

Estudio experimental del rendimiento académico en distintas situaciones de aprendizaje

Por Amparo MARTINEZ SANCHEZ

INTRODUCCION

Enseñar no es simplemente diseminar conocimientos, así como aprender tampoco es absorber datos.

Ambos polos, enseñanza/aprendizaje, forman parte de un proceso único, función de múltiples variables.

A su vez, como fruto del proceso, nos enfrentamos con la necesidad de considerar una amplia gama de factores que inciden en diversas facetas del desarrollo personal.

La multiplicidad de aspectos que conlleva el proceso enseñanza/aprendizaje nos obliga a parcelar.

Nuestro trabajo no es un estudio teórico, sino una pequeña investigación experimental realizada con los estudiantes de la Escuela de Formación del Profesorado de Cheste (Valencia) sobre la distinta eficacia que ejercen sobre el rendimiento académico y la valoración de los profesores, dos grupos de variables: el conocimiento y la participación de los alumnos en la definición de objetivos y selección de contenidos del curso, por un lado, y el empleo de distintas técnicas de trabajo, por otro. En ambos aspectos pensamos que va implicado un componente de relación interpersonal que consigue una serie de efectos sobre la adquisición de los objetivos didácticos y sobre las actitudes personales hacia el profesor y el ámbito docente en general. Por ello, también consideramos los efectos sobre la evaluación del profesor por parte de los estudiantes sometidos a la investigación.

El móvil fundamental que nos ha guiado es el iniciar a los futuros maestros en la investigación educativa y acostumbrarlos a la reflexión sistemática sobre el propio trabajo docente, al tiempo que comprobar en nuestra situación didáctica los hallazgos realizados ya por otros.

Esperamos también obtener importantes datos en orden a la optimación de nuestro quehacer de cada día en las aulas.

1. PLANTEAMIENTO CONCRETO DE LA INVESTIGACION

1.1. *Definición del problema*

Para centrar el tema que nos ocupa conviene que discurramos por una serie de hechos y de planteamientos educativos implicados.

Es frecuente que el desarrollo de programas docentes, tanto de cursos globales como de asignaturas concretas, se reduzca a la explicación y estudio de una serie de temas, unas veces impuestos por las autoridades académicas y otras por los propios profesores de las distintas materias. Los estudiantes se convierten en muchos casos en meros receptores de los conocimientos que más tarde —en demasiadas ocasiones después de un largo período de tiempo— tendrán que reproducir.

De otro lado, tanto en Psicología educativa como en Didáctica, es una evidencia la necesidad de incidir en el desarrollo de capacidades concretas, con la definición de objetivos precisos que requieren el entrenamiento en tipos de aprendizaje diferentes y la ejercitación de estructuras intelectuales distintas (1).

Está comprobado que los aprendizajes quedan afectados por una doble serie de factores internos y externos.

Entre los internos, ocupan un lugar importante las motivaciones intrínsecas del sujeto, en gran parte dependientes de la significatividad de los aprendizajes que se proponen (2).

Las distintas situaciones de aprendizaje, los métodos didácticos y la calidad de las relaciones interpersonales, así como los vínculos de dependencia, autonomía que fomentan y la distinta ejercitación de capacidades que comportan, son factores decisivos en la recepción, almacenamiento y posterior disponibilidad de los conocimientos y habilidades ad-

-
- (1) BIGGE, M. J.: «Teorías de aprendizaje para maestros». Trillas. México, 1975.
 — BRUNER, J.: «El proceso de la educación». UTEHA. México, 1972. «El proceso mental del aprendizaje». Narcea. Madrid, 1978.
 — GAGNE, R. M.: «Las condiciones del aprendizaje». Aguilar. Madrid, 1968.
 — CONELL, W.: «El aprender». Herder. Barcelona, 1969.
- (2) AUSUBEL, D. P.: «Psicología Educativa». Trillas. México, 1976.
 — SECADAS, F.: «La motivación en la enseñanza». R.E.P. núm. 77. Enero-marzo, 1962.
 — WASNA, M.: «La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje». Kapelusz. Buenos Aires, 1974.
 — TEEVAN, R. C.: «Teorías sobre motivación del aprendizaje». Trillas. México, 1972.

quiridas. Son múltiples las investigaciones realizadas en las que el control se centra sobre unas u otras variedades (3).

