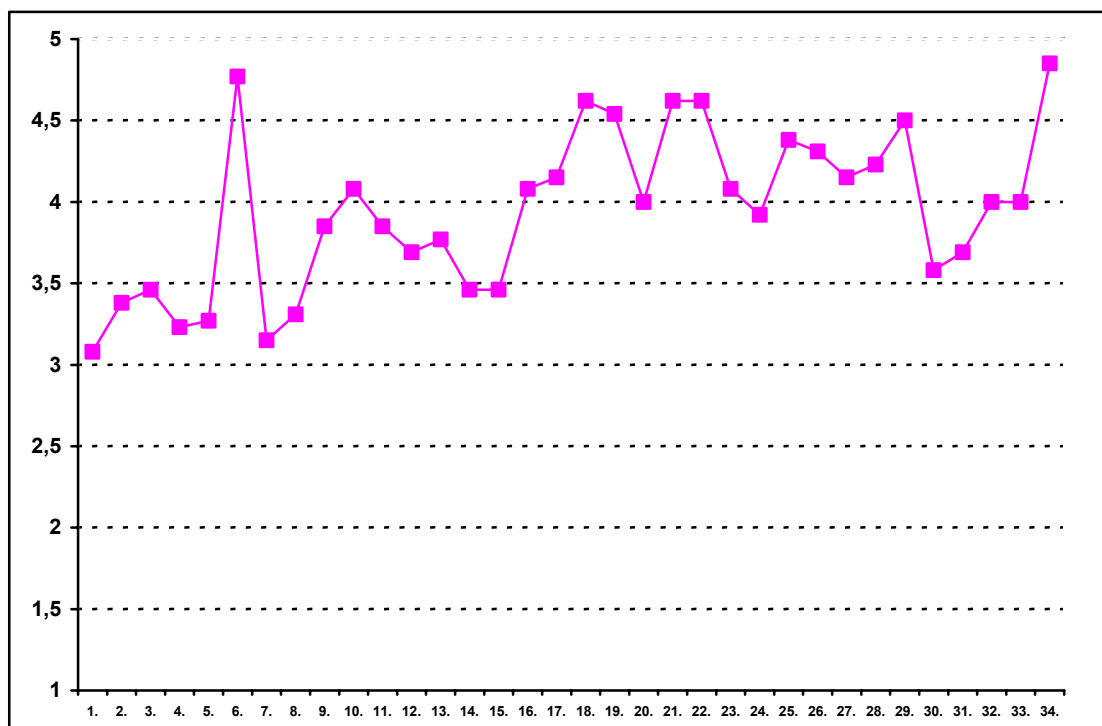
No debe sorprender que tanto los conceptos como los procedimientos relativos a las épocas Clásica y Helenística puntúen por debajo de las demás: en el caso de la Época Clásica, lo atribuimos a la complejidad de elementos en juego: había que realizar un análisis arquitectónico sencillo de los diferentes edificios de la Acrópolis; se podía ampliar, además, leyendo el fragmento en el que Sócrates decide morir para no desobedecer las leyes, aunque sean injustas; e, incluso, era posible trabajar la famosa Oración fúnebre, de Pericles—en Tucídides—que es probablemente el texto más antiguo en el que se dibujan las características de lo que debe ser una democracia. Por otra parte, en cuanto a la época Helenística, estaba previsto que se trabajase didácticamente desde el descubrimiento autónomo, lo que hizo más compleja la elaboración de sus características básicas, aunque el docente ayudase—y mucho—a la hora de sugerir en qué materiales de la biblioteca se podían basar los alumnos...

Sobre el aprendizaje de actitudes, cf. el análisis del epígrafe /8/ en este mismo capítulo.

II.3.2. Roma

	X
• <b>Història de Roma</b>	-
1. Conec les èpoques bàsiques de la història de Roma	3,08
2. He llegit l'Esquema bàsic d'Història de Roma	3,38
3. He consultat la taula cronològica de la Història de Roma per poder orientar-me a les diferents èpoques	3,46
• <b>Elements bàsics de l'urbanisme romà</b>	-
4. URBANISME: He llegit les informacions del llibre NAIXEMENT D'UNA CIUTAT ROMANA	3,23
5. Divisió de la ciutat en dos grans carrers que es creuen	3,27
6. Entenc que hi ha cases de rics (DOMUS, VILLAE) i cases de pobres (INSULAE)	4,77
7. Em sembla just que hi haguessin cases per a molt rics i cases per a pobres	3,15
8. He après l'existència de vies o carreteres que unien tot l'Imperi Romà	3,31
9. Sé que al fòrum hi havia els edificis religiosos (TEMPLES), polítics (CURIA) i econòmics (BASÍLICA) més importants	3,85
10. Conec els edificis públics més importants, la seva forma i per a què servien	4,08
11. He treballat la vil·la romana (CASA + CENTRE ECONÒMIC AGRARI)	3,85
• <b>La família. Les classes socials.</b>	-
12. Conec les característiques dels membres d'una família romana: el <i>pater familias</i> , la mare, els fills, els clients...	3,69
13. Conec els noms dels diferents membres d'una família romana	3,77
14. He consultar el tema LA FAMÍLIA ROMANA per completar les informacions del relat	3,46
15. Podria enumerar i definir les característiques de les classes socials a Roma: PATRICIS, PLEBEUS, CLIENTS, LLIBERTS, ESCLAUS	3,46
• <b>Confecció del relat</b>	-
16. Per elaborar el relat, vam començar apuntant totes les idees que se'ns venien al cap (BRAINSTORM)	4,08
17. Vam fer un esborrany amb les idees clau de civilització que faríem servir	4,15
18. Vam fer un guió previ amb els personatges, narrador, situació, etc., per tal de desenvolupar el relat pròpiament dit	4,62
19. Jo vaig participar com els altres a l'hora de suggerir idees per al relat	4,54
20. Els altres membres de l'equip van participar tots per un igual a l'hora de suggerir idees del relat	4,00
21. El relat està ben narrat	4,62
22. Els personatges del relat estan ben tractats	4,62
23. Els llocs de l'acció estan ben descrits, segons les informacions de civilització romana	4,08
24. Hi ha un bon control del temps de l'acció al relat	3,92
25. El plantejament del relat és correcte	4,38
26. El nus del relat es desenvolupa bé en relació amb el plantejament	4,31
27. El desenllaç del relat es desenvolupa bé en relació amb el començament i el nus	4,15
28. Les descripcions estan ben construïdes	4,23
29. Els diàlegs estan ben construïts (si no hi ha diàlegs, deixa en blanc aquesta casella)	4,50
30. S'ha inclòs un o més d'un <b>arguments immortals</b> al relat	3,58
31. He intentat tenir cura de treballar a fons els temes	3,69
32. Quan he estudiat la civilització romana, me n'adono que hi ha diferències de classe social	4,00
33. Quan he estudiat la civilització romana, me n'adono que hi ha diferències de sexe	4,00
34. Crec que s'haurien de conservar els edificis i les ciutats de l'Antiga Roma	4,85

Tabla 17. Aprendizajes individuales Roma



Gráfica 10. Resumen de aprendizajes individuales sobre Roma

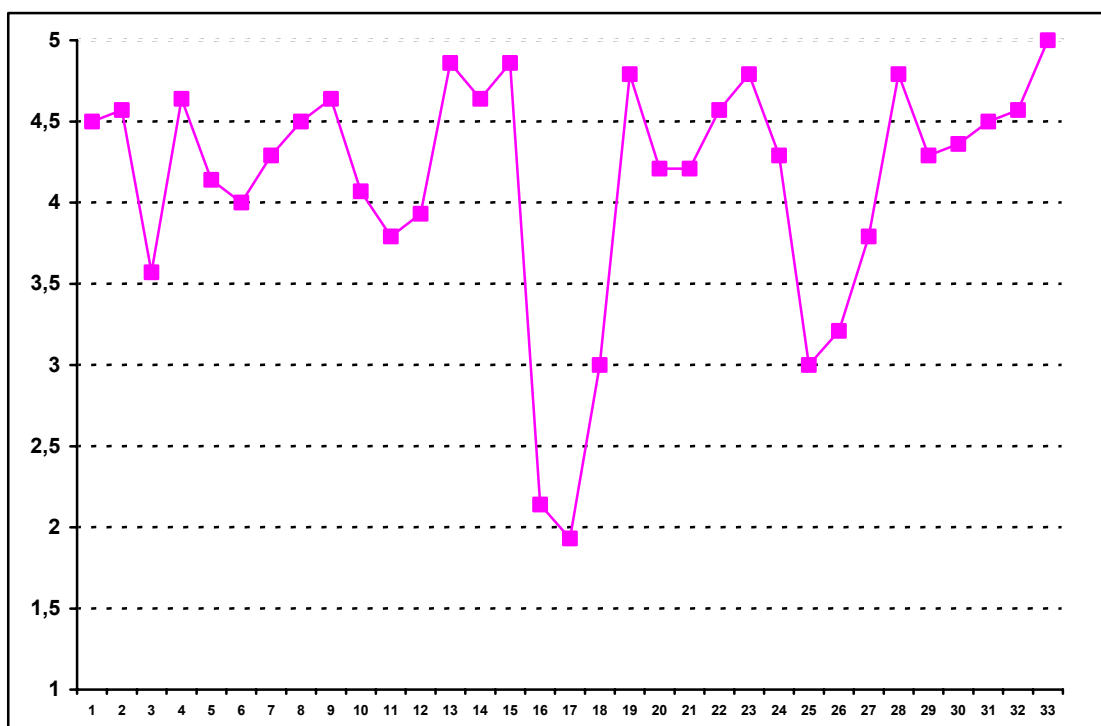
Cabe observar aquí que las valoraciones en cuanto a *Roma* son, en general, mucho más altas que las que se refieren a *Grecia*. Las causas de esto nos resultan difíciles de explicar, pero, al menos de manera provisional, creemos que pueden deberse a:

- La estructura narrativa (en este caso, la elaboración de un relato) hace más fáciles los aprendizajes que una estructura más conceptual, como en el caso de Grecia;
- Los alumnos sobrevaloran sus aprendizajes, y confunden las posibilidades de manipular información de manera creativa con el hecho de aprender conceptos (por ejemplo, cf. ítems 1, 3, 4, 12, 14, 15, 30 y 31, cuyas puntuaciones bajan en general con respecto al resto: dichos ítems se refieren a conceptos o procedimientos de recepción, más que de manipulación, de las informaciones).

#### II.4. Valoración del crédito por parte de los alumnos

	x
1. Aquest crèdit permet aprendre a treballar amb materials diversos	4,50
2. Aquest crèdit permet contrastar informacions	4,57
3. He consultat regularment les taules cronològiques per poder orientar-me a les diferents èpoques	3,57
4. Els materials del crèdit permeten distingir les diferents èpoques de la història de Grècia.	4,64
5. El crèdit permet assimilar les informacions sobre la civilització de Creta	4,14
6. El crèdit permet assimilar les informacions sobre la cultura micènica	4,00
7. El crèdit permet assimilar les informacions la civilització de l'Edat Fosca	4,29
8. El crèdit permet assimilar les informacions sobre l'Època Arcaica	4,50
9. El crèdit permet assimilar les informacions sobre l'Època clàssica	4,64
10. S'ha de valorar positivament l'aparició de la democràcia com a forma de govern a Atenes a l'època clàssica	4,07
11. El crèdit permet assimilar les informacions sobre l'època hel·lenística	3,79
12. El crèdit permet conèixer la divisió de la història de Roma en tres grans etapes: Monarquia, República, Imperi	3,93
13. Urbanisme: El crèdit permet entendre l'organització urbanística de les ciutats romanes	4,86
14. El crèdit permet conèixer les característiques dels membres d'una família romana	4,64
15. El crèdit permet conèixer les diferents maneres d'anomenar-se: si ets home o dona, lliure o esclau, etc.	4,86
16. Em sembla correcte que hi hagin classes socials amb riqueses i poder tan diferents	2,14
17. Em sembla correcta la manera com vivien les dones a l'antiga Roma	1,93
18. He consultat el tema FORMES DE GOVERN A ROMA	3,00
19. La tècnica del brainstorming (apuntar totes les idees que se'ns venien al cap) em sembla bona	4,79
20. Els membres de l'equip van participar tots per un igual a l'hora de suggerir idees del relat	4,21
21. La confecció del relat ajuda a aprendre millor els elements de civilització romana	4,21
22. Pel que fa a la civilització romana, el crèdit permet saber que hi han diferències de classe social i de sexe	4,57
23. Crec que s'haurien de conservar els edificis i les ciutats de l'Antiga Roma	4,79
24. He utilitzat la lectura per informar-me	4,29
25. He fet servir el subratllat per remarcar els aspectes més bàsics	3,00
26. He pogut resumir les informacions que llegia	3,21
27. Sóc capaç d'extreure conclusions per escrit dels materials treballats	3,79
28. El diàleg amb els companys del grup em sembla una bona tècnica per assimilar els conceptes	4,79
29. El diàleg amb els companys dels altres grups em sembla una bona tècnica per assimilar els conceptes	4,29
30. He millorat la meua capacitat d'expressió davant dels altres	4,36
31. Valoro els debats que hem fet a classe	4,50
32. Després d'haver fet el crèdit, valoro molt més positivament les cultures de Grècia i de Roma	4,57
33. La biblioteca permet treballar millor a les classes que una aula ordinària	5,00

Tabla 18. Valoración del crédito por parte de los alumnos



Gráfica 11. Valoración del crédito por parte de los alumnos

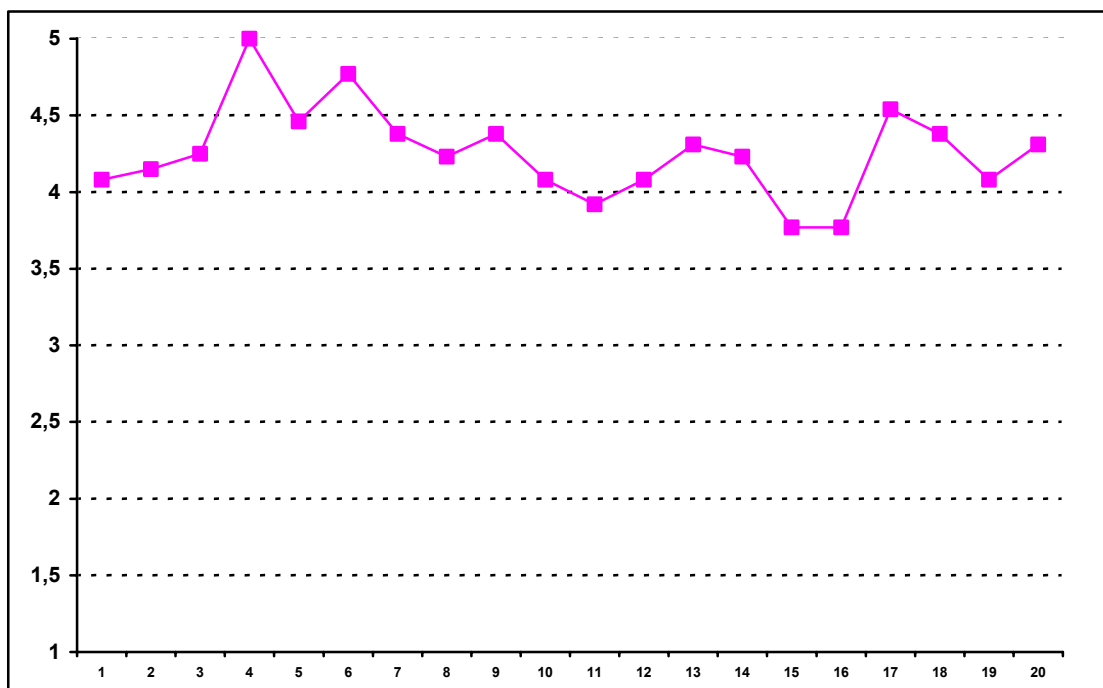
Las puntuaciones finales del *Crédito* son, quizá, excesivamente generosas si las comparamos con las puntuaciones concretas relacionadas semánticamente con éstas y que se han producido a lo largo del mismo en momentos anteriores. Destaquemos aquí los ítems 16 y 17, propuestos de forma que *se tuvieran que contestar negativamente* en cuanto a puntuaciones, ya que se trata de dos elementos discriminatorios en cuanto a valores del mundo antiguo: los referidos a las clases sociales y a la subordinación de la mujer, respectivamente. Es por ello que resaltan notoriamente en la gráfica final.

## II.5. Valoración del trabajo grupal

### II.5.1. Valoración del trabajo individual dentro del grupo

	X
1. He ajudat a avançar les feines del grup	4,08
2. He ajudat a que el grup estigués unit	4,15
3. M'he deixat ajudar pels altres membres del grup	4,25
4. M'he sentit bé dins del grup	5,00
5. Confiava en la capacitat dels companys per dur a terme les feines	4,46
6. Els companys han escoltat les meves propostes	4,77
7. Al grup hem decidit entre tots sense que ningú es quedés al marge	4,38
8. Era clar què s'havia de fer	4,23
9. Era clar com fer la feina	4,38
10. Podia fer-me una idea del resultat final de la tasca	4,08
11. Sobretot, he coordinat i orientat les feines	3,92
12. Sobretot, he fet les feines que m'encomanaven altres membres del grup	4,08
13. Ens hem organitzat bé a l'hora de repartir les tasques	4,31
14. Ens hem organitzat bé a l'hora de dur a terme les tasques	4,23
15. Al final de cada bloc, hem comprovat que les feines estaven correctament fetes entre tots	3,77
16. Si calia, hem canviat la manera de treballar sobre la marxa	3,77
17. Hem resolt bé els conflictes que han aparegut al llarg del crèdit	4,54
18. Els treballs que hem fet, era millor resoldre'ls en grup que individualment	4,38
19. Valoro positivament l'elecció de companys mitjançant un sociograma	4,08
20. Tornaria a treballar amb els mateixos membres del grup	4,31

Tabla 19. Valoración del trabajo individual dentro del grupo



Gráfica 12. Valoración del trabajo y las relaciones dentro del grupo

Sobre la valoración de los trabajos grupales, cf. infra (/XI.9.1/)

II.5.2. Valoración del trabajo intragrupal (=autoevaluación) e intergrupala (=heteroevaluación) en cuanto al mural de Grecia

	GRIS		GROC		BLAU		BLANC	
	Auto	Hete	Auto	Hete	Auto	Hete	Auto	Hete
1. El mural és clar: es fa entendre a primera vista	5	2,33	4	4,67	5	4*	4	4,33
2. Conté clarament delimitades les diferents èpoques de la història de Grècia	4	3,33*	5	5	5	4,67	4	4,33
3. Les èpoques de la història de Grècia estan ben definides i ben diferenciades cronològicament	4	3,33*	4	5	5	4,67	5	4*
4. Les informacions sobre la cultura de Creta són adients: economia comercial, arquitectura dels palaus, pintures murals...	2	2,67*	5	3	4	4,67	3	2,33
5. Les informacions sobre la cultura de Creta estan ben esquematitzades	2	2,67*	4	2,67	4	,33	4	4*
6. Les informacions sobre la cultura de Creta estan ben resumides	2	3,67*	4	3,33*	5	4,33	3	3,67*
7. Les imatges sobre la cultura de Creta reforcen les informacions escrites	2	1,67*	5	,33	4	4,33	3	4*
8. En aquest mural es valora la importància de la cultura de Creta	2	2,67*	4	2,33	5	4,67	3	3*
9. Les informacions sobre la cultura micènica són les adients: economia ramadera, cultura guerrera, muralles ciclòpies, tombes, màscara d'Agamemnom...	2	3*	3	3	4	4,33		2,67*
10. Les informacions sobre la cultura micènica estan ben esquematitzades	2	3,67*	4	2,67*	4	4*	4	4
11. Les informacions sobre la cultura micènica estan ben resumides	2	3,67*	4	3,33*	5	4	4	4
12. Les imatges sobre la cultura micènica reforcen les informacions escrites	2	3,33*	5	3	4	4	4	3,33
13. En aquest mural es valora la cultura micènica	2	3*	4	3**	5	4,33	3	3
14. Les informacions sobre l'Edat Fosca són les adients: invasions dòries, pèrdua de la cultura material, desaparició dels micènics...	5	3,67*	3	3,33**	4	3,33	5	3,67*
15. Les informacions sobre l'Edat Fosca estan ben esquematitzades	5	3,67*	4	3*	5	4,33	5	4,33
16. Les informacions sobre l'Edat Fosca estan ben resumides	5	3,67*	4	4*	5	4,33	4	4,33
17. En aquest mural es valora la cultura de l'Edat Fosca	5	2,67*	3	4,67	5	3,67*	5	3,33
18. Les informacions sobre l'Època Arcaica són les adients: colonitzacions, alfabet, olímpades, Homer,...	5	3,67	5	4,33	4	4,33	4	3,33
19. Les informacions sobre l'Època Arcaica estan ben esquematitzades	5	4*	4	4*	5	4*	4	4,33
20. Les informacions sobre l'Època Arcaica estan ben resumides	5	3,67*	5	4,67	5	4,33	3	3,67
21. Les imatges sobre l'Època Arcaica reforcen les informacions escrites	4	2,67	3	3,33*	1	1	3	2,67
22. En aquest mural es valora la cultura de l'Època Arcaica	4	3,67*	4	4,33*	5	3,67*	4	3**
23. Les informacions sobre l'Època Clàssica són les adients: Atenes, democràcia, Acròpolis, Partenó; Esparta, societat guerrera, ...	5	3,33	4	4,33	5	3,67	5	3,33*
24. Les informacions sobre l'Època Clàssica estan ben esquematitzades	4	4*	5	4,67	5	3,67	5	4,33
25. Les informacions sobre l'Època Clàssica estan ben resumides	5	3,33*	4	4,67	5	4,67	5	3*
26. Les imatges sobre l'Època Clàssica reforcen les informacions escrites	3	2,67	3	3*	5	5	3	2

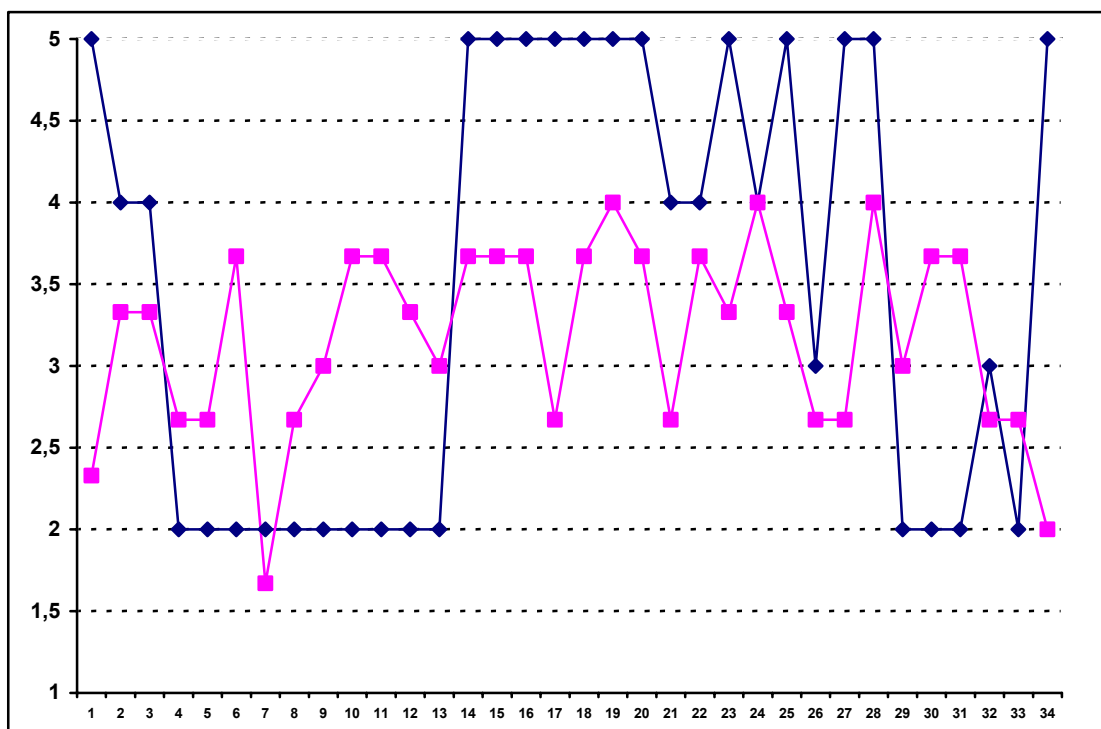


27. Aquest grup ha afegit imatges adients que no són del dossier però que l'han millorat	5	2,67*	4	3,33*	5	5	4	
28. En aquest mural es valora la cultura de l'Època Clàssica	5	4*	4	4*	5	4,67	4	3,67**
29. Les informacions sobre l'Època Hel·lenística són les adients	2	3	3	4,33	4	4*	3	4
30. Les informacions sobre l'Època Hel·lenística estan ben esquematitzades	2	3,67*	4	4,67	5	3,67	3	4,33
31. Les informacions sobre l'Època Hel·lenística estan ben resumides	2	3,67*	4	3,67*	5	3,67	3	4,33*
32. Les imatges sobre l'Època Hel·lenística reforcen les informacions escrites	3	2,67	3	2,67	2	1	2	3,67
33. En aquest mural es valora la cultura de l'època Hel·lenística	2	2,67*	4	4,33	5	3,67	4	4
34. El mural té espais diferents per a les diferents èpoques: ocupa més espai la clàssica, després l'Arcaica i l'Hel·lenística, i després Creta i Micenes	5	2*	1	3,67*	1	2,67**	4	2,67*

Tabla 20. Autoevaluación y heteroevaluación de los murales

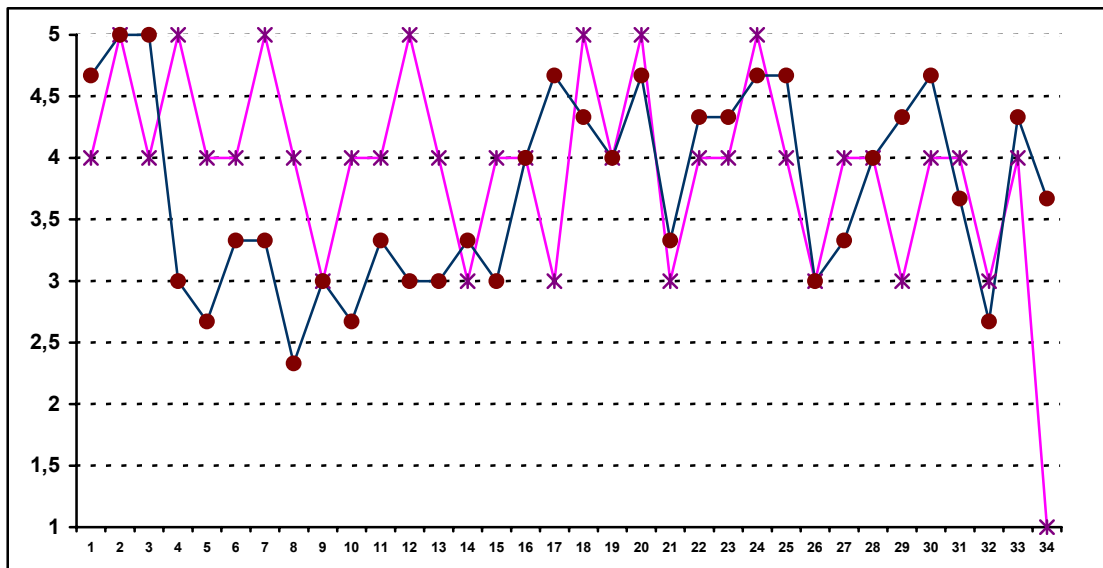
OBSERVACIÓN: Un asterisco significa que uno de los grupos valora con una diferencia de dos grados o más con respecto al resto (por ejemplo, 2-4-5); dos asteriscos significan que las tres valoraciones de los grupos difieren, cada una de ellas, en dos grados o más con respecto a las restantes (por ejemplo, 1-3-5). Esto también nos puede indicar indirectamente el grado de cuidado que cada grupo ha tenido a la hora de evaluar los aprendizajes propios y los de los demás. Esto es válido tanto para los murales como para los relatos.

### Grupo GRIS



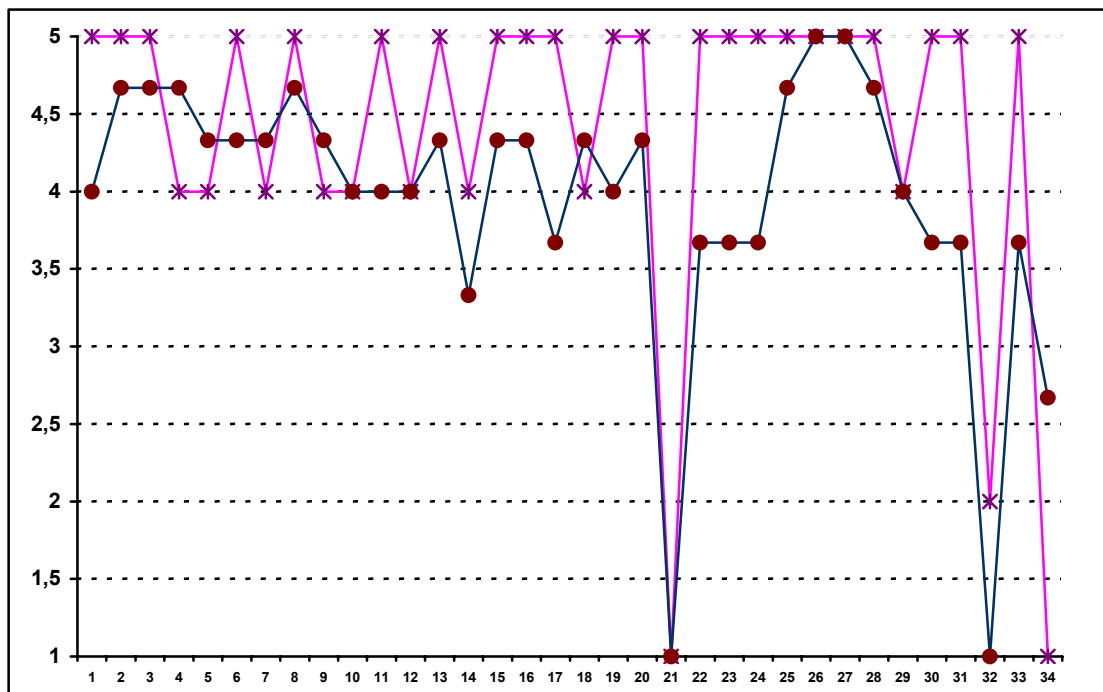
Gráfica 13. Resultados de autoevaluación y heteroevaluación mural grupo GRIS

### Grupo GROC



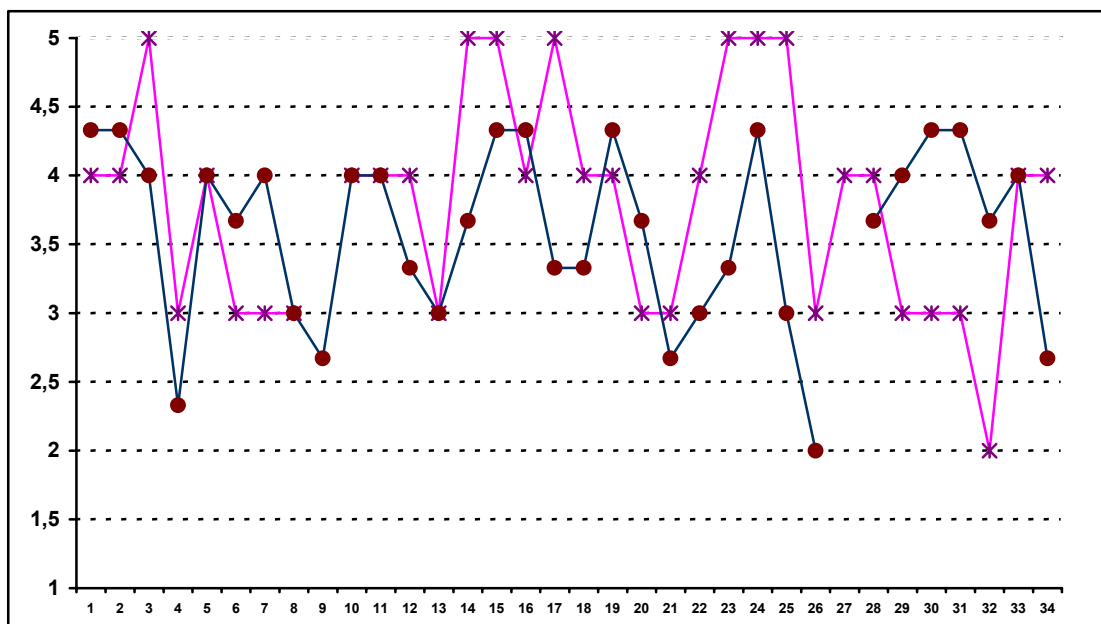
Gráfica 14. Resultados de autoevaluación y heteroevaluación mural grupo GROC

### Grupo BLAU



Gráfica 15. Resultados de autoevaluación y heteroevaluación mural grupo BLAU

## Grupo BLANC



Gráfica 16. Resultados de autoevaluación y heteroevaluación mural grupo BLANC

De las autoevaluaciones y heteroevaluaciones que han realizado los diferentes grupos podemos extraer las consecuencias siguientes:

- Existe correlación entre la evaluación que realiza el propio grupo y las que llevan a efecto los otros grupos, excepto en el caso de GRIS. Creemos que GRIS ha sido un grupo con poca cohesión y que ha trabajado *a saltos*, razón por la cual se observan anomalías que no se dan en el resto.
- En general, cada grupo se puntúa por debajo de lo que lo hacen los restantes (excepto, de nuevo, GRIS): es lógico suponer que se es más autocrítico con el propio trabajo, ya que se están teniendo en cuenta, implícitamente, las dificultades del proceso además de las del producto, cosa que en principio no sucede al juzgar las realizaciones acabadas de los demás.