Consecuentes con los principios enunciados, en el desarrollo de la programación de la asignatura «Organización Escolar» de los estudios de Formación de Profesores de E. G. B., controlar los dos grupos de variables que han quedado expresados anteriormente.

Somos conscientes de la complejidad del trabajo por la multiplicidad de factores que intervienen y la variedad de facetas que cabe considerar; no obstante, esperamos que nos propicie interesantes puntos de reflexión y mejora en el quehacer docente y en el rendimiento de los estudiantes.

1.2. Población sobre la que se opera

Se planteó la investigación al conjunto de los alumnos de segundo curso de Formación de Profesores de Educación General Básica de la Escuela de Cheste (Valencia).

La población ha estado formada por 110 estudiantes, divididos en tres grupos previamente establecidos en función de las especialidades cursadas —Ciencias, Ciencias Humanas y Filología—, con 35, 43 y 32 alumnos, respectivamente. La asignación de los grupos a los de la experiencia se hizo al azar. Todos ellos han seguido las pautas generales del plan de estudios vigente y las programaciones elaboradas para el Distrito Universitario al que pertenece la Escuela.

1.3. Diseño de la experimentación

Dado que uno de los grupos de variables a considerar era conocimiento/participación en la definición de objetivos y selección de contenidos del curso, se establecieron tres grupos progresivos.

1.º *Grupo A.*—No se explicitaron los objetivos pretendidos en el desarrollo de la asignatura. Se da a los alumnos el Cuestionario vigente para las Escuelas pertenecientes al Distrito de la Universidad Literaria de Valencia.

Los estudiantes de este grupo desarrollan los distintos núcleos temáticos del programa sin conocer los objetivos pretendidos y sin contemplar ningún tipo de participación en la selección de temas.

-
- (3) FLANDERS, N. A.: «Análisis de la interacción didáctica». Anaya. Madrid, 1976.
— ROGERS, C.: «Libertad y creatividad en el aprendizaje». Paídos. Buenos Aires, 1975.
— HUDGINS, B. B.: «The instructional process». Rand McNally Comp. Chicago, 1971.
— STONES, E.: «Psicología de la Educación. Aprendizaje y enseñanzas». Morata. Madrid, 1972.

2.º *Grupo B.*—Una vez conocido el Cuestionario oficial, se entrega a los alumnos del grupo una programación elaborada por el profesor en la que se incluyen:

- a) Definición de objetivos, de conocimientos, de técnicas y de actitudes.
- b) Núcleos temáticos elaborados y sistematizados sobre la base del Cuestionario oficial del Distrito.

Los estudiantes analizan los objetivos y temas propuestos y ofrecen sugerencias; básicamente con pequeños matices aceptan el programa y objetivos ofrecidos.

3.º *Grupo C.*—Estos alumnos estudian y discuten en equipos libremente formados el Cuestionario oficial. Proponen objetivos para el desarrollo del curso y explicitan los contenidos que se desarrollarán sobre la base del programa del Distrito.

El segundo grupo de factores sometidos a experimentación ha sido técnicas de trabajo. Las reducimos a tres tipos de situaciones:

1. *Trabajo orientado por el Profesor.* Supone exposición general por parte del profesor del tema en sus puntos esenciales. En líneas generales, el trabajo se realiza en tres tiempos:

- a) Presentación del profesor. En ella se ofrecen:
 - Vías de tratamiento teórico del tema.
 - Separación de ejercicios prácticos.
 - Fuentes de información.
- b) Trabajos sobre el tema por parte de los alumnos.
 - Tratamiento individual.
 - Discusión en equipo.
- c) Puesta en común y debate general de los aspectos teóricos y prácticos.

2: *Trabajos de libre iniciativa.* Esta situación fundamentalmente se centra en el tratamiento del tema con las técnicas libremente elegidas por los alumnos agrupados en equipos. Estos deliberan y seleccionan el sistema de trabajo que van a seguir.

El profesor sólo interviene en la medida en que su ayuda y orientación es solicitada.

3. *Trabajo dirigido.* Con las siguientes pautas:
 - Tratamiento expositivo del tema-lección magistral.
 - Trabajo individual del alumno.

Las técnicas se sistematizan a lo largo del curso escolar de forma que

todos los grupos se ejercitan durante el primer trimestre en técnicas de trabajo orientado, en el segundo trimestre en el trabajo libre y en el tercer trimestre en la exposición magistral.

Pensamos que este es el orden óptimo para posibilitar el uso plural y flexible de técnicas, al tiempo que proporciona posibilidades de control de eficacia en tiempos y temas comunes a los grupos.

Existen otras muchas posibilidades de combinar y de sistematizar la relación situación de trabajo/grado de participación a lo largo del curso y de la programación. Pueden ser objeto de nuevas experimentaciones.

En nuestro caso, operamos con tres niveles progresivos en el conocimiento-selección de objetivos y contenidos, tal como hemos indicado al hablar de los grupos, y con los tres grupos de técnicas en el orden que también ha quedado apuntado.

Se constituye un diseño factorial tres por tres; en él intervienen tres tipos de técnicas, tres tipos de grupos.

La figura y la síntesis incluidas describen los límites en que se mueve la experiencia.

Grupos en función de la participación

	A	B	C
I)	AI	AII	AIII
II)	BI	BII	BIII
III)	CI	CII	CIII

1.º Grupos en función de la participación progresiva.

- A) *Grupo dirigido.* No conoce objetivos. Temas del programa oficial impuesto.
- B) *Grupo orientado.* Conoce objetivos y programación de contenidos. Ofrece sugerencias.
- C) *Grupo autónomo.* Define sus objetivos y selecciona núcleos temáticos.

2.º Técnicas.

- I. *Trabajo orientado.* Es desarrollado por los tres grupos en el primer trimestre.
- II. *Trabajo libre.* Constituye la base de trabajo en el segundo trimestre.
- III. *Exposición magistral.* Se lleva a cabo en el tercer trimestre.

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

Al inicio del trabajo no se aplica ningún tipo de prueba. Damos por supuesto que todos los estudiantes que participan tienen una formación base común. Por lo que respecta a la formación en Ciencias de la Educación, todos han cursado anteriormente una asignatura de Pedagogía General y otra de Didáctica General.

Elaborados los programas para cada uno de los grupos, tal como ha quedado descrito, se planifican y distribuyen los contenidos que se han de desarrollar a lo largo de los tres períodos en que se divide el año académico (*). Los núcleos temáticos quedan asignados en el tiempo alrededor de las áreas de contenidos siguientes:

- *Primer trimestre.* Introducción a la Organización Escolar. La Institución Escolar. Elementos personales de la escuela.
- *Segundo trimestre.* Elementos funcionales. La dinámica de la Organización Escolar.
- *Tercer trimestre.* Elementos materiales y administrativos de la escuela.

En cada uno de los grupos se concretan más específicamente los diversos apartados de los núcleos comunes a tratar.

Las técnicas didácticas se suceden temporalmente tal como se ha descrito anteriormente.

Durante el primer trimestre el profesor propone ejercicios prácticos, estudio de casos, estudio de diversos documentos técnicos, etc.

En el segundo trimestre, los estudiantes tienen a su disposición un fichero con distintos problemas organizativos, estudio de casos y ejercicios relacionados con los núcleos temáticos que tratan. Pueden usarlo libremente o bien plantear los casos que deseen.

En este período de tiempo realizan las prácticas de enseñanzas en distintas escuelas, en donde recogen también problemas vivos de organización que pueden debatir en el trabajo de clase.

En el tercer trimestre, las clases son fundamentalmente expositivas. Los alumnos están más preparados para asumir lecciones magistrales y, por otra parte, se agiliza la culminación de los núcleos del Cuestionario que quedan por abordar.

Todos los grupos tienen una dedicación de tres horas semanales, distribuidas en dos períodos de 90 minutos durante los nueve meses del año académico.

Al finalizar cada trimestre, se aplica a todos los alumnos una prueba común sobre los núcleos temáticos desarrollados.