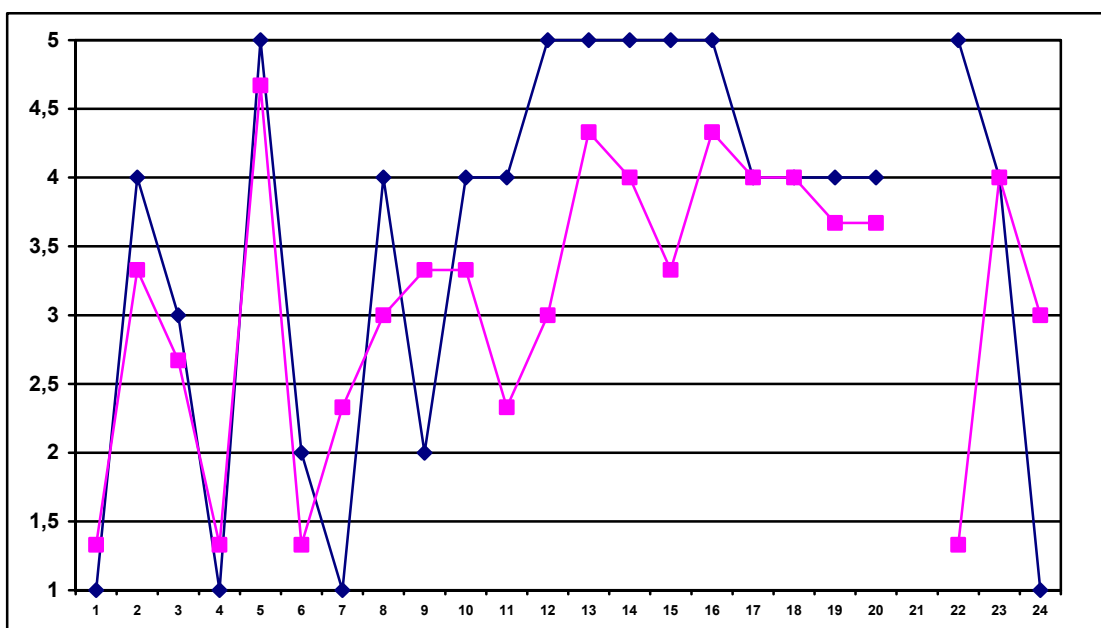
## II.5.3. Valoración del trabajo intragrupal (=autoevaluación) e intergrupala (=heteroevaluación) en cuanto al relato de Roma

	FÉLIX		DEGRAD		GLADIAD		ESCLAVO	
	Auto	Hete	Auto	Hete	Auto	Hete	Auto	Hete
<b>• Història de Roma</b>								
1. Hi apareixen les èpoques bàsiques de la història de Roma	1	1,33	1	2	3	1,67	1	1,67*
2. Hi apareixen els elements bàsics de l'urbanisme romà	4	3,33	5	4	3	2,67	4	3*
3. URBANISME: informacions del llibre NAIXEMENT D'UNA CIUTAT ROMANA	3	2,67*	5	4	3	4,33	5	2,67*
4. Divisió de la ciutat en dos grans carrers que es creuen	1	1,33	1	2,33*	3	1,67	1	1,67
5. Hi ha cases de rics (DOMUS, VILLAE) i cases de pobres (INSULAE)	5	4,67	5	4,33	4	3,67	4	3**
6. Existència de vies o carreteres que unien tot l'Imperi Romà	2	1,33	1	2**	2	1,67	2	1,33
7. Aparició del fòrum i els seus edificis religiosos (TEMPLES), polítics (CURIA) i econòmics (BASÍLICA) més importants	1	2,33	5	4,67	4	2,33*	4	2
8. Aparició dels edificis públics més importants, la seva forma i per a què servien	4	3**	5	5	5	3,33*	3	3,33
9. S'ha treballat la vil·la romana (CASA + CENTRE ECONÒMIC AGRARI)	2	3,33	3	4**	4	3,33	5	4*
<b>• La família. Les classes socials</b>								
10. Hi apareixen les característiques dels membres d'una família romana: el <i>pater familias</i> , la mare, els fills, els clients...	4	3,33*	2	2,67	4	2,67	4	2,67
11. Hi apareixen els noms dels diferents membres d'una família romana	4	2,33	2	3,67	5	2,33	3	3**
12. Hi apareixen les característiques de les classes socials a Roma: PATRICIS, PLEBEUS, CLIENTS, LLIBERTS, ESCLAUS	5	3**	3	3,67	4	3**	4	3,67
<b>• Confeció del relat (tenint en compte les informacions subministrades)</b>								
13. El relat està ben narrat	5	4,33	5	4,33	5	4,33	4	4,33
14. Els personatges del relat estan ben tractats	5	4	3	4	5	3,67	4	4
15. Els llocs de l'acció estan ben descrits, segons les informacions decivilització romana	5	3,33	5	4,67	4	3,33	4	4
16. Hi ha un bon control del temps de l'acció al relat	5	4,33	5	4	4	4**	4	4,33
17. El plantejament del relat és correcte	4	4	5	5	5	4,33	4	4

18. El nus del relat es desenvolupa bé en relació amb el plantejament	4	4	4	4,33	4	3,67	4	4
19. El desenllaç del relat es desenvolupa bé en relació amb el començament i el nus	4	3,67	5	4,33	5	3	4	4
20. Les descripcions estan ben construïdes	4	3,67	5	4,67	4	4,67	5	4,67
21. Els diàlegs estan ben construïts (si no hi ha diàlegs, deixa en blanc aquesta casella)							5	4**
22. S'ha inclòs un o més d'un <b>arguments immortals</b> al relat	5	1,33	3	3,33*	5	2,33*	1	1,67*
23. Al relat hi apareixen diferències de classe social	4	4	5	4,33	4	4	5	4,33
24. Al relat hi apareixen diferències de sexe	1	3	4	3*	4	2,67*	5	3,67

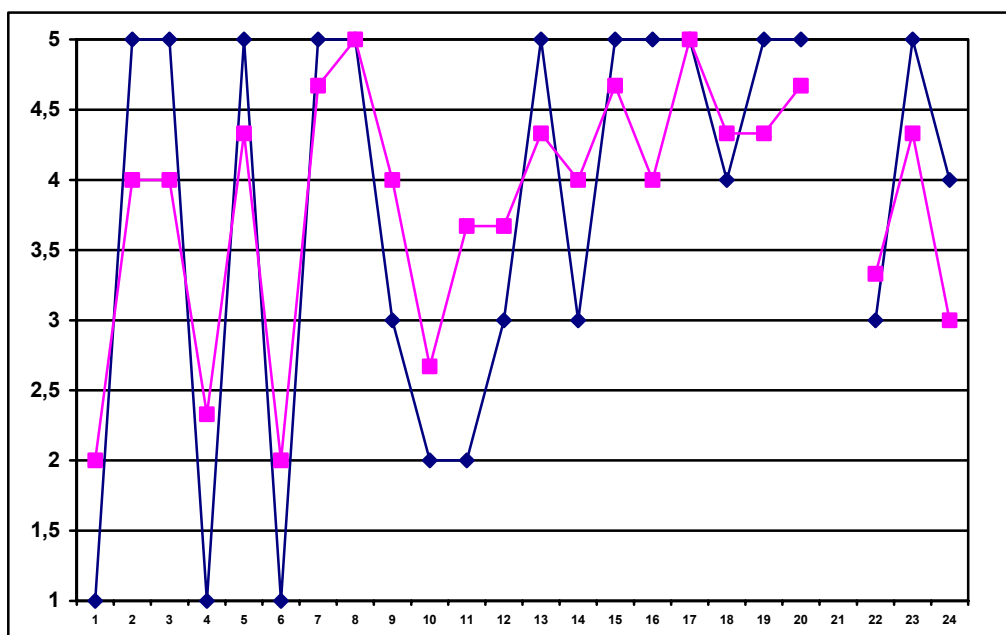
Tabla 21. Autoevaluación y heteroevaluación grupal relatos Roma

### Relato FÉLIX



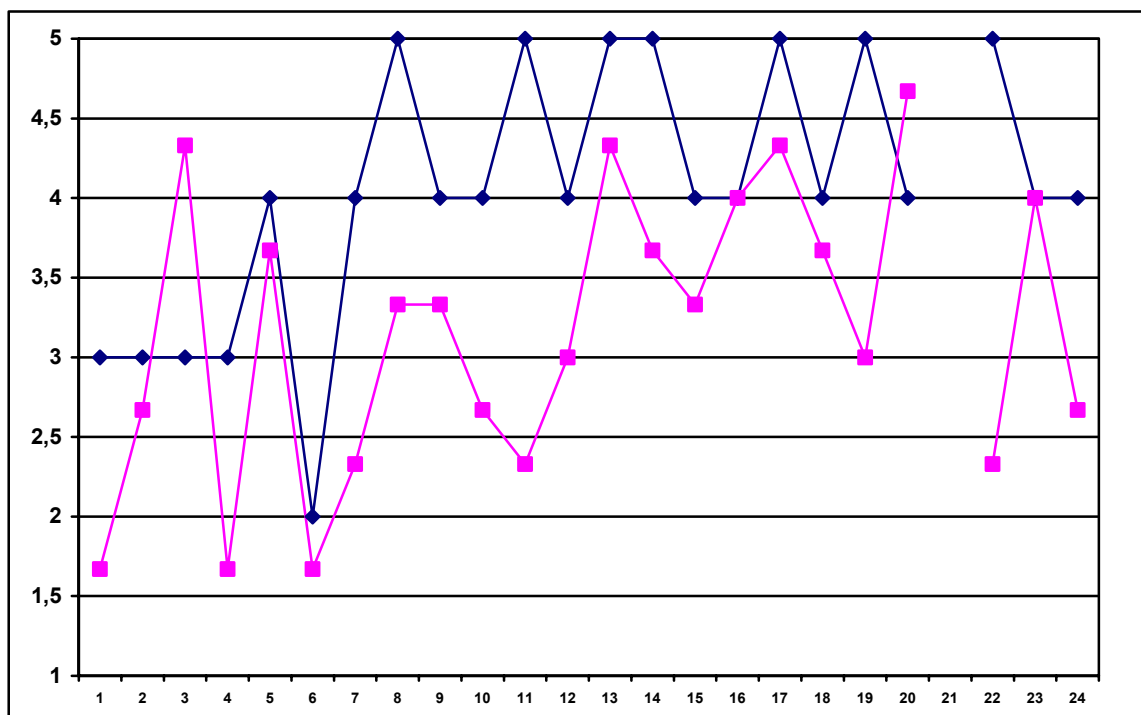
Gráfica 17. Resultados de autoevaluación y heteroevaluación relato grupo FÉLIX

### Relato DEGRADACIÓN



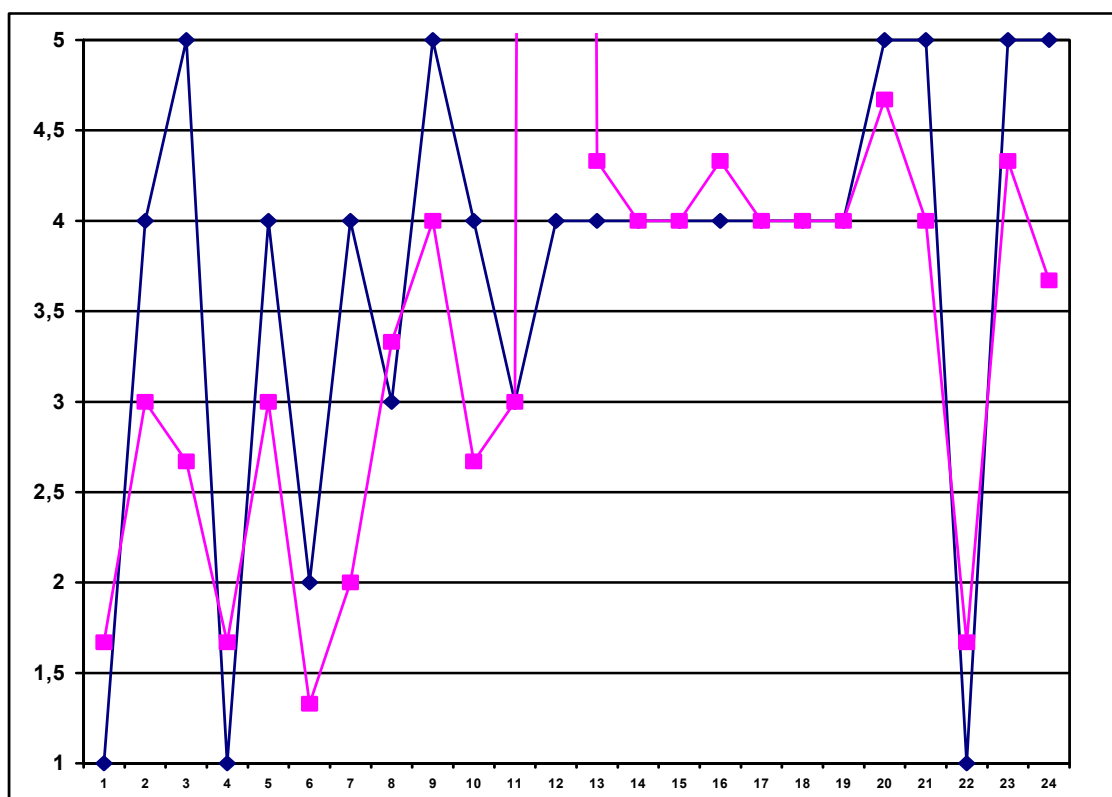
Gráfica 18. Resultados de autoevaluación y heteroevaluación relato grupo DEGRADACIÓN

### Relato GLADIADOR



Gráfica 19. Resultados de autoevaluación y heteroevaluación relato grupo GLADIADOR

## Relato ESCLAVO



Gráfica 20. Resultados de autoevaluación y heteroevaluación relato grupo ESCLAVO

Contrariamente a lo que sucedía a la hora de evaluar los murales, en los relatos cada uno de los grupos se suele puntuar por encima de lo que lo hacen los demás. Dicho esto, y quizá exceptuando el caso de *Esclavo*, las diferencias de puntuación no son excesivas entre la opinión propia y la de los restantes grupos (18 asteriscos frente a los 60 que se produjeron en el caso de los murales). Por otra parte, se mantienen, en general, las correlaciones de puntuación, como puede observarse en las gráficas.

## II.6. Algunas conclusiones a partir de los datos de los cuestionarios

Para hacer algo más cómoda la lectura, resumiremos, en primer lugar, los resultados de los diferentes cuestionarios en la siguiente tabla:

CONTENIDOS		CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<i>Grecia</i>	<i>Creta</i>	2,98	3,36	3,46
	<i>Micenas</i>	2,73	3,12	3,43
	<i>Oscura</i> (= <i>Fosca</i> )	3,01	3,21	3,50
	<i>Arcaica</i>	2,94	3,11	3,28
	<i>Clásica</i>	2,64	2,84	3,14
	<i>Helenística</i>	2,84	3,99	3,27
<i>Roma</i>		3,70	3,97	4,04
<i>Crédito</i>		4,40	4,04	4,03
<i>Mural grupo</i>		3,63	3,94	-
<i>Relato grupo</i>		2,81	3,84	3,79

Tabla 22. Resumen de resultados

¿Qué se puede deducir de estos datos que acabamos de presentar?

En primer lugar, en cuanto a **aprendizajes individuales**, cabe decir que el de *actitudes* se valora por encima del de *procedimientos*, y éste, a su vez, sobrepasa al de *conceptos*. Esto era en cierta medida esperable, pues las actitudes están ligadas a lo emocional, y los aprendizajes de este tipo (formales y no formales) son más duraderos. Al mismo tiempo, los aprendizajes de destrezas que se han propuesto no están alejados de aquellos que se realizan en otras materias, o incluso áreas, a lo largo de la etapa: la realización de los esquemas, por ejemplo, es propia de las CCSS, pero también esperable en CCNN, Literatura, etc., y, con toda seguridad, los alumnos han escrito relatos en algún otro momento. En cuanto a los conceptos, existe una tendencia (errónea, a nuestro parecer) a equipararlos con *datos* más o menos concretos. Es por ello que seguramente son los más difíciles de asimilar y los que antes se olvidan si no se refuerzan adecuadamente.

En las tareas grupales, también *procedimientos* y *actitudes* se encuentran por encima de *conceptos*, si bien entre los dos primeros se da lo que podríamos denominar un empate técnico. Es posible que esto se deba a las insistentes indicaciones orales del profesor, y a que para los procedimientos individuales se utilizaron plantillas (= graella) dentro del dossier (cf. anexos).

Existe, por otra parte, un contraste muy pronunciado entre la valoración de los aprendizajes individuales y la realización del mural en grupo con respecto a la primera macro tarea. Esto puede obedecer, en principio, a dos razones: o bien se han sobrevalorado las actividades grupales minusvalorándose las individuales, o bien los discentes han llegado a la convicción, más o menos consciente, de que el trabajo en grupo es superior al individual. Nosotros nos inclinamos más bien por esta segunda posibilidad, aun sin excluir por completo la primera. Por ejemplo, en la sesión correspondiente al 16-01-02, en que se llevó a cabo la parte del león en cuanto a la confección del mural en clase representa un momento paradigmático de sinergia grupal incluso bajo cierta presión de tiempo. El trabajo cooperativo brilló a alto nivel y la creatividad se palpaba en los diálogos de los alumnos<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> De hecho, es el vídeo que nos encantaría mostrar si quisiéramos *quedar bien* en alguna instancia.



Sorprende, sin embargo, que la situación con respecto a la macrotarea de Roma se haya invertido: los discentes consideran su aprendizaje individual de conceptos muy por encima del que expresan los cuestionarios grupales. Quizá esto se deba, en parte, a la baja aparición de algunos elementos urbanísticos (*División de la ciudad en dos calles principales que se cruzan*: 1,69; *Aparición en el relato de vías romanas*, 1,69), y, también, a causa del poco uso que se ha hecho de la cronología (*Aparecen claramente delimitadas las épocas de la Historia de Roma*: 1,62). En todo caso, el docente realizó una valoración propia de los relatos por encima de la que llevaron a cabo los alumnos en sus grupos, si bien coincidente en estos tres ítems que acabamos de exponer entre paréntesis (cf. anexos: *notas de campo* de 1-03-03).