(*) En el Anexo I se incluyen los tres modelos de programación seguidos por los distintos grupos.

3. EVALUACION DE RESULTADOS

Las líneas generales de las pruebas fueron elaboradas bajo la orientación del profesor por los equipos de alumnos del grupo C (los de mayor grado de participación).

Los estudiantes del grupo B reciben información sobre la planificación de la evaluación para todo el curso escolar.

El grupo más dirigido —grupo A— sólo recibe información del planteamiento de la evaluación antes de la realización de cada una de las pruebas en orden a la preparación inmediata de las mismas.

Las pruebas trimestrales constan de tres partes:

1.º) Una prueba objetiva a la que se asigna una valoración máxima de 50 puntos. Fundamentalmente se controla con ella la adquisición de conocimientos básicos.

2.º) Una prueba de ensayo con una asignación máxima de 10 puntos.

Se valora:

- Claridad de conceptos.
- Tratamiento de puntos esenciales.
- Estructuración del tema.
- Documentación.
- Aspectos materiales: presentación, proporcionalidad de partes, etc.

3.º) Resolución de un ejercicio práctico. Máximo 10 puntos. Se valoran los aspectos siguientes:

- Definición clara de la cuestión a resolver.
- Recopilación y estudio de datos e informaciones necesarias.
- Presentación y análisis de alternativas.
- Elección de estrategias para la adecuada resolución del caso.
- Estudio y presentación de las dificultades que habrá que resolver.

Como prueba de madurez general al terminar el curso, se plantea un problema organizativo en el que el alumno tendrá que responder a las cuestiones:

1.º) Fuentes a que acudirían en busca de documentación para resolverlo.

2.º) Solución que aportan.

3.º) Acciones necesarias para culminar la estrategia elegida.

4.º) Necesidades materiales, organizativas y personales que comporta.

5.º) Dificultades que trae aparejadas.

Valoración máxima 10 puntos.

Todos los alumnos disponen de una biblioteca básica con las principales obras de consulta recomendadas. Periódicamente reciben informa-

ción bibliográfica de los aspectos que monográficamente se van tratando a lo largo del curso escolar.

En cuanto a la evaluación del profesor, se aplica al final de curso el «Rating Scale» que se adjunta en el Anexo 2.

Naturalmente, las valoraciones emitidas sobre el profesor son anónimas.

4. RECOGIDA, ANALISIS Y ESTUDIO DE DATOS SOBRE EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

La valoración de las pruebas de los tres períodos del curso y final nos ofrece los siguientes datos.

TABLA I. Medias y desviaciones típicas de los distintos grupos

Grupos en función de la participación				
TECNICAS DE TRABAJO		Grupo A, núm. 35 (dirigido)	Grupo B, núm. 43 (orientado)	Grupo C, núm. 32 (participativo)
	1.º Trim. Técnica de trabajo orientado.	$\bar{X}_A = 46,57$ $\sigma_A = 10,22$	$\bar{X}_B = 51,62$ $\sigma_B = 12,38$	$\bar{X}_C = 52,86$ $\sigma_C = 12,74$
	2.º Trim. Técnica de trabajo libre.	$\bar{X}_A = 44,14$ $\sigma_A = 10,85$	$\bar{X}_B = 49,46$ $\sigma_B = 11,86$	$\bar{X}_C = 51,93$ $\sigma_C = 12,90$
	3.º Trim. Técnica de trabajo dirigido.	$\bar{X}_A = 50,45$ $\sigma_A = 11,27$	$\bar{X}_B = 49,78$ $\sigma_B = 11,23$	$\bar{X}_C = 50,34$ $\sigma_C = 9,76$
	Prueba final.	$\bar{X}_A = 9,95$ $\sigma_A = 1,33$	$\bar{X}_B = 6,72$ $\sigma_B = 1,29$	$\bar{X}_C = 7,03$ $\sigma_C = 1,38$

Recogidos y analizados los datos sobre el rendimiento de los alumnos a lo largo del curso escolar, realizamos las comparaciones entre los distintos grupos. Sencillamente obtenemos la diferencia entre las medias de las distintas pruebas y su grado de significatividad.

TABLA II. Diferencias entre las medias obtenidas en los tres grupos, después de la aplicación de la técnica de trabajo orientado (primer trimestre)

$\bar{X}_A = 46,57$	$\sigma_A = 10,22$		
$\bar{X}_B = 51,62$	$\sigma_B = 12,38$		
$\bar{X}_C = 52,86$	$\sigma_C = 12,74$		
$\bar{X}_B - \bar{X}_A = 5,05$	$\sigma_{DB-A} = 2,55$	RC = 1,98	significativa al 0,05
$\bar{X}_C - \bar{X}_A = 6,29$	$\sigma_{DCA} = 2,83$	RC = 2,22	significativa al 0,05
$\bar{X}_C - \bar{X}_B = 1,38$	$\sigma_{CB} = 2,93$	RC = 0,47	no significativa

La simple consideración de los resultados obtenidos nos indica un mayor rendimiento en los grupos que conocen y participan en su propio trabajo.

Aunque en los datos que se ofrecen aparecen las puntuaciones glo-

bales, para no hacer excesivamente prolija la presentación, ya se advierte que los aspectos de la prueba que exigen mayor creatividad son los que introducen mayor diferencia en los grupos B y, sobre todo, C.

Se advierte también que la variabilidad de las series es más acusada en los grupos experimentados, sobre todo en el C. Lo interpretamos como indicador de la mayor posibilidad ofrecida de diversificación y de expresión de capacidades e intereses personales diferenciados.

En general, los resultados en los tres grupos son positivos, no difieren excesivamente de distribuciones normales con medias reveladoras de un buen rendimiento académico.

Las diferencias de medias son significativas entre el grupo control y los dos experimentales al 0,05. No son significativas entre los dos grupos que conocen o participan más activamente en su trabajo.

Pensamos que las diferencias se deben fundamentalmente a la variable introducida en los grupos experimentales, ya que las técnicas de trabajo han sido las mismas.

TABLA III. Diferencias en las valoraciones de los grupos después de desarrollada la técnica del trabajo libre (segundo trimestre)

$\bar{X}_A = 44,14$	$\sigma_A = 10,85$	
$\bar{X}_B = 49,46$	$\sigma_B = 11,86$	
$\bar{X}_C = 51,93$	$\sigma_C = 12,90$	
$\bar{X}_B - \bar{X}_A = 5,32$	$\sigma_{DBA} = 2,57$	RC = 2,07 significativa al 0,05
$\bar{X}_C - \bar{X}_A = 6,79$	$\sigma_{DCA} = 2,92$	RC = 2,66 significativa al 0,01
$\bar{X}_C - \bar{X}_B = 2,47$	$\sigma_{DCB} = 2,91$	RC = 0,84 no significativa

La dinámica general del rendimiento de los tres grupos acusa un pequeño descenso en sus medias. Sin embargo, las diferencias entre los grupos se mantienen aproximadamente con la misma tónica que en la etapa anterior.

Creemos que el descenso global se debe a las dificultades habidas en los tres grupos para decidir y enfrentarse con la organización libre del trabajo; esta observación se constató experimentalmente. En algunos momentos se encontraron con muchos problemas para estructurar el trabajo.

Se observó también que el grupo C, como fruto de las experiencias proporcionadas desde el principio, empleó menos tiempo en organizar eficazmente su trabajo, en constituir y estructurar los equipos y en planificar el desarrollo de los temas en función de los objetivos que previamente definían; en suma, este grupo había desarrollado hábitos de trabajo cooperativo observables sensiblemente.

Otra observación importante fue el comprobar el mayor índice de dependencia generado en el grupo B; fue el que más orientación solicitó del profesor. Ciertamente, este grupo ha sido el que más tutela ha recibido previamente del profesor: se le ofrecieron objetivos, núcleos temáticos, sistemas de trabajo... Los estudiantes han constatado sus avances con

esta apoyatura, de la que costosamente saben prescindir. Han participado, pero bajo la tutela siempre presente del profesor.