## II.7. La valoración de los trabajos en grupo y su relación con los aspectos emocionales, de simulación y creativos

A pesar de que los discentes, en general, suelen trabajar de manera individualizada preferentemente, cabe decir que los alumnos de nuestro contexto realizan, al final de cada curso, un *Crédito de Síntesis* en el que, a lo largo de una semana, compaginan trabajo individual con trabajo en pequeño grupo y, al final del mismo, con la obligación de exposiciones orales. Por tanto, hay ya un primer punto de contacto entre los mencionados Créditos de Síntesis y nuestra experiencia de aula. Por otra parte, algunos de los discentes han pasado en el contexto de centro por experiencias de simulación (Crédito Variable de CCSS, en 2º de ESO, titulado *La vuelta al mundo en 80 días*). Decimos esto porque quizá puedan entenderse mejor las valoraciones expresadas por los discentes no sólo como propias de esta experiencia concreta, sino, en cierto modo, formando parte de su bagaje curricular.

Recordamos, a continuación, una serie de ítems de los cuestionarios que nos pueden servir de indicadores para analizar diferentes constructos. Todo ello en aras de clarificar, en la medida de lo posible, los datos.

### II.7.1. Revisión de algunos indicadores grupales

#### 11.7.1.1. Cohesión y socialización

CUESTIONARIO E ÍTEM	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
Grecia individ: Diálogo en el propio grupo	<b>3,33</b>	Relación semántica con Crédito <28>: <b>4,79</b>
Grecia individ: Diálogo con los otros grupos	<b>2,85</b>	Relación semántica con Crédito <29>: <b>4,29</b>
Roma individ <19>: Grado de igualdad de participación del sujeto con respecto a sus compañeros dentro del grupo	<b>4,54</b>	Relación semántica con Crédito <20>: <b>4,21</b>
Tareas Grupales <1>: Ayuda del sujeto al trabajo del grupo	<b>4,08</b>	Relación semántica con Roma individ <19>: <b>4,54</b> Relación semántica con Crédito <20>: <b>4,21</b>

Tareas grupales <2>: Ayuda del sujeto a la cohesión grupal	<b>4,15</b>	
Tareas grupales <3>: Capacidad de recibir ayuda de los otros miembros del grupo	<b>4,25</b>	
Tareas grupales <4>: Sentimiento de estar bien dentro del propio grupo	<b>5</b>	Sin embargo, algunos sujetos anotan en las observaciones que han debido ocuparse ellos de la mayoría de las tareas (sujeto 1), o bien que reconocen tener un carácter dominante que puede haber perjudicado a los demás (sujeto 7)
Tareas grupales <6>: Sentirse escuchado	<b>4,77</b>	Los sujetos aislados en el sociograma también afirman haberse sentido escuchados
Tareas grupales <13>: Buena organización de las tareas	<b>4,31</b>	
Tareas grupales <17>: Resolución acertada de conflictos dentro del grupo	<b>4,54</b>	
Tareas grupales <20>: Repetición de compañeros en el mismo grupo	<b>4,31</b>	Los sujetos aislados en el sociograma valoran también alto: /4/ en ambos casos

Tabla 22. Resumen indicadores grupales COHESIÓN Y SOCIALIZACIÓN

11.7.1.2. Roles dentro del grupo

<b>CUESTIONARIO E ITEM</b>	<b>VALORACIÓN</b>
Tareas grupales <7>: Todos deciden	<b>4,38</b>
Tareas grupales <11>: Liderazgo del sujeto que contesta	<b>3,92</b>
Tareas grupales <12>: Subordinación del sujeto que contesta	<b>4,08</b>

Tabla 23. Resumen indicador grupal ROLES DENTRO DEL GRUPO

Ciertamente, las decisiones sobre los productos han sido conjuntas en la mayoría de los casos: esto ha podido observarse o cotejarse a partir del análisis de los materiales de los alumnos (por ejemplo, diferentes letras en los borradores). Sin embargo, excepto en el grupo AMARILLO (y, en menor medida, el AZUL) para los murales, y el grupo ESCLAVO, en cuanto a los relatos, nuestras observaciones no coinciden exactamente con lo que en la tabla anterior se expresa: Los líderes de los distintos grupos, en general, han asumido una cantidad mayor de trabajo de contenidos. A veces, como en el caso del relato GLADIADOR, en cuyo grupo se encontraban los dos alumnos aislados, muy claramente participaban sólo los otros dos sujetos del mismo, independientemente de las sugerencias más o menos indirectas del docente.

¿Es compatible una alta puntuación en *liderazgo*, y, al mismo tiempo, en cuanto a *subordinación*? Debemos contestar que sí a esta aparente paradoja, pero no de manera tan directamente proporcional como los datos parecen mostrar: ¡puntuán alto en las dos vertientes incluso los sujetos aislados! A nuestro juicio, se trata de opiniones

políticamente correctas en estos casos, ya que debe cumplirse el conocido axioma de que *todo el mundo trabaja por igual dentro de un grupo*.

#### 11.7.1.3. Cómo el grupo ayuda a regular los aprendizajes individuales

CUESTIONARIO E ITEM	VALORACIÓN
Grecia individual: Capacidad de trabajo de grupo:	
• Creta	3,71
• Micenas	3,50
• Oscura (=Fosca)	3,57
• Arcaica	3,29
• Clásica	3,43
• Helenística	3,29
Roma individ <16>: Brainstorming	4,08
Roma individ <17>: borrador previo	4,15
Roma individ <18>: guión previo	4,62
Tareas grupales<1>: Ayuda para avanzar tareas	4,08
Tareas grupales<5>. Confianza	4,46
Tareas grupales<8>: Conocimiento de lo que se debía hacer	4,23
Tareas grupales<9>: Conocimiento sobre cómo llevar a cabo las tareas	4,38
Tareas grupales<13>: Buena organización para repartirse las tareas.	4,31
Tareas grupales<14>: Buena organización para llevar a cabo las tareas	4,23
Tareas grupales<15>: Comprobación tareas	3,77
Tareas grupales<16>. Capacidad de cambio sobre la marcha	3,77
Tareas grupales<18>: Grupo superior a individuo en cuanto a estos aprendizajes	4'38

Tabla 24. Resumen indicador grupal GRUPO REGULADOR DE APRENDIZAJES

Parece, pues, que el trabajo en grupo se muestra, en opinión de los alumnos, superior al individual a la hora de facilitar los aprendizajes. Al mismo tiempo, los alumnos afirman haber participado en forma homogénea en todos los casos. No siendo esto así, como hemos visto hace un momento, sí debemos consignar, a sensu contrario, que no se han producido rechazos. Por ejemplo, no ha habido ningún alumno que haya hablado aparte con el docente para quejarse de la situación de su grupo, ni en la primera ni en la segunda de las macrotareas. De manera que, o bien se da una defensa cerrada del grupo de trabajo por parte de sus integrantes adolescentes, o bien los sujetos del estudio interpretan su estancia en el mismo y la manera en que se producen los aprendizajes de forma distinta a como lo hace el docente.

#### 11.7.1.4. Simulación

Es preciso señalar de entrada, en el contexto de la presente experiencia, que la simulación era, al menos en un sentido, relativamente sencilla: cuando se propuso a los discentes que aprendieran trabajando como una moderna empresa de servicios culturales<sup>11</sup>, no se hizo más que lo que la escuela (curiosamente, precursora en esto)

<sup>11</sup> Componente *play* de la simulación; cf. capítulo VII

realiza habitualmente en las aulas: el tratamiento lo más cuidadoso posible de las informaciones.

Un segundo aspecto, cual es el del trabajo en pequeño grupo, quedaba también allanado, como hemos visto con anterioridad, por la existencia de Créditos de Síntesis y algún otro Crédito Variable que se habían cursado.

En cuanto a la selección de materiales por parte del docente, como contenidos en bruto para llevar a cabo las macrotareas, hemos señalado ya que nuestro propósito consistía en someter a los discentes a un alud (controlado) de informaciones sobre el mundo clásico, informaciones que los sujetos podrían encontrar habitualmente pero tamizadas por la normativa legal, los criterios de los jueces en la entrevista y el propio análisis documental de referencia (manuales sobre los contenidos y sobre la metodología didáctica).

Como se habrá podido comprobar en la revisión de los cuestionarios de los alumnos (especialmente en el de la valoración del *Crédito*, por ejemplo, en cada uno de los ítems 1, 2, 4-9, 24 y 32), las puntuaciones están por encima de /4/, lo que significa un índice de aceptación superior al 80%. Sin embargo, y aunque esto formaba parte del desarrollo del programa, constatamos que se ha hecho un uso más bien reducido de los materiales propuestos, obviándose algunos de ellos (como, v. g., las fotocopias sobre obras artísticas y sus breves comentarios).

La realización de las dos macrotareas ha venido a confirmar que algunas de las capacidades señaladas en nuestro marco teórico se han cumplido. Veámoslo:

- **Imaginación para la representación real y futura:** a partir de los borradores y de los apuntes del brainstorming se puede observar que se han ido incluyendo y refinando, progresivamente, las ideas. Por otra parte, los diálogos con el docente muestran una espiral de cierta complejidad (por ejemplo, una alumna llega a decir, tras una serie de preguntas sobre situaciones prácticas de la mujer romana: *¡Es que no podían hacer nada, profe!*).
- **Uso de estrategias para enfrentarse a la realidad simbólica** (=plantillas de procedimientos y de conceptos) y para enfrentarse a las interacciones grupales.
- Se ha desarrollado un incipiente proceso de **resolución de problemas**, si bien en algunos grupos (BLANCO para el mural; FÉLIX para el relato) ha tenido mucho peso, o ha llegado a predominar, el trabajo individualizado.

Los tres aspectos que acabamos de señalar tienen que ver con la toma de decisiones ante incertidumbre: la necesidad de tener que optar entre varias alternativas sobre la selección de materiales, la forma de integrar estos en la tarea (lo que supone constructivismo) y la posibilidad de que se produzca transferencia de aprendizajes eran un objetivo central de nuestro programa.

Debe responderse afirmativamente, por otra parte, a la cuestión de si se han producido *resultados* en el juego: la confección del mural y del relato no ha sido un final del proceso, sino que, pensamos, la valoración de los mismos ha debido favorecer,

además, la memoria vivenciada. Y es que era necesario trabajar sobre los contenidos en tres momentos: el del dossier individual, el del trabajo intragrupal y el de la evaluación (intra e intergrupala).

Un aspecto que quizá pudiera pasar desapercibido es el de la relación con el concepto de *flujo* (cf. capítulo VI). Lo que se desprende de las observaciones, el análisis de los materiales producidos por los alumnos, las respuestas a los cuestionarios y los intercambios comunicativos es lo siguiente:

- Los discentes consideran que tienen control sobre la tarea, no tanto porque ésta sea accesible, cuanto porque no se sienten presionados externamente (algunos de ellos sí que padecen una cierta presión interna, especialmente los sujetos 1, 7, 11 y 13—este último, en la segunda parte--, pero una que podríamos calificar como *sana*: el sujeto 7, en las *Observaciones al Cuestionario sobre el Crédito* afirma: *Me ha gustado este crédito y me ha gustado trabajar bajo una cierta presión, tal y como dijiste, profe*).
- Ha habido un nivel más que aceptable de concentración, tanto de cada individuo como dentro de los grupos. Para más referencias, cf. *Clima de aula*, en este mismo capítulo.
- Los discentes perciben que las metas eran claras (cf. datos del Cuestionario sobre el Crédito, ítems 5-9 y 11-13) en un alto porcentaje, que ronda el 80% en todos los casos.
- La idea de actuar sin esfuerzo, y de que la retroalimentación era inmediata, la podríamos inferir a partir del Cuestionario de Tareas Grupales (ítems 10 y 15).

#### 11.7.1.5. Inteligencia emocional

Los indicadores que se refieren a la inteligencia emocional (=IE) son de tres tipos:

- Las que tienen que ver con los otros:
  - **IE = empatía** (recuérdese en Watzlawick *analógico/ digital*): se trata de la capacidad de comprensión de los sentimientos, pensamientos, palabras y acciones ajenos. Basándonos sobre todo en el Cuestionario de Tareas Grupales, diremos que los alumnos, quizá por su evidente paso por la adolescencia, tienen claro que deben *estar a bien* con sus compañeros de grupo, por lo que muy pocos se atreven a hacer comentarios críticos que pueda captar el docente: de ahí que los ítems se puntúen muy alto, incluso cuando las observaciones adicionales son contradictorias con respecto a aquellos. Veamos las, en este caso, *evidencias negativas*, en las que las valoraciones de los ítems no se corresponden con las observaciones de los mismos sujetos:

	ITEM (Cuestionario Tareas Grupales)	SSuj 1	SSuj 8	SSuj 13
4	<i>M'he sentit bé dins del grup</i>	4	5	5
13	<i>Ens hem organitzat bé a l'hora de repartir les tasques</i>	3	5	3
114	<i>Ens hem organitzat bé a l'hora de dur a terme les tasques</i>	4	5	4
118	<i>Els treballs que hem fet, era millor resoldre'ls en grup que individualment</i>	4	5	4
220	<i>Tornaria a treballar amb els mateixos membres del grup</i>	5	3	4
<b>OBSERVACIONES DE LOS SUJETOS</b>				
/1/: <i>En esta narración me he tenido que hacer cargo de la mayor parte del trabajo.</i>				
/8/: <i>Me ha gustado trabajar en este grupo pero 4 y 5 no se han integrado lo suficiente. Por lo demás, todo bien.</i>				
/13/ [Formaba parte del mismo grupo que /1/]: <i>Me lo he pasado mucho mejor en esta segunda parte. Aunque parecía que discutiéramos, yo he disfrutado mucho más.</i>				

Tabla 25. Aprendizajes grupales: evidencias negativas

- Así pues, debe interpretarse *IE = Visión ética de la vida*, en nuestro caso, como el mandamiento *No traicionarás a tu grupo*).
- Las que pueden tener que ver con individuos pero también con los grupos:
  - **Aceptación de responsabilidades: enfrentamiento/ defensa:** Muy mayoritariamente, tanto los alumnos individuales como los pequeños grupos han tenido lo que Bruner (1972) llama enfrentamiento; es decir, una actitud positiva ante los retos que se les ofrecían. No obstante, algunos sujetos presentan ciertas particularidades:
    - El sujeto 2, como ya hemos reiterado, no se centraba del todo en las tareas: era uno de los alumnos que más rápidamente se desconcentraban, consultaban otros materiales ajenos al Crédito (por ejemplo, hojeando el manual de Historia del Arte en cuanto a otras épocas), no actuaba con sinergia grupal, etc.
    - 5 procuraba quedar fuera del ángulo de visión de la cámara, en una actitud más infantil que de hostilidad.
    - 3, 6, 8, 9 y 10: Conjunto (que no grupo de trabajo) formado por alumnas: han intentado pasar totalmente desapercibidas, consiguiéndolo en algunos casos (8). Hemos contado poquísimas interacciones tanto con sus compañeros (quizá algo más 8) como con el docente.
- Las propiamente individuales:
  - **Autodominio:** Excepto, quizá, 2 y 5, los discentes individuales han presentado gran capacidad de autodominio:
    - 7 tendía a imponer sus criterios, si bien dentro de límites que no zaherían la cohesión grupal.
    - 11 era quizá demasiado impulsivo a la hora de realizar las tareas, y preguntaba quizá excesivamente.

- 1 y 14 se han mostrado como sujetos capaces de trabajar individualmente y en grupo, recogiendo las aportaciones de los otros componentes.
- **Conocimiento de uno mismo:** Del análisis de los cuestionarios, los intercambios comunicativos, y, quizá en menor medida, los documentos, se pueden deducir los siguientes rasgos:
  - En general, los alumnos tienden a sobrevalorar sus aportaciones y aprendizajes, en parte, como hemos señalado, por el contexto de centro.
  - Creencia muy fuerte en la bondad de los trabajos grupales.
  - No se plantean abiertamente problemas de disciplina individual, sino que más bien se inhiben de la acción, intentando pasar desapercibidos.
  - Han sabido trabajar bajo presión, por ejemplo, a la hora de entregar los productos acabados (versiones definitivas de murales y relatos).
- **Alegría, humor:** Se ha utilizado adecuadamente el humor en las relaciones entre iguales, sin zaherirse unos a otros. Algunos grupos, como BLANC no hicieron gala de él. Se han detectado algunos momentos de ironía entre los sujetos 2, 7 y 11.

#### 11.7.1.6. Rasgos de creatividad

Los indicadores de creatividad que hemos seguido se encuentran en nuestro capítulo VI, en su parte final. A partir de ellos, realizaremos una descripción de aquellos aspectos que nos hayan llamado más la atención, intentando aportar las pruebas que las estrategias, instrumentos y recursos nos proporcionan.

Si entendemos, siguiendo a Marina (1995: 18), la inteligencia como la *capacidad de recibir información, elaborarla, y dar respuestas eficaces*, como *invención de fines, imaginación*, como *descubrimiento de lo que puede ser* y también como *voluntad*, entonces tenemos una definición bastante *constructivista*. La esencia de nuestro programa ha sido ésta, por lo que cabe decir que, en el sentido mencionado, los objetivos se han cumplido satisfactoriamente.

No obstante, cabe decir que no es lo mismo, pongamos por caso, cocinar que cocinar bien: el solo hecho de ponerse a los fogones no implica que el resultado sea positivo. Queremos, pues, consignar, que los trabajos individuales previos eran desiguales, como ya hemos señalado. Esas desigualdades no han sido complementarias (por ejemplo, en el sentido de repartir tareas para el trabajo en pequeño grupo), ni tampoco creativas, en el sentido de enfoques novedosos.