El grupo A fue el que se encontró más perdido, con más dificultades a la hora de estructurar los grupos y decidir el sistema de trabajo. Emplearon más tiempo, pero recurrieron en menos ocasiones a la tutela del profesor.

Sus métodos de trabajo fueron menos variados. Cuando hallaron un sistema de abordar los temas que les resultó eficaz, trabajaron repetitivamente con el mismo procedimiento.

En cuanto a los resultados de las pruebas, se constata que la variabilidad intragrupal, como en la etapa anterior, es acusadamente mayor en el grupo más participativo; la menor se da en el grupo de control.

Las diferencias de medias son significativas al 0,05 entre los grupos A y B. Entre el grupo C y A son significativas al 0,01, y no se dan diferencias significativas entre los dos grupos experimentales, aunque las medias del grupo C se mantienen más elevadas.

TABLA IV. Diferencia de resultados en la evaluación de los grupos después de desarrollada la técnica de trabajo dirigido (tercer trimestre)

$\bar{X}_A = 50,45$	$\sigma_A = 11,27$	
$\bar{X}_B = 49,78$	$\sigma_B = 11,23$	
$\bar{X}_C = 50,34$	$\sigma_C = 9,76$	
$\bar{X}_A - \bar{X}_B = 0,67$	$\sigma_{DAB} = 2,56$	RC = 0,26 no significativa
$\bar{X}_A - \bar{X}_C = 0,11$	$\sigma_{DAC} = 2,57$	RC = 0,04 no significativa
$\bar{X}_C - \bar{X}_B = 0,56$	$\sigma_{DCB} = 2,43$	RC = 0,23 no significativa

En esta tercera etapa del curso los resultados de la evaluación son muy equilibrados en los tres grupos, acusándose una subida en el grupo de control que se coloca con la puntuación media más elevada de los grupos.

La variabilidad intragrupal desciende considerablemente respecto de las pruebas anteriores en el grupo C.

Las diferencias entre los grupos no son significativas.

El factor que parece que ha ejercido una influencia decisiva en la obtención de estos resultados ha sido la técnica de trabajo usada, la exposición magistral y el trabajo individual. La variable, conocimiento de objetivos no ha introducido cambios intergrupos.

TABLA V. Diferencias registradas en las pruebas finales de los tres grupos

$\bar{X}_A = 5,95$	$\sigma_A = 1,33$	
$\bar{X}_B = 6,72$	$\sigma_B = 1,29$	
$\bar{X}_C = 7,03$	$\sigma_C = 1,38$	
$\bar{X}_B - \bar{X}_A = 0,77$	$\sigma_{DB-A} = 0,29$	RC = 2,65 significativa al 0,01
$\bar{X}_C - \bar{X}_A = 1,08$	$\sigma_{DC-A} = 0,33$	RC = 3,27 significativa al 0,01
$\bar{X}_C - \bar{X}_B = 0,31$	$\sigma_{DC-B} = 0,31$	RC = 1 no significativa

Los resultados obtenidos en el control final (prueba que esencialmente se centra en el análisis y resolución de un problema) arrojan diferencias de valoración intergrupos mayores que en el resto de los controles establecidos con anterioridad. Se han registrado diferencias significativas al nivel de 0,01 en los dos grupos experimentales con respecto al grupo de control.

Estimamos que globalmente, después de desarrolladas las mismas técnicas de trabajo en los distintos grupos, cuando el estudiante ha de enfrentarse con trabajos que requieren mayor creatividad (estudio ponderado de datos, consecuencias que generan y exigencias que implican), es decisivo el entrenamiento en el trabajo participado con conocimientos de metas en el que la personalidad toda se encuentra más implicada.

Ofrecemos por fin la valoración global de todo el curso a partir de la suma de las cuatro evaluaciones precedentes.