Por otra parte, sí hemos visto resultados bastante homogéneos en los murales y los relatos; es decir, en los trabajos colectivos. Y es que, como se ha visto en el mencionado capítulo VI, la creatividad<sup>12</sup> en un campo es imposible sin un cierto

<sup>12</sup> Es decir: la posibilidad de reordenar lo que se conoce, la tolerancia a la ambigüedad (¿Cómo puede existir ambigüedad si no tenemos posibilidades ambiguas entre las que escoger?), la capacidad de síntesis y de relación, la resolución de problemas o la transferencia de aprendizajes, ¿hay que darlas por supuestas

dominio conceptual del mismo. Y aquí nos encontramos ante una contradicción en nuestra propuesta: como los equilibristas de los platillos chinos, aprender contenidos y cocinarlos al mismo tiempo es bastante difícil. En todo caso, el aprendizaje por proyectos sí parece actuar como motor para una cierta libertad creadora.

Una cierta preocupación se produce por el hecho de que los alumnos han atajado excesivos caminos a la hora de trabajar los contenidos de Roma. Esas grandes zonas de captación estocásticas del cerebro que propugna De Bono nos han llevado, en realidad, a unos argumentos bastante similares: se han unido desarrollos narrativos algo truculentos con una cierta violencia de fondo como manera de solucionar los problemas (y con final feliz y abrupto en todos ellos). Sin embargo, la técnica del brainstorming para preparar el relato revela, en los borradores, sinergia de contenidos, y, de hecho, es cierto que los aspectos urbanísticos y de clases sociales están bien tratados.

Cuando, por otra parte, se ha trabajado Grecia de manera más académica, hemos obtenido aprendizajes más canónicos, y quizá no menos diversidad de planteamientos en los murales. Posiblemente aquí se deberían haber potenciado más los componentes del juego *game*, en el sentido de favorecer una cierta competitividad intergrupala a la hora de valorar los murales en cuanto a disposición, imágenes de apoyo, claridad, etc. Estos son aspectos que, si bien aparecen, quizá no estén lo suficientemente resaltados.

En la sesión (9-01-02) dedicada al debate sobre si los mármoles del Partenón debían permanecer en el British Museum, o ser devueltos a Atenas, debate para el que la preparación era fundamentalmente individual, una vez más sólo los alumnos que habían consultado por su cuenta informaciones fueron capaces de dar opiniones argumentadas. Cabe recordar que el docente intervino aquí, precisamente a una pregunta del sujeto 2, sobre el valor de las opiniones de unos y otros: el docente contestó, redirigiéndose a todo el grupo, que no se trataba de dar opiniones, sino argumentos, y que los argumentos se basaban en datos.

En todo caso, vale la pena quizá contrastar aquí lo dicho hasta ahora con los principios que Tejada (1989: 53) atribuye a la educación *en creatividad*, y ver hasta qué punto se han cumplido los mismos en el desarrollo del programa:

- **Flexibilidad:**
  - efectivamente, se han intentado respetar las diferencias individuales en cuanto a capacidades, intereses y biografías de los sujetos implicados.
  - Ha habido aprendizaje por descubrimiento, si bien ha predominado el descubrimiento guiado (cf. las ideas de Ausubel-Novak-Hanesián, 1983, en el cap. V) sobre el autónomo.
  - Las actividades y estrategias, aún siendo fijas en cuanto a los aprendizajes individuales (contrariamente a lo que este autor propone), podían combinarse por parte de los pequeños grupos. Además, el diálogo intragrupal proporcionaba la posibilidad de generar nuevas maneras de cumplir las tareas.
- **Métodos de enseñanza indirectos:**

---

mientras se trabajan los contenidos? ¿Deben trabajarse aparte de los contenidos? Pero, en este último caso, ¿qué necesidad hay de montar un programa como el que sugerimos?.



- Se ha trabajado mediante simulación, consulta y descubrimiento, intentando mejorar la motivación discente.
- Al mismo tiempo, se ha procurado, mediante los intercambios comunicativos, estimular las capacidades asociativas e integrar elementos diversos.
- Se proponía utilizar la **imaginación** y la **fluidez**: combinaciones diferentes de materiales, y, por tanto, de informaciones; posibilidad de maneras distintas de enfocar murales y relatos.
- Fomento de un **uso original de materiales e ideas**: En este apartado creemos que no se han cumplido, como hemos señalado anteriormente, las expectativas, ya que tanto los murales como los relatos eran bastante homogéneos en cuanto a concepción y estructura.
- **Integración de áreas**: de forma indirecta se ha procurado que los discentes trabajasen contenidos lingüísticos (redacción, creación literaria) y de ciencias sociales (análisis de diferentes épocas en cuanto a economía, sociedad, estructuras políticas, cultura y arte). Aquí no ha habido más problemas que los derivados de las capacidades previas o la dificultad de las tareas propuestas.
- Refuerzo de la **autodirección**: De hecho, esto es clave en nuestra experiencia: si el alumno individualmente, y el pequeño grupo después, no toman las riendas de sus aprendizajes, difícilmente podrán llevarse a cabo tareas que implican construcciones nuevas con respecto a los materiales que se proporcionan.
- **Autovaloración**: Como hemos visto en este mismo capítulo, las evaluaciones individuales, intragrupalas e intergrupales significaban una forma de contrastar lo que se creía haber aprendido con lo que los otros agentes consideraban que se había aprendido. Este aspecto es clave en nuestra experiencia.

## II.8. Breve resumen

En el presente capítulo hemos analizado lo más pormenorizadamente posible los resultados de la experiencia de aula a partir de la triangulación de estrategias, instrumentos y recursos utilizados. Se han tenido en cuenta indicadores como la duración, el espacio en que se han desarrollado las sesiones, las tareas individuales y en pequeño grupo, el clima de aula, los materiales, las interacciones comunicativas, y, especialmente, la opinión de los discentes a partir de los diversos cuestionarios de autoevaluación y coevaluación. Al mismo tiempo, se han tratado de valorar los ámbitos emocional, de simulación y de creatividad.

Hemos observado, entonces, que se producen aprendizajes individuales, predominantemente de actitudes, aunque también de procedimientos y, en menor medida, de conceptos. Se ha podido constatar que la experiencia de trabajo en grupo es considerada como muy beneficiosa. En cuanto a los aprendizajes derivados de las dos macrotareas grupales, los discentes los sitúan en la zona positiva de las gráficas, y con mayor relevancia en cuanto a Roma que con respecto a Grecia, si bien nosotros hemos señalado algunos reparos ante esto. También lo ha sido la consideración hacia el espacio

utilizado, la biblioteca del centro, que se valora muy positivamente con respecto a las aulas ordinarias.

En cuanto a los ámbitos emocional, de simulación y de creatividad, hemos constatado la fortaleza del sentimiento de pertenencia al grupo, independientemente de que se piense que los compañeros hayan colaborado más o menos dentro del mismo, la sobrevaloración de los propios aprendizajes, especialmente en el ámbito individual; la adaptación sin problemas a roles (=play) y a la interdependencia (=game) dentro de la teoría de juegos nos hacen concebir esperanzas muy positivas en cuanto a la posible bondad, en este ámbito del programa implantado; finalmente, algunos indicadores de creatividad se cumplen escasamente en cuanto a los productos (realizaciones de murales y relatos, sobretodo), pero, sin embargo, se muestran como positivos en cuanto a procesos (flexibilidad de la experiencia, capacidad de estructurarse mediante métodos indirectos, uso de la imaginación y la fluidez, integración de las áreas, autodirección y autovaloración).

En el próximo capítulo aventuraremos las conclusiones generales del presente estudio en su conjunto, intentando, al mismo tiempo, vislumbrar posibilidades ulteriores de este programa cara a hipotéticos desarrollos de implantación futura.

## ***12. Conclusiones y perspectivas para futuras investigaciones***

---

12.1. Introducción.....	308
12.2. El mundo ha cambiado... ..	308
12.3. ¿Cuál puede ser el papel de los clásicos a la luz de la psicología cognitiva y de las Ciencias de la Educación? .....	309
12.4. Un camino para entender qué ha pasado .....	311
12.5. Los resultados a la luz de la teoría.....	312
12.5.1. Vigencia de los clásicos como propuesta de aprendizajes valiosos.....	312
12.5.2. Modelos y diseños de enseñanza-aprendizaje en el ámbito grecorromano ....	314
12.5.3. Aprendizajes individualizados y en pequeño grupo. Constructivismo. ....	315
12.5.4. El papel de la simulación, lo emocional y la creatividad.....	315
12.6. La importancia de los intercambios comunicativos en el modelo propuesto.....	316
12.7. Resumen de costes-beneficios y de posible impacto del programa .....	317
12.7.1. Eficacia, eficiencia, efectividad.....	317
12.7.2. Evaluación diferida.....	318
12.7.3. Algunos apuntes sobre el posible impacto del programa .....	319
12.8. Visión de conjunto. Futuribles.....	320



### **12.1. Introducción**

En el presente capítulo nos proponemos recoger las aportaciones del marco teórico expuesto, así como retomar los aspectos metodológicos cruciales en la investigación. Una vez hecho esto, seguiremos el gráfico de Tejada (1998: 104), aunque ligeramente modificado, para el análisis final del presente trabajo. Se realizará, por último, un breve ejercicio de prospectiva, intentando atisbar futuros posibles en relación con el binomio costes-beneficios y el impacto que pudiera darse.

Para centrar los criterios y referentes de estas conclusiones hemos tomado, en cuanto a bibliografía, amén del trabajo ya citado de Tejada (1998), las obras de Quivy-Van Campenhoudt (1997), Fernández Ballesteros (ed., 1996), Sanders (1998) y Buendía-Colás-Hernández (1999). Se tratará así de enmarcar, de manera condensada, aquello que a la postre pueda ser más valioso.

### **12.2. El mundo ha cambiado...**

Hemos visto ya, desde el capítulo II, que nos movemos aceleradamente en un entorno de cambios tecnológicos, económicos, sociales y culturales. Dichos cambios nos llevan hacia economías basadas en la información, en las que la cultura remite a la cultura, y no a la naturaleza, y en las que los trabajadores actuaremos en red intercambiando conocimientos (Castells, 1999). Por otra parte, las tensiones que genera todo proceso de transformaciones se verán acentuadas (Delors, 1996): la contraposición global-local, universal-individual, tradición-modernidad, largo plazo-corto plazo, expansión extraordinaria del conocimiento humano-capacidad individual de asimilación del mismo, etc. E incluso podemos vislumbrar ya algunos efectos seriamente negativos, especialmente los que hacen referencia al control de los símbolos (Klein, 2001).

¿Cómo se plantea dar respuesta a estas dinámicas desde el mundo de la educación? La Sociología de la misma es muy crítica en cuanto a las potencialidades *liberadoras per se* del mundo educativo: nociones aparentemente muy positivas como la de capital humano se ven ensombrecidas por el hecho de que éste es tratado como un elemento más de la cadena productiva. Lo que nos devuelve a una situación en que la escuela actuaría como productora de una fuerza de trabajo dócil. Por otra parte, y en una especie de versión renovada del mito de Tántalo, los jóvenes tienen hoy el mundo *casi* a su alcance, pero en realidad no pueden tocarlo: su mayor formación no les garantiza un acceso razonable a puestos de trabajo cualificados. Por no hablar de los problemas de selección, ocultación y omisión de los *curricula* académicos: qué se enseña (y qué no), qué clima se crea al enseñar (parecidos/ diferencias con el control social: jerarquía del docente, trabajo individual y sin contacto con el resto de compañeros, enseñanza simultánea...), cuál es el perfil de los sujetos seleccionados por la propia institución escolar, etc.

El aparato legislativo procura, dentro de uno u otro sesgo ideológicos, adaptarse a las nuevas realidades: hemos visto en nuestro capítulo III diferentes ejemplos de la pirámide jurídica educativa, especialmente referidos al contexto catalán, y nos hemos

fijado especialmente en las Competencias Básicas, que es de donde hemos extraído en parte referentes e indicadores para nuestra experiencia de aula. Concediendo a la LOGSE un papel realmente transformador en el panorama educativo de nuestro país, especialmente en cuanto a la etapa de Secundaria, cabe señalar sin embargo que nos hemos quedado a medio camino, pues sus gérmenes de cambio han topado con el sistema inmunológico de algunos agentes, especialmente el profesorado, por lo que todavía no podemos hablar de simbiosis beneficiosa entre lo uno y lo otro. Además, parece que se prepara una *Contrarreforma* educativa bajo los auspicios de una nueva *Ley de Calidad de la Enseñanza...*

En el terreno más filosófico nos interesa destacar sobremanera los juicios de Fullat (1994) en el sentido de que se están contraponiendo dos cosmovisiones: la humanística tradicional de Occidente, y la nueva del tecnologicismo, cuyas divisas respectivas serían *¿Es humano?*, y *¿Es posible?* Obsérvese entonces la dificultad que se nos planteaba en el presente trabajo, y que es una dificultad que (afortunadamente) imbrica de manera indisoluble lo educativo con lo social: en esta nueva era de la sociedad de la información es, más que legítimo, ineludible proponer que la tecnología vuelva a estar al servicio de lo humano, porque ya no quedan excusas sobre el hecho de que debemos crecer más (económicamente) y *por lo tanto hay que esperar...* El problema, en todo caso, radicaría en la necesidad de *nuevos dioses* (Postman, 2000): esto hace sin duda siempre difícil la delimitación del currículum educativo. Tendremos que volver a pensar axiológicamente.

¿Qué es ser adolescente hoy desde la encrucijada de la psicología y la sociología? ¿Cuáles son los valores sociales predominantes en esta etapa de la vida? ¿Ante qué sociedad se encuentra un/-a joven entre los quince y los diecisiete años? A estas preguntas se ha intentado responder en nuestro capítulo IV, en el que hemos podido constatar, una vez más, la importancia del grupo de iguales en estas edades. Esto podría encajar bien con el trabajo cooperativo en pequeños grupos dentro del aula, se pensó, de manera que el mismo fuese un paso más de transición desde la familia al entorno profesional. Tendríamos así dos momentos de despegue momentáneo de la familia hacia la sociedad: el que, sobretodo desde lo afectivo, representa el grupo de iguales, y el que podría significar ese mismo grupo (u otro muy parecido) realizando trabajos de índole intelectual pero con pretensiones más próximas a la economía de tipo informacional de la que hemos hablado hace un momento.

### ***12.3. ¿Cuál puede ser el papel de los clásicos a la luz de la psicología cognitiva y de las Ciencias de la Educación?***

Desde los postulados de la psicología cognitiva, harto conocido es, los aprendizajes se cocinan en esa *caja negra* que representa cada cerebro individual. Por ello, a lo largo del capítulo V hemos realizado un viaje desde las bases químicas del cerebro humano hasta contextos prácticamente de psicología social (Vygotsky, Bronfrenbrenner). Debíamos hacerlo así dado que aún no tenemos, pese a los avances de la última década, constatación de los mecanismos innatos y de los adquiridos. Hemos podido observar, en todo caso, que indudablemente el cerebro debe pasar por una serie de etapas de desarrollo madurativo, desarrollo que necesariamente ha de ser potenciado

por la interacción con los semejantes en diferentes contextos (desde los padres a los medios de comunicación de masas).

Hemos visto aquí también que el cerebro posee una gran plasticidad para captar información, de suerte que, aunque los humanos somos predominantemente visuales y, en menor medida, auditivos, existen otras *inteligencias*, en términos de Gardner (por ej., 2001), como la corporal-cinestésica, la intrapersonal o la interpersonal. Nosotros, como Heráclito con el fuego, hemos puesto en el lenguaje humano la capacidad de representar estas otras inteligencias, de explicarlas, de compartirlas. El lenguaje como mecanismo creador e intermediario de símbolos está en Eco, Chomsky, Vygotsky, y también en Ausubel-Novak-Hanesián (1983): gracias a él se pueden producir aprendizajes significativos por recepción de conceptos superordinados, con lo que tendríamos esquemas de muy amplia base sobre los que continuar construyendo el edificio de los conocimientos.

Casi sin solución de continuidad nos encontramos, pues, en el sexto capítulo, en el que las inteligencias intra e interpersonal de Gardner son compatibles, si no identificables, con los rasgos analizados en las obras de Goleman (1997, 1999) sobre inteligencia emocional. Podemos aventurar que este componente está, en general, muy poco presente en las aulas de Secundaria. Nuestra pretensión ha sido la de incorporarlo mediante el fomento de las relaciones interpersonales que es inherente al trabajo en pequeño grupo. Algo más difícil resulta analizar si, en términos de Csikzentmihalyi (1996), se ha producido *flujo*: ese estado en el que la tarea es accesible, se produce un elevado grado de concentración, las metas son claras y la retroalimentación inmediata, se actúa aparentemente sin esfuerzo, se percibe una sensación de control sobre la experiencia y el sentido de la duración del tiempo se altera. Nuestras observaciones en el aula nos hacen pensar que en las tareas grupales, mucho más que en las individuales, se ha producido este fenómeno de una manera apreciablemente significativa, si bien no ha sido mayoritario.

En este mismo capítulo VI nos hemos aproximado a la noción de *creatividad*. Hemos partido, con Marina (1995), de las conexiones que ésta tiene con la inteligencia, para ir deslizándonos, con autores como De Bono (1992, 1999) o Muñoz (1994) hacia características más concretas de la misma y hacia sus posibles aplicaciones, bien dentro de las materias, bien en forma de programas específicos. Queda claro en nuestro análisis de resultados que la creatividad no aparece de la nada, sino que va unida al aprendizaje de contenidos. Sin embargo, Tejada (1989) aporta un punto de vista bisagra entre cultura y creatividad al hacer de ésta el recipiente en el que aquella deja de ser tratada como objetiva para ser lo que indudablemente es, un entramado subjetivo que cada persona debe reconstruir. Finalmente, y dado que la creatividad supone una especie de pequeño salto en el vacío, pues no deja de sugerir algún componente *mágico*, hemos tratado, aunque de pasada, el concepto de error y su tratamiento didáctico (De la Torre, 1993).

Y llegamos a los referentes, claves en el presente trabajo, tratados en el capítulo VII del mismo: *juego*, *simulación* y *rol*. Nuestra visión del juego se ha basado fundamentalmente en los enfoques de Von Neumann y de Huizinga: el uno incluye la idea de la toma de decisiones como proceso para reducir la incertidumbre, y es prácticamente operativo; el otro se sitúa en lo antropológico. Cómo estas teorías pueden

llevarse al aula siendo totalmente congruentes con el constructivismo y la resolución de problemas nos lo muestran, en el caso de la simulación, De la Torre (coord., 1997) y, en cuanto al juego *game* y el juego *play*, Saegesser (1991). En todo caso, volvemos a constatar que nos han llamado la atención las conexiones entre juego y ZDP de Vygotsky, entre juego y *flujo*, y también el carácter narrativo de algunos juegos con fines de curación (Terr, 2000).

En los capítulos VIII y IX hemos ido de lo general, es decir, el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación a los aspectos más concretos de diseño curricular desde el punto de vista de la didáctica diferencial, Hemos podido constatar que existen diferentes concepciones de lo que es el currículum, y que nosotros hemos apostado por los referentes *plan o guía de la actividad escolar, experiencia y sistema* (sin el enfoque conductista de este último), y también, y sobre todo, la idea de currículum como *solución de problemas* en un mundo incierto y cambiante.

Haciéndonos eco del resumen final del capítulo VIII, diremos que se han analizado los elementos clave de la didáctica general (objetivos, contenidos, interacción comunicativa, estrategias de enseñanza-aprendizaje, medios y recursos). Hemos propuesto nuestro propio modelo, si bien es deudor del modelo de Ferrández (1997a: 29) y hemos profundizado en las estrategias didácticas socializadas de grupos de aprendizaje cooperativo, que son la base de nuestro trabajo en el aula. Se han tratado, además, las implicaciones comunicativas que nuestro modelo comporta, ya que son cruciales para su desarrollo. En ese sentido, hemos apuntado algunos de los roles o papeles que debería jugar el profesor, sobre todo como líder social de la clase en una orientación social-reconstruccionista. Por último, hemos realizado un breve apunte sobre el subsistema de necesidades, de indudable calado axiológico, pero no desconectado de la realidad, a nuestro parecer.

El capítulo IX se ha centrado en el análisis de lo que podríamos llamar, pues desconocemos si existe oficialmente tal término, la *didáctica específica de los clásicos grecolatinos*. Partiendo, una vez más, de la constatación de los acelerados cambios en nuestra sociedad actual, nos ha parecido ver que los clásicos han *muerto de éxito*, en el sentido de que muchas de sus ideas (políticas, jurídicas, urbanísticas, de filosofía de la ciencia, artísticas, etc.) se han incorporado a Occidente, y, desde ahí, se han difundido por el resto del mundo, aunque ya no lo recordemos. Hemos podido constatar también (con alegría, nos atrevemos a decir) que la herencia de estos clásicos no es unívoca, sino multiforme, y que, por lo tanto, sin duda existe más de una manera de entenderlos y trasladarlos a nuestras aulas.

Tras un análisis de los modelos y diseños didácticos más habituales en este ámbito, nos hemos atrevido a ofrecer nuestra propuesta concreta, que pretende aunar los referentes recordados aquí de nuestro marco teórico. Se configura así un programa de enseñanza-aprendizaje en y para el aula, que ha sido experimentado y de cuyos resultados debemos responder.



#### ***12.4. Un camino para entender qué ha pasado***

Hemos dado cuenta ya de nuestra opción epistemológica y metodológica en los capítulos II y X del presente trabajo, principalmente. Reiteramos aquí la importancia que para nosotros tienen el enfoque sistémico de la realidad y la teoría memética, que, creemos, se puede incardinar en aquél. Para nosotros supuso un hallazgo inesperado, una iluminación casi, el engarce entre los memes y la muy reseñada *tradición clásica*: por fin podía entenderse, darwinianamente, cómo la cultura transita por los siglos.

En el capítulo X se ha partido de una serie de criterios generales como la adscripción al paradigma naturalista<sup>1</sup>, el estudio de casos como modelo de investigación y la diferenciación entre *Investigación Evaluativa* y *Evaluación por Programas*. Se han intentado definir los estándares en que se centra nuestro trabajo mediante un análisis del contexto y de las necesidades del mismo, pasando después a la especificación de los objetivos que nos hemos marcado. Dentro de los modelos de investigación evaluativa de índole hermenéutica, hemos podido observar las concordancias existentes con el *respondente* de Stake, el *desprovisto de referencia a metas* de Scriven, el *iluminativo* de Parlett y Hamilton, y el *democrático* de Stanhouse, McDonald y Elliot. De manera que nuestra propuesta se suma a una línea de trabajo muy determinada ya por la teoría.

Finalmente, para la obtención de la información hemos descrito los parámetros teóricos de las estrategias, instrumentos y recursos utilizados, haciendo hincapié en aspectos concretos de nuestro trabajo.

#### ***12.5. Los resultados a la luz de la teoría***

¿Por qué hemos vuelto a realizar un recordatorio casi literal de nuestro marco teórico y empírico? Para no contradecirnos, y (bromas aparte) para exponerlo una vez más a la valoración de su consistencia lógica. Si los fundamentos en que se asientan los datos no son sólidos, el resto del trabajo carece de cualquier valor.

A partir de aquí, podemos retomar el pulso a las preguntas que nos hacíamos al inicio de nuestra investigación, y que se ven reflejadas en el análisis de necesidades del capítulo X: dando por sentado que el objetivo general del presente trabajo es el de la evaluación de un programa en forma de crédito variable para enseñar y aprender Cultura Clásica en el último curso de la etapa de ESO, mediante un modelo simulado de empresa de servicios culturales, lo hemos subdividido en cuatro objetivos específicos, cuyos resultados pasamos a analizar.

##### ***12.5.1. Vigencia de los clásicos como propuesta de aprendizajes valiosos***

---

<sup>1</sup> Al mismo tiempo, hemos realizado algún apunte, aunque modesto, en el sentido de que se puede dar una superación incluso de la complementariedad de paradigmas.

El valor de la Cultura Clásica debemos extraerlo a partir de su peso en la normativa legal y, por tanto, en los *curricula* concretos (en nuestro caso, en el contexto catalán), y también de su peso a partir del análisis bibliométrico (Vallés, 1997). Junto a ello, cabe analizar los puntos de vista de los sujetos implicados en la investigación. Los dos primeros aspectos mencionados se han tratado ya en los capítulos III y IX del presente trabajo. Con respecto al punto de vista de los discentes, lo hemos visto justo en el capítulo anterior.

De la consulta bibliográfica, tal y como hemos visto en nuestro capítulo IX, los memes clásicos más productivos, y que parecen fuera de discusión en cuanto a su importancia, serían:

MEMES CLÁSICOS MÁS PRODUCTIVOS <sup>2</sup>	VALORACIÓN DISCENTE
<b>Urbanismo:</b> la ciudad	Elemento más valorado: Pompeya (como conjunto), Partenón/Acrópolis, Coliseo, Cnosos.
<b>Arte (Arquitectura, Escultura, Pintura, Artes Plásticas)</b>	Segundo elemento más valorado; referencias tanto a las realizaciones prácticas como a la teoría subyacente a éstas.
El nacimiento del <b>deporte</b> a partir del fenómeno religioso y la cultura del <i>ágon</i> aristocrático griego (cf. Huizinga, cap. VII).	Tercer elemento más valorado: se evidencian las conexiones entre los Juegos Olímpicos antiguos y los modernos.
<b>De la Filosofía a la Ciencia (y viceversa):</b> El <b>método científico</b> entre los griegos y su desarrollo en matemáticas, medicina, astronomía, física. <b>La filosofía humanística y sus éticas.</b>	Cuarto elemento más valorado; incluye tanto la vertiente científica como la humanística, y, en cuanto a la primera, se centra sobretodo en la Biblioteca e Alejandría y algunos de sus representantes
La idea de <b>legado cultural</b> a partir de Roma.	Podríamos inferir una cierta valoración a través de la relativa importancia que se da a la conservación de obras de arte y de mitología (tres y cuatro sujetos, respectivamente), aunque quizá esta valoración aumenta si sumamos el indicador <i>Pensamiento griego y romano</i> .
<b>Política:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teórica</li> <li>• Democracia</li> <li>• Historia de los regímenes</li> </ul>	Valoración ínfima: sólo <i>Democracia</i> queda como un elemento suelto apreciado sólo por dos sujetos. Sin embargo, el ítem 10 del <i>Cuestionario de Valoración del Crédito</i> obtiene <b>4,07</b> .
<b>Literatura:</b> los clásicos como modelos a emular, directa o indirectamente	Último elemento en cuanto a valoración, si exceptuamos el ámbito de la mitología, que se conceptúa como algo superior, y que se transmite, desde los clásicos, principalmente vía literatura.
<b>Derecho:</b> Influencia del Derecho Romano sobre el Derecho Civil Europeo	No se trabajó directamente en el aula: Sólo un sujeto lo aprecia.
<b>(Otros elementos de interés)</b>	El análisis de las clases sociales a través de la onomástica romana reveló actitudes muy críticas en cuanto a discriminaciones de género y posición social. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se produjo un interesante debate en forma de dilema moral sobre la posible devolución o no de los mármoles del Partenón a Atenas: unión de contenidos y actitudes.</li> <li>• El ítem 32 del Cuestionario de Valoración del Crédito, referido a la importancia que se da a la Cultura Clásica tras la realización del mismo, arroja <b>4,57</b>.</li> <li>• Varios sujetos valoran la aparición del alfabeto fonético en la época arcaica como una herramienta facilitadora de la transmisión de información.</li> </ul>
<b>Retórica y Oratoria:</b> la persuasión.	No se trabajaron estos contenidos durante la experiencia.
<b>Griego, latín y lenguas románicas: evolución popular e influencias léxicas cultas</b>	No se trabajó en la experiencia, ya que existía, el trimestre anterior, un Crédito Variable específico (Raíces del Léxico Científico, Técnico y Humanístico). Sin datos por no formar parte de la investigación.

Tabla 26. Preferencias de los alumnos en cuanto a contenidos clásicos

<sup>2</sup> El orden de esta columna no es jerárquico.

Vemos, pues, que dentro de los materiales y recursos que se han ofrecido, los alumnos conforman su propia tabla de preferencias con respecto a los mismos. Dichas preferencias tienen que ver, sin duda, con los materiales de enseñanza-aprendizaje expuestos, por lo que su análisis debe tener esto muy presente. Dicho lo cual, no da la impresión de que haya habido elecciones truculentas o *fuera de lugar*. Dentro del conjunto orgánico que supone la civilización grecolatina, los discentes muestran su interés, al igual que los adultos, por uno u otro ámbito. De manera que podemos suponer que una selección de contenidos diferente llamaría la atención sobre otros aspectos.

### 12.5.2. *Modelos y diseños de enseñanza-aprendizaje en el ámbito grecorromano*

Debe tenerse en cuenta que, literalmente, nuestro objetivo específico se refería a Analizar los modelos y diseños de formación en el ámbito del mundo grecorromano, enfocadas a una población total situada entre los 14 y los 16 años. Es decir, no estamos hablando ni del Bachillerato ni de la Universidad, sino de aquellos elementos del currículum que puedan constituirse como nucleares para toda la población, una vez determinado que sean valiosos en este sentido. Esto se ha llevado a cabo específicamente en el capítulo IX de la presente investigación. A la luz de los modelos y diseños repasados entonces, cabe decir lo siguiente:

- **No está claro en qué debe consistir el currículum referido a los clásicos** en cuanto a contenidos:
- Resulta extremadamente difícil establecer una jerarquía entre los aspectos lingüísticos (en todos los niveles: desde el léxico a la morfosintaxis y la semántica) y los culturales;
- **Se propugnan, al mismo tiempo, enseñanzas con un mayor componente narrativo y biográfico, y enseñanzas más estructuradas en torno a constructos** (economía, sociedad, política,...);
- **En todo caso, se considera como eje central la ejemplaridad:** La ejemplaridad en el sentido de pervivencia (más o menos evidente) hasta hoy es el rasgo que todos los agentes y documentos expertos consultados sugieren: esto nos remite al problema de los valores. Lo cual nos sumerge, a su vez, en una clarificación de los actuales y de los antiguos, y en un posterior contraste de los mismos. Es por ello que los diversos agentes y documentos señalan manifestaciones tan diversas del ámbito clásico: en el fondo, es una **cuestión fundamentalmente axiológica**. Sin embargo, cabe señalar que, como en las profundidades marinas, cada vez que las personas de una época (incluida la actual) hemos lanzado nuestras redes en el océano de los clásicos, nunca hemos vuelto de vacío. Por tanto, siguen (meméticamente) vivos.
- **La herencia griega y romana es multiforme, y puede ser estudiada desde muy diversos ángulos:** a título anecdótico, y fuera de programa, si se nos permite, un profesor de matemáticas observaba, tomando café, la importancia del número áureo en los diseños de productos actuales (frascos de perfume, proporción de las carpetas de los estudiantes). Se podrá argüir

que ésta es una apreciación tangencial. No lo dudamos, pues somos muy conscientes de que uno de los problemas clave es el de establecer jerarquías de contenidos congruentes, pero flexibles y respetuosas con la realidad al mismo tiempo. Lo cual nos remite a los dos apartados anteriores. Otro ángulo de la cuestión viene representado por el reconocimiento de la influencia de los clásicos a lo largo de la cultura (especialmente) occidental: aquí sí que habría que usar estrategias didácticas tendentes al aprendizaje de conceptos, por ejemplo.

- **Una forma de combinar elementos tan diversos puede consistir en estrategias de simulación** (cf. infra): simulación no sólo en cuanto a contenidos más cercanos a las Ciencias Sociales: también se puede, por ejemplo, pedir a los alumnos que construyan, como programadores informáticos, una gramática de la lengua latina (o griega). De suerte que el aprendizaje de contenidos vendría a incardinarse en estructuras constructivistas y mediante la realización de estrategias play y game.

#### *12.5.3. Aprendizajes individualizados y en pequeño grupo. Constructivismo.*

El tercero de nuestros objetivos específicos se refería a las posibilidades de combinar aprendizaje individualizado (a partir del modelo de Ausubel-Novak-Hanesián, 1983, en cuanto a descubrimiento guiado) con las del aprendizaje cooperativo en pequeño grupo (Bonals, 2000).

Creemos que, desde el punto de vista teórico, el modelo que hemos propuesto en el capítulo VIII resuelve este problema. Sin embargo, como se ha señalado ya en el capítulo XI (apartado /XI.2.5.1/) el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje individual, y el factor creatividad, han mermado la uniformidad de éstos. Lo cual no debiera ser negativo, si no fuese por el hecho de que no creemos que se hayan garantizado, al menos para un número importante de discentes ( sujetos 2, 4, 5, 6, 9 y 12) los aprendizajes individuales imprescindibles para poder ser elementos activos en las tareas concernientes a los pequeños grupos.

Pudiera pasar, y de hecho con esta intención se diseñó, que la etapa de aprendizaje intragrupal, y las propias evaluaciones intra e intergrupales, sirvieran para reforzar los contenidos de que supuestamente se deberían haber realizado antes. Nuestras observaciones indican que ha sido así, paliando en cierta medida las carencias que pudieran haberse dado en ese primer estadio individual. Nos encontraríamos, pues, ante una serie de refuerzos indirectos que incidirían sobre el aumento de los aprendizajes individuales. Esto vendría virtuosamente combinado con el hecho de que es imprescindible un buen uso de la comunicación y la inteligencia emocional, como a continuación veremos.

#### *12.5.4. El papel de la simulación, lo emocional y la creatividad*

Nuestros tercer y cuarto objetivos específicos hacían referencia a los elementos reseñados en el título de este epígrafe. No nos queda sino remitirnos al breve resumen final del capítulo anterior, en el que se sintetizan los aspectos que consideramos más importantes, y que a continuación recordaremos, algo ampliados:

- **Simulación:** Adaptación sin problemas a roles (=play) y a la interdependencia (=game) dentro de la Teoría de Juegos. Consideramos fundamental este elemento en relación con las características de la nueva sociedad informacional y de los trabajadores en red: los discentes han respondido de manera más que positiva.
- **Inteligencia emocional:**
  - Fortaleza del sentimiento de pertenencia al grupo, independientemente de que se piense que los compañeros hayan colaborado más o menos dentro del mismo.
  - Sobrevaloración de los propios aprendizajes, especialmente en el ámbito individual;
- **Creatividad:** Predominio de la **creatividad en los procesos por encima de los productos**. Los indicadores más desarrollados han sido:
  - **Flexibilidad de la experiencia:** dado que había que tratar con materiales aparentemente desordenados, y con compañeros vivos, podemos señalar que, excepto en los casos de los sujetos aislados 4 y 5, ha habido una más que razonable capacidad de adaptación individual y grupal ante las novedades (en forma de materiales o instrucciones nuevas; o bien en forma de miembros que se asocian temporalmente a un grupo, por ejemplo);
  - **Imaginación y fluidez; integración de las áreas:**
    - Especialmente en las tareas grupales (mural y relato) ha podido observarse un cierto grado de imaginación, si bien dentro de parámetros que podríamos calificar como normales, pues los discentes hacen referencia a modelos de realización de tareas o de conocimientos ya aprendidos, en la escuela o en la vida.
    - En cuanto a la integración de áreas, quizá sea más visible en relación con la segunda macrotarea, ya que se imbrican documentación informativa del ámbito social y procesos de escritura literaria del relato.
- **Autodirección** (dentro del grupo, más que individualmente) y **autovaloración:** en cuanto a esta última, podemos afirmar sin ninguna duda que ha sido un elemento muy positiva en la experiencia: escuchar la voz de los clientes directos supone, de entrada, un ejercicio de comunicación en el que éstos perciben que son escuchados. Por otra parte, ellos mismos tienen un cierto control sobre los procesos y productos de sus realizaciones, y deben verse sometidos a la crítica, tanto propia como del resto de compañeros. Siempre hemos podido obtener algo que nos ayudaba a comprender mejor cómo aprendían, qué valoraban más y qué menos, y cómo desarrollaban sus relaciones.

## ***12.6. La importancia de los intercambios comunicativos en el modelo propuesto***

Dando por sentada la crucial importancia de la comunicación en todas las facetas de la vida, incluidas la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula, creemos que el

modelo propuesto en nuestro capítulo VIII, juntamente con las ideas de Watzlawick (1994, 1997), Mucchielli (1997) y Tejada (1997) facilita una mejor comunicación entre todos los agentes intervinientes, lo que redundará en aprendizajes exentos de tensiones superfluas (como las derivadas de espacios inadecuados, prohibición de comunicarse entre los discentes, lenguaje exclusivamente digital por parte del docente, etc.). Facilitar la comunicación implica también facilitar el intercambio de informaciones valiosas sobre los contenidos entre todos los participantes en la experiencia, de suerte que el conjunto de la misma se ve enriquecido.

Si los clásicos grecolatinos, como hemos señalado hace un momento, son valiosos sobretudo por su ejemplaridad, y si esa ejemplaridad es la que construimos entre todos a partir de nuestros conocimientos de la cultura *objetiva*, no hay otra forma de hacerlos crecer, hacia fuera y hacia dentro, que la comunicación a fondo, entre todos.

## 12.7. Resumen de costes-beneficios y de posible impacto del programa

### 12.7.1. Eficacia, eficiencia, efectividad

¿Tiene sentido hablar de *eficacia*, *eficiencia* y *efectividad* de un programa emergente, en un ámbito reducido, con un solo investigador, y cuya pretensión principal es la de sacar a la luz los elementos fundamentales que se han puesto en juego en el mismo? Al menos, lo tiene como conjunto de descriptores que nos permitan comprender, desde un nuevo ángulo, los entresijos de lo que allí ha sucedido.

Dado que es muy importante centrar conceptualmente los términos arriba citados, procedemos a una breve comparación de definiciones entre algunos de los autores consultados por nosotros, para, después, responder a ciertas cuestiones relacionadas con ellos. Entonces:

	<b>EFICACIA</b>	<b>EFICIENCIA</b>	<b>EFFECTIVIDAD</b>
<b>FERRÁNDEZ (2001)</b>	Relación entre objetivos alcanzados y objetivos planificados	Relación entre los objetivos logrados y el costo en recursos (humanos, materiales y funcionales)	Punto de acercamiento a la consideración óptima de un objeto, acción, etc.
<b>SANDERS (1998)</b>	Producción de informaciones con suficiente valor que justifiquen los recursos empleados	Los beneficios igualan o superan los costos	
<b>FDEZ. BALLESTEROS (1996)</b>	Producción del efecto o servicio a que estaba destinado	Realización cumplida de aquello a lo que se estaba destinado	Medio o remedio que produce efecto

Tabla 27. Eficacia, Eficiencia, Efectividad.

- **Consideramos que el programa implantado ha sido eficaz, pues se han cumplido razonablemente los objetivos** que se pretendían, como hemos visto en el epígrafe /12.5/. Dichos objetivos pasaban por recabar información sobre una serie de ámbitos cuyos resultados se han podido leer en el anterior capítulo y, en parte, en este mismo (vigencia de los clásicos grecolatinos, modelos y diseños de enseñanza-aprendizaje en este campo, posibilidades de los trabajos individualizados y en pequeño grupo, capacidad de respuesta del constructivismo –individual y social—para procurar aprendizajes significativos, y, por último, en un paquete que somos conscientes no es del todo homogéneo, el impacto de la simulación, lo emocional y la creatividad).
- Podemos decir que existe un **cierto grado de eficiencia** en cuanto al programa: cuestiones como la necesidad de un espacio especial como recurso (la biblioteca del centro), la falta de implicación del contexto institucional de centro, o el número de horas, en formación y diseño, que ha debido utilizar el investigador de la experiencia, nos hacen pensar que, caso de difundirse la experiencia (en un contexto de investigación-acción, como hemos señalado), supondría un cierto coste en cuanto a necesidad de recursos didácticos, horas de formación del profesorado y ausencia de apoyos (o incluso resistencias más menos encubiertas) en el ámbito institucional más próximo al docente (compañeros de áreas afines no dispuestos a estos cambios, equipos directivos que pudiesen desconfiar de segundas intenciones veladas, inspección que se limitase a tramitar burocráticamente las iniciativas sin ofrecer apoyo y calor a las mismas<sup>3</sup>).
- Teniendo en cuenta el carácter emergente e incipiente de la presente investigación, creemos que **ha sido más efectiva que inefectiva**, pues ha habido acercamientos razonables a los objetivos propuestos. Nosotros nos planteamos la *efectividad* aquí como un elemento falsable: ¿qué podríamos haber dicho sobre los problemas que nos convocan caso de no haber llevado a cabo la experiencia descrita? Luego lo que podamos afirmar es mérito de la propia investigación.

### 12.7.2. *Evaluación diferida*

Hemos centrado nuestro interés en la búsqueda de significados y del valor de una serie de objetivos que son los que reiteradamente nos hemos planteado. **No se ha llevado a cabo una evaluación diferida** a medio y largo plazo, aunque en un momento dado pensamos volver a preguntar, en un nuevo cuestionario, a los participantes en el programa sobre los impactos de éste.

<sup>3</sup> La respuesta, amable pero bien definida, del inspector de zona al investigador sobre la posibilidad de extender este programa a un contexto de investigación-acción fue más o menos como sigue: se necesita, en primer lugar, el consentimiento de cada uno de los profesores; a renglón seguido, el permiso explícito de cada uno de los directores de los centros donde vaya a llevarse a cabo la experiencia; en tercer lugar, si es que se va a pedir una licencia retribuida por parte de un investigador principal que coordine, hay que realizar un proyecto exhaustivo (cf. <http://www.xtec.es>, *Llicències retribuïdes*); naturalmente, hay que dirigirse a la sección competente para conseguir que éstas horas supongan, para cada docente, méritos de formación cara a sus respectivas carreras profesionales y futuros ingresos en sexenios cumplidos, etc.

Por otra parte, consideramos que el *Cuestionario de Evaluación del Crédito* puede considerarse como una evaluación diferida a corto plazo, ya que se realizó precisamente justo al final de la experiencia.

Tras reflexionar este tema, consideramos que es un demérito del programa el no haber planteado, un segundo cuestionario paralelo al de evaluación del crédito, para administrarlo al cabo de unos seis-nueve meses, es decir, al inicio del nuevo curso escolar (o de la vida laboral). Si se da la oportunidad de difundir el programa, creemos imprescindible llevarlo a cabo, aunque existe multitud de variables espurias que podrían afectar a su resultado.

### 12.7.3. *Algunos apuntes sobre el posible impacto del programa*

A partir de algunas de las cuestiones que propone Tejada (1998: 96-97), podemos decir lo siguiente:

- Posibilidad de **aplicación práctica y utilidad real de los contenidos**: En consonancia con Fullat (1994), debemos distinguir entre un enfoque humanístico y otro tecnológico de la educación. Nuestra propuesta se halla por su propia naturaleza, obvio es decirlo, bastante más próxima al primero que al segundo. Entramos entonces en un terreno de intangibles (el famoso *¿Para qué pueden servir las humanidades?*). Si se nos permite una pequeña anécdota, una vez escuchamos a un experto en educación británico decir, con la habitual ironía anglosajona, *Realmente, ¿cómo podemos saber estadísticamente el número de presos que ahorra a las prisiones públicas un buen aprendizaje de la literatura?* Quizá pudiéramos aproximarnos a inferir algunas aplicaciones prácticas a partir de los valores que se proponen en el programa y de las actitudes que éstos suscitan en los discentes protagonistas del mismo. Por ejemplo, los ítems 16 y 17 del Cuestionario individual de aprendizajes sobre Roma (cf. epígrafe /11.4/) se plantearon negativamente con la intención de inferir las actitudes de los alumnos ante las desigualdades de clase y de género: podrá observarse claramente en la gráfica que su valoración está invertida (/2,13/ y /1,93/, respectivamente) con respecto a los demás. ¿Significa eso que los sujetos estudiados serán más solidarios y menos discriminadores de género?
- ¿Favorece la **transferencia** un programa como el propuesto? Creemos que está en la esencia del mismo el facilitar contextos y ángulos de diferente aproximación a los fenómenos. Demostrarlo empíricamente requeriría, sin embargo, quizá un mayor número de pruebas que el que aquí proponemos. Podríamos, sin embargo, traer a colación el debate sobre los mármoles del Partenón, en el que se derivó, en un momento dado, hacia la importancia de los restos arqueológicos en relación con el contexto propio: *¿Cómo se sabe si, mientras se realizan unas obras para construir una vía, y aparecen restos arqueológicos, cómo se sabe —digo— si deben preservarse o no? Pensad que esto implica expropiaciones como las que ahora se están haciendo aquí en el barrio X...* Preguntó el docente. Dando por sentado que la transferencia de aprendizajes y la creatividad no son automática, como hemos visto ya,



aunque ciertamente dependan de variables endógenas individuales en parte, se necesitan, como decimos, más pruebas.

- En cuanto al **nivel de cambio producido en la práctica profesional** por parte del docente, viene sugerido en parte por algunas de las propuestas futuras que realizaremos en el próximo epígrafe. Adelantemos ahora que nos estamos planteando extender los criterios, referentes e indicadores de la presente investigación a otros ámbitos de enseñanza-aprendizaje de nuestra área, como la mitología o incluso la lengua. En un nivel más amplio, de equipo docente, pensamos plantear, aunque sea a contracorriente, un mayor peso de los Créditos de Síntesis y su estructura de trabajo en la Secundaria.

## 12.8. *Visión de conjunto. Futuribles.*

Si se nos permite realizar un breve resumen de lo aportado en este capítulo, nos atreveríamos a afirmar, simplemente, que **los clásicos aún tienen cosas que decirnos**: mirándonos en ellos, nos hacen salir de nosotros mismos, para lo cual tenemos, sin duda que conocerlos y conocernos.

Al mismo tiempo, **las características de la nueva sociedad informacional y globalizada no sólo no son un obstáculo, sino que, a nuestro parecer, representan un reto de futuro para, incluso, mejorar la imbricación mutua** entre el ayer y el hoy<sup>4</sup>. Metodológicamente, se pueden adaptar contenidos ejemplares a estrategias multivariadas de enseñanza aprendizaje relacionadas con el trabajo cooperativo, la simulación, el ámbito de lo emocional y el de la creatividad.

Nuestra investigación es muy limitada y presenta fronteras múltiples. Por ello, nos atrevemos a sugerir posibles caminos futuros que amplíen estas pesquisas para dotar de mayores fundamentos los temas aquí expuestos. Son:

- La posibilidad de **multiplicar los agentes para una mejor delimitación del programa**, tanto en el ámbito conceptual como en el metodológico: nos estamos refiriendo, como hemos apuntado ya en un par de ocasiones a lo largo de este trabajo, a la extensión del programa en un contexto de **investigación-acción colaborativa**, con el objeto de ampliar tanto las perspectivas docentes como las discentes. Aunque en otro contexto, encontramos muchos paralelismos hacia posibles derivaciones futuras e este trabajo en la obra de Blández (1996).
- La **mejora y refinamiento de las estrategias, instrumentos y recursos de obtención de la información** para su análisis: creemos que es ineludible ampliar la muestra, reforzar la fiabilidad de los cuestionarios y contar con

<sup>4</sup> Viene a nuestra mente una pequeña anécdota ilustrativa: Nuestros alumnos de 4º de ESO, en el Crédito Variable *Introducción a la Lengua Latina*, leen una traducción de *El arte de amar*, de Ovidio. Dicha lectura se plantea, pues es homologable, como un manual de autoayuda para comprender mejor al sexo opuesto, y, por qué no, para saber de qué armas disponemos hombres y mujeres en el lance amoroso. Pues bien, Ovidio realiza diversas sugerencias en el sentido de cómo deben ser los mensajes y cartas a la persona amada a lo largo de la obra. Este elemento era obsoleto hace quince años, cuando empezamos nuestra andadura docente. ¿Qué decir hoy de los correos electrónicos y los mensajes de teléfono móvil?

muchos más puntos de vista para saber si, realmente, el programa resulta valioso.

- **El incremento de posibilidades de contextos de simulación:**
  - estamos pensando en implicar NNTT de la información, especialmente informáticas y multimedia: como se ha atisbado en algún momento, los alumnos podrían llegar a elaborar (con un fuerte andamiaje informático previo, que centrarse la tarea en los contenidos clásicos) pequeños diccionarios a partir de las raíces más productivas del griego y el latín, o incluso pequeñas gramáticas en las que irían introduciendo diferentes componentes morfosintácticos para comprobar más tarde, mediante la introducción de palabras, frases o breves textos, si sus hipótesis gramaticales están bien construidas<sup>5</sup>. Un paso quizá utópico en este momento sería el de elaborar un guión multimedia (por ejemplo, de la *Eneida* de Virgilio) en el que, a través de una obra emblemática pudieran diseñarse personajes a partir de las informaciones que se propusieran<sup>6</sup>. Se podría, sin embargo, ser más modestos y quedarnos simplemente en la elaboración de un cómic.
  - Otra idea posible consistiría en que los alumnos diseñaran, suponiendo que formasen parte de una empresa turística, rutas por los lugares más emblemáticos del mundo clásico: dichas rutas, que podrían acabar siendo una especie de guía de viajes, contendrían todo tipo de informaciones, desde cómo llegar a los lugares (conocimientos geográficos, de medios de transporte, etc.) hasta qué ver allí, y si se nos permite repetirnos en la metáfora, con qué gafas debe leerse lo que uno está viendo (i. e., conocimientos literarios, históricos, artísticos, etc.).
- **Un enfoque sociocrítico del legado cultural:**
  - En nuestro trabajo de nueve créditos (Romero, 2000 y 2001) comenzábamos el redactado citando un poema de Bertold Brecht en el que, crudamente, se representaba cómo hemos aprendido historia a través de los grandes personajes (por ejemplo: *El joven Alejandro conquistó la India ¿Él solo?*).
  - Existen muchas zonas de disvalores o de valores negativos, como prefiera decirse, entre los clásicos. Conocerlos, clarificarlos y trasladarlos a la actualidad puede suponer un aprendizaje emocionales sólidos y potentes para que los jóvenes de Secundaria afronten el mundo actual mejor pertrechados, siempre y cuando evitemos todo adoctrinamiento. Por tanto, y aunque aquí es algo más difícil incorporar la simulación (especialmente en la vertiente *game*), aún se pueden realizar algunas aportaciones, por ejemplo, en la línea de la celebración de juicios simulados a multinacionales, o referidos a problemas ambientales. Esto, de hecho, concuerda con la formación retórica latina,

---

<sup>5</sup> De hecho, tenemos conocimiento de que una importante editorial está realizando, actualmente, un proyecto multimedia en el que se pueden trabajar contenidos lingüísticos en el sentido que acabamos de expresar, aunque para la lengua castellana.

<sup>6</sup> Entre estos dos extremos que hemos señalado, nos alegra consignar aquí una iniciativa de los profesores del Departamento de Español de la Universidad de Concepción que han construido la aplicación para el latín llamada VERBVM (en *Estudios Clásicos*, n. 114, 121-134). Si bien presenta un enfoque individual y más bien conductista, sí es cierto que integra contenidos léxicos, sintácticos y culturales, incluyendo imágenes.

en la que, en las *controversiae*, se argumentaba a favor y en contra de algo. De manera que podemos unir valores, simulación play y estrategias persuasivas, por ejemplo.

Naturalmente, todas estas sugerencias, que están muy enraizadas en la didáctica, no deben hacernos olvidar la importancia de los estándares clave en la evaluación de programas (Sanders, 1998: 11-15): es decir, no podemos perder nunca de vista la perspectiva *macro*, especialmente, en este caso, en cuanto a *utilidad y propiedad* de la misma. Aunque, en definitiva, será el (¿libre?) juego memético el que nos dirá si, axiológicamente, nos encontramos ante unos contenidos verdaderamente ejemplares y vivificadores. Nosotros estamos convencidos de ello.



## *Bibliografía*

---

- AAVV (GRUPO MÉTODO) (1986). *Praxis. Griego 3º de BUP. Método activo*. Valencia: Mestral.
- AAVV (2000). *Harvard Business review. Gestión del conocimiento*. Bilbao: Deusto.
- AAVV (2002). *EDUCAR: Adalberto Ferrández, el significado de su obra*. Bellaterra: Servei de Publicacions UAB.
- ALBERICH, J.; CARBONELL, J.; DOMÍNGUEZ, M. et al. (1989). *Grecs i Romans*. Madrid: Alhambra.
- ALSINA, J. (1983). *Comprendre la Grècia clàssica*. Barcelona: Teide.
- ALVAR, A.; MAYER, M.; LORENZO, J. et alii (1997). *Informe presentado al Ministerio de Educación y Cultura por la comisión de expertos encargada de la revisión de la ordenación académica en la educación secundaria: Cultura Clásica, Latín y Griego*, en *Revista de Estudios Clásicos*, 112, 99-127. Madrid: SEEC.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- AMNISTIA INTERNACIONAL (Ed.) (1995): *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas*. Madrid.
- ARAGÓN, M. S. (1994). *Latín de ciclo corto: ¿Preparatorio o motivador?* en *Actas del VIII Congreso Español de Estudios Clásicos, vol III*. (pàg. 634-643) Madrid: Ediciones Clásicas.
- ARIÈS, Ph. i DUBY, G. (dir.) (1991). *Historia de la vida privada. Imperio Romano y antigüedad tardía*. Madrid: Taurus.
- ARISTÓTELES (1981). *La política*. Barcelona: Bruguera.
- ARNAL, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: EDIUOC.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. i LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AVERBACH, E (1979). *Mimesis*. México: FCE.
- BARTOLOMÉ, J. et al. (Eds.) (1996): *Historia y métodos en la enseñanza de las lenguas clásicas (I Encuentro Científico y Pedagógico)*. Universidad del País Vasco: Vitoria Gasteiz.
- BARTOLOMÉ, M (Coord.) (1997b). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). *Investigación cualitativa en educación ¿comprender o transformar?* A *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 7-36.
- BARTOLOMÉ, M. (1997a). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: EDIUOC.
- BASABÉ, J.; COLOM, J. et al. (1983). *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.
- BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- BERTALANFFY, L. von (1993). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: FCE.
- BESCÓS, M. V. y ROMERO, C. (1997). *Ciència i tècnica en el món clàssic*. Barcelona: Castellnou.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BLACKMORE, S. (2000). *La máquina de los memes*. Barcelona: Paidós.

- BLANCO PRIETO (1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.
- BLÁNDEZ, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- BONALS, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- BONO, E. de (1992). *Yo tengo razón; tú estás equivocado*. Barcelona: Ediciones B.
- BONO, E. de (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- BRAGUE, R. (1992). *Europa, la vía romana*. Barcelona: Barcelonesa d'edicions.
- BRUCKNER, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Círculo.
- BRUNER, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Unión tipográfica editorial hispano americana.
- BRUNER, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*; compilación de J. Linaza. Madrid: Alianza psicología.
- BRUNSWIG, J. y LLOYD, G. (2000). *El saber griego*. Madrid: AKAL.
- BUENDÍA, L. (Ed.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, M. P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CAEROLS, J.J. (1997). *El diálogo entre Filología Clásica e Historia Antigua en la actualidad*, en *Estudios Clásicos, 111*, pp. 75-108. Madrid: SEEC.
- CALBOLI, G. (1983). *Problemi di grammatica latina*, en *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt, II, 29.1*; pp. 3-177.
- CANTERO, F. J. y ARRIBA, J. de (1997). *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.
- CANTILLO CARMONA, et al. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. València: NAU llibres.
- CARDONA, R. (1997). *La ciència i la tècnica en el món clàssic*. Barcelona: BAULA.
- CARDONA, R. et al. (1997). *Civilització i cultura grecoromanes*. Barcelona: BAULA.
- CARDÚS, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. Vol I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M.; FLECHA, R., FREIRE, P. et alii (1997): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*; Madrid: La Muralla.
- COLL, C.; GÓMEZ, I. et al. (1997). *Psicología de la instrucció*. Barcelona: EDIUOC.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCEHESI, A. (1991). *Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- COLOM CAÑELLAS, A. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- CSIKZENTMIHALYI, M. (1996). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DEBUT, J. (1976). *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Barcelona: Planeta.
- DEL RINCÓN, D. ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELORS, J. (ed.) (1996). *Educació. Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO.

- DENNET, D. (1999). *La peligrosa idea de Darwin*. Barcelona: Círculo.
- DUBY, G. (Ed.) (1995). *Els ideals de la Mediterrània dins la cultura europea*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- DURAN i GISBERT, D. (1999). *Disseny, aplicació i avaluació d'un crèdit de tutoria entre iguals com a recurs d'atenció a la diversitat a secundària*. Bellaterra: UAB [material policopiado]
- ECO, U. (1999). *Kant i l'ornitorrinc*. Barcelona: Destino.
- ESCUDERO, J.M. (1990). *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica*, en *Currículum*, 2, 3-25.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Península.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.) (1999). *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, E., GALLARDO, N. y PINEL, J.A. (1992). *Cultura Clásica*. Madrid: MEC.
- FERNÁNDEZ, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (ed.) (1996). *Evaluación de programas. Una guía didáctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, ADALBERTO (1997a). *Didáctica i components de l'acte didàctic*. Barcelona: EDIUOC.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, ADALBERTO (1997b). *Els fonaments de la didáctica*. Barcelona: EDIUOC.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, ADALBERTO (1997c). *Planificació de l'ensenyament*. Barcelona: EDIUOC.
- FERRÁNDEZ, A; SARRAMONA, J. (1987). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (2000). *Las paradojas de la calidad*, en M. PÉREZ FERRA y J. A. TORRES GONZÁLEZ (coord.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau; pp. 13-28.
- FERRATÉ, J. (1991). *Líricos griegos arcaicos*. Barcelona: Sirmio.
- FERRATER-MORA, J. (1991). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- FERRER FIGUERAS, L. (1998). *Del paradigma mecanicista de la ciencia al paradigma sistémico*. Valencia: Universidad.
- FIBLA, P. (1995). *Educació i valors. El patrimoni ètic de la modernitat*. Barcelona: EUMO.
- FONTÁN, A. (2001). *El retorno a las humanidades*, en *Estudios Clásicos*, 120, 7-16. Madrid: SEEC.
- FULLAT, O. (1994). *Política de la educación. Politeya-Paideia*. Barcelona: CEAC.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1987). *Apuntes de teoría de la educación*. Salamanca: Universidad.
- GARCÍA GARRIDO, M (1994). *Derecho privado romano. Acciones, casos e instituciones*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA GUAL, C. (1998). *El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos a El País digital*, 14/12/98. [www.elpais.es/p/d/debates/educad2.htm](http://www.elpais.es/p/d/debates/educad2.htm).
- GARCÍA GUAL, C. et al. (1996). *Cultura Clásica. Història i Societat*. Barcelona: Grup Promotor Santillana.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.



- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GENERALITAT DE Catalunya (2000). *Identificació de les competències bàsiques*. Barcelona: GENERALITAT.
- GILABERT, P. (1998). *¿Merecen los males del hombre contemporáneo un tratamiento <<acrítico>> basado en la sabiduría antigua?*, en *Estudios Clásicos*, 114, 53-65. Madrid: SEEC
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996, maig): *La cultura de l'ensenyament Secundari*. Transcripción de conferencia en la **XVI SETMANA DE L'ENSENYAMENT**. CASAL DEL MESTRE: Sta. Coloma de Gramenet
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- GÓMEZ ESPELOSÍN, F. J. (1991). *Ciencias Sociales y Estudios Clásicos: las dos caras de la moneda*, a FARRERES, L. (ed.) *Actes del IXè. Simposi de la Secció Catalana de la SEEC*. Sant Feliu de Guíxols.
- GÓMEZ RUIZ, M.V. (1992). *Diseño curricular de un curso de Iniciación a la Cultura Clásica*, en *Estudios Clásicos*, 101, pp.107-119. Madrid: SEEC.
- GONZÁLEZ, R. y LATORRE, A. (1990). *El mestre investigador*. Barcelona: Graó.
- GREGORIO, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de la investigación*. Bellaterra: UAB [Tesis doctoral].
- GUERRERO SERÓN, ANTONIO (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- GUILLÉN, J. (1985). *VRBS ROMA. Vida y costumbres de los romanos. Religión y ejército*. Vol III.
- GUILLÉN, J. (1986). *VRBS ROMA. Vida y costumbres de los romanos . La vida privada*. Vol I
- GUILLÉN, J. (1986). *VRBS ROMA. Vida y costumbres de los romanos La vida pública*. Vol II.
- HERÓDOTO (1994). *Historias*. Madrid: Gredos.
- HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- HOMERO (1978). *Ilíada. Odisea*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- HOOPER, J. y TERESI, D. (1989). *El universo del cerebro*. Barcelona: Círculo
- HOYO, J. De (2000). *Filología Clásica: ¿disciplina en crisis?*, en *Estudios Clásicos*, 117, 117-140. Madrid: SEEC.
- HUBERMAN, A. M. i MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruselas : De Boeck Univ.
- HUIZINGA, J. (1995). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- IBER (2001). *La construcción del conocimiento social y el lenguaje: el discurso social en el aula*. En ÍBER, n. 28, abril 2001. Barcelona: Graó
- JAEGER, W. (1985). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Madrid: FCE.
- JENKYN, R. (Ed.) (1995). *El legado de Roma. Una nueva valoración*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- JIMÉNEZ, B. (ed.) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

- JOINT ASSOCIATION OF CLASSICAL TEACHERS (1986): *Reading Greek. Textos, vocabulario y ejercicios*. 2 vol. Barcelona: PPU.
- JONES, P. V. i SIDWELL, K. C. (1989). *Reading Latin I. Texto, vocabulario y ejercicios*. Barcelona: PPU.
- KLEIN, N. (2001). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- KOTOV, A. (1985). *Piense como un gran maestro*. Madrid: Fundamentos.
- KROGIUS, N. V. (1979). *La psicología en ajedrez*. Barcelona: Martínez Roca.
- LABORDA, X. (1993): *De Retòrica. La comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LÓPEZ BARJA (1993). *Epigrafía latina. Las inscripciones romanas desde los orígenes al siglo III d. C.* Santiago de Compostela: Tórculo ediciones.
- LÓPEZ, A. (1994). *No sólo hilaron lana. Escritoras romanas en prosa y verso*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- MANDRUZZATO, E. (1989). *Il piacere del latino. Per ricordarlo, impararlo, insegnarlo*. Milà: Mondadori.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J. A. (1995). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Círculo.
- MARINA, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍN, E. (1987). *Juegos de simulación y teorías del aprendizaje, Apuntes de Educación*, nº 25, Anaya; Abril-Junio 1987
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, M. (1994). *La filología griega en tiempos de crisis A Actas del VIII Congreso Español de Estudios Clásicos, vol III*. (pàg. 645-672) Madrid: Ediciones Clásicas.
- MATAS, B. et al. (1992). *Alauda. Iniciació al llatí*. Madrid: Alhambra.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO GARCÍA, M. L. (coords.) (1999). *Didáctica – Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Vol. I y II. Madrid: UNED.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MOLINA, A. (2001). *Una teoría para la práctica de la educación*. Córdoba: Universidad.
- MONTANÉ, J. i MARTÍNEZ, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria*. Barcelona: PPU.
- MUCCHIELLI, A. (1998). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ, J. (1994). *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa Xènius*. Madrid: Octaedro.
- NICKEL, R. (1976): *L'insegnamento delle lingue classiche. Nuove possibilità per una sua motivazione didattica*. Roma: Cadmo ed.
- NIETO MARTÍN, S. (1992). *El "análisis de contenido" como técnica de investigación documental. Aplicación a unos textos de prensa educativa, y su interpretación mediante "análisis de correspondencias múltiples"*, en BARTOLOMÉ, M. (Coord.), *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 179-200.
- NOVAK, J. D. (1992). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- O.N.U. (1990). *L'ensenyament dels Drets Humans. Exercicis pràctics per a les escoles primàries i secundàries*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- ORIZO, F. J. (1996). *Sistema de valores en la España de los 90*. Madrid: Siglo XXI.

- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Orbis.
- PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. y COLL, C. (1991). *Desarrollo Psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- PETERS, T. (2001). *Nuevas organizaciones en tiempos de caos*. Bilbao: Deusto.
- PIAGET, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1985). *Escríts per a educadors*. Vic: EUMO.
- PLATÓ (1982). *Diàlegs seleccionats*. Barcelona: LAIA.
- POMEROY, S. (1990). *Diosas, rameras, esposas y esclavas. Mujeres en la Antigüedad Clásica*. Madrid: AKAL Universidad.
- PUENTE FERRERAS, A. (1999). *El cerebro creador. ¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?* Madrid: Alianza.
- PUENTE, J. M. (1990). *Estrategias didácticas*. Ejea de Los Caballeros: Fondo de Formación.
- QUETGLAS, P. (1985). *Elementos básicos de filología y lingüística latinas*. Barcelona: Teide.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- QUIVY, L. y VAN CAMPENHOUNDT, L. van (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- RACIONERO, L. (1988). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama.
- REIGELUTH, Ch. (ed.) (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un paradigma de la nueva instrucción*. Madrid: Santillana.
- RICARTE, J.M. (1998). *Creatividad y comunicación persuasiva*. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.
- RICE, F. Ph. (1999). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1999). *Importancia de las Humanidades Clásicas*; en *La enseñanza de las Humanidades*. Madrid: Santillana.
- ROMERO, E. (1998). *Fer cultura clàssica construint un joc de simulació*. Barcelona: Rosa Sensat.
- ROMERO, E. (1999). *Educació en valors a partir dels clàssics greco-llatins. Una proposta d'intervenció a l'ESO (cicle 14-16)*. Bellaterra: UAB [Material no publicado: existe un resumen casi literal de esta investigación en *Revista Internacional d'Humanitats*, año 2000, vol. 3, pp.89-110, y año 2001, vol. 4, pp. 73-96. También se encuentra en INTERNET: <http://www.hottopos.com>]
- SAEGESSER, F. de (1991). *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid: VISOR.
- SAFO (1997). *Poesías*. Madrid: Mitos.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, S. y MELLADO PRADO, P. (1993). *Fundamentos de Derecho Político*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- SANDERS, D; PERCIVAL, P. y VARTIANEN, P. (eds.) (1996). *The Simulation and Gaming Yearbook*. Vol 4. London: Sagset
- SANDERS, J.R. (Presidente) (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- SANTOS YANGUAS, N. (1986). *Textos para la historia antigua de Roma*. Madrid: Cátedra.
- SANZ ORÓ (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión normativa y pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- SARRAMONA, J. y MARQUÉS, S. (1985). *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHRÖDINGER, E. (1997). *La naturaleza y los griegos*. Barcelona: Tusquets
- SEBEOK, T. A. y UMIKER-SEBEOK, J. (1994). *Sherlok Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- SEGURA MUNGUÍA, S. (1991). *Latín. Bachillerato 3º*. Madrid: Anaya.
- SÉNECA (1982). *Cartas a Lucilio*. Barcelona: Juventud.
- SEPÚLVEDA, F. y RAJADELL, N (coord.) (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- SERRANO, S. (1981). *Signes, llengua i cultura*.
- SERRANO, S. (2000). *Comprendre la comunicació*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- SÒFOCLES (1997). *Antígona*. Barcelona: La Magrana.
- STUFFLLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J.(1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.
- SUMMERSON, J. (1998). *El lenguaje clásico de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- TEJADA, J. (1989). *Educación <<en>> y <<para>> la creatividad. Una experiencia en el ciclo superior de la EGB*. Barcelona: Humanitas.
- TEJADA, J. (1991). *La evaluación en Formación Ocupacional*, en FERRÁNDEZ, A. (dir.). *La formación ocupacional*. Madrid: Diagrama.
- TEJADA, J. (1997). *Grupo y educación. Técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona: Ediciones LU.
- TEJADA, J. (1998). *Evaluación de programas. Guía práctica para su diseño*. Bellaterra: UAB. [Material policopiado: 118 páginas].
- TEJADA, J. (2000). *Estrategias didácticas para adquirir conocimientos*, en *REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA*, nº. 217, pp. 491-514.
- TERR, L. (2000). *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*. Barcelona: Paidós.
- TORRE, S. De la (coord.) (1997). *Estrategias de simulación. ORA: un modelo innovador para aprender del medio*. Barcelona: Octaedro.
- TORRE, S. de la, y BARRIOS, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES, A. i MACÍAS, J. (1997). *Cuaderno de actividades. Cultura Clásica A/B. Segundo Ciclo*. Madrid: McGraw-Hill.
- TOUCHARD, J. (1990). *Historia de las ideas políticas*. Barcelona: Círculo.
- TUCÍDIDES (1976). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Madrid: Guadarrama.
- TUSÓN, J. (1982). *Aproximación a la Historia de la lingüística*. Barcelona: Teide.
- TUSÓN, J. (1999). *Com és que ens entenem? (Si és que ens entenem)*. Barcelona: Empúries.
- VALERO IGLESIAS, L. F. (1992). *Aproximación a una educación en valores*. Barcelona: PPU.
- VALLÉS, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALVERDE, J. M. i RIQUER, M. de (1984). *Historia de la Literatura Universal. Vol I*. Barcelona: Planeta.
- VEGETTI, M. (1981). *Los orígenes de la racionalidad científica*. Barcelona: Edicions 62.

- VENUTI, M. C. (1982). *Epistemologia e filosofia dell'educazione*. Palermo: Flaccovio ed.
- VYGOTSKY, L. S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: EUMO.
- VYGOTSKY, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WATZLAWICK, P. (1994). *¿Es real la realidad?. Confusión, desinformación, comunicación*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN BAVELAS, B. y JACKSON, D.D. (1997). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- WÜLFING, P. (1995). *Il Bellum Gallicum di Cesare, un testo basilare dell'identità europea*, en J. CARBONELL (Ed.). *Els clàssics greco—llatins. Idees per a un temps de crisi*. Barcelona: ICE UAB.
- YÁÑEZ, X., et al. (1995). *Cultura Clásica ESO 2n. cicle*. Barcelona: Edebé.
- ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.