TABLA VI. Diferencia de medias en las valoraciones globales del curso

$\bar{X}_A = 36,77$	$\sigma_A = 17,93$	
$\bar{X}_B = 39,39$	$\sigma_B = 18,88$	
$\bar{X}_C = 40,54$	$\sigma_C = 19,36$	
$\bar{X}_B - \bar{X}_A = 2,62$	$\sigma_{D-BA} = 4,18$	RC = 0,62 no significativa
$\bar{X}_C - \bar{X}_A = 3,77$	$\sigma_{DCA} = 4,57$	RC = 0,82 no significativa
$\bar{X}_C - \bar{X}_B = 1,15$	$\sigma_{DCB} = 4,47$	RC = 0,25 no significativa

Los datos globales del curso nos ofrecen diferencias no significativas intergrupos y con mayor variabilidad intragrupo en las clases experimentales.

Las medias oscilan de 36,77 a 40,54, sobre un techo máximo de 55 puntos. Los resultados en los tres grupos indican un buen rendimiento académico en el desarrollo del curso.

La situación de experimentación ha conseguido un efecto estimulador positivo en los tres grupos, que han obtenido, en líneas generales, un rendimiento superior a la media en situaciones no experimentales.

Las principales diferencias se acusan entre los grupos experimentales y de control, en nuestra experiencia, en el rendimiento en tipos de trabajo creativo, en los que el conocimiento de objetivos y la mayor participación en su definición han sido factores decisivos en los logros de los aprendizajes.

Hubiera sido deseable haber podido contar con resultados obtenidos con grupos de alumnos de otros Centros, a fin de contrastar con grupos sin ningún influjo de los efectos estimulantes y en cierto sentido competitivos de los alumnos de un mismo Centro.

5. RECOGIDA ANALISIS Y ESTUDIO DE DATOS SOBRE LA EVALUACION DE PROFESORES

TABLA VII. Resultados obtenidos en el «Rating Scale» para la evaluación de los profesores en los distintos grupos

	Grupo A. N.º 35		Grupo B. N.º 43		Grupo C. N.º 32	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
1. Objetivos del curso ...	5,62	1,72	7,34	1,05	8,53	1,03
2. Organización del curso.	6,38	1,57	8,23	1,21	7,82	1,11
3. Conocimiento de materia ...	8,79	0,92	8,18	1,38	8,05	1,79
4. Rango de intereses y cultura ...	9,10	1,20	8,16	1,39	8,39	1,23
5. Variedad de técnicas de enseñanzas ...	8,21	1,13	7,31	1,69	7,78	1,53
6. Habilidad para despertar interés ...	7,12	1,65	6,78	1,86	8,11	0,89
7. Destreza para guiar el proceso de enseñanza.	8,23	1,14	8,16	1,56	8,49	1,03
8. Justicia para calificar ...	8,27	1,72	8,47	1,13	8,82	1,58
9. Voluntad para ayudar del profesor ...	9,31	1,14	8,82	1,18	8,21	1,32
10. Atención a los trabajos de los alumnos ...	8,78	1,20	8,29	1,55	8,88	1,69
11. Reconocimiento de las propias limitaciones ...	8,56	1,32	8,64	1,52	8,79	1,34
12. Pronunciación y manera de expresarse ...	8,93	1,14	8,35	1,39	8,14	1,64
13. Sentido del humor ...	7,91	1,64	7,87	1,38	7,63	1,02
14. Opiniones generales acerca del profesor ...	7,50	1,32	7,65	1,15	8,73	1,11
15. Opiniones generales del curso ...	7,47	1,61	8,47	1,21	8,84	1,73

A la vista de las valoraciones emitidas por los tres grupos, destacamos los siguientes aspectos respecto de los grupos considerados separadamente:

Grupo A

Los límites de las valoraciones oscilan entre 5,62 y 9,31, «Claridad de objetivos del curso» y «Voluntad de ayudar». Todas las medias de las valoraciones, salvo la primera, están por encima de 7,12. La variabilidad mayor se da en los aspectos referidos a «Claridad de objetivos» y «Justicia para calificar», con desviaciones típicas de 1,72.

En general, la valoración en todos los aspectos es positiva.

Grupo B

Los límites de las valoraciones oscilan entre 0,78, «Habilidad para

TABLA VIII. Diferencias de medias entre los grupos

Juicios	$\bar{X}_B - \bar{X}_A$	σ_D	RC	$\bar{X}_C - \bar{X}_A$	σ_D	RC	$\bar{X}_C - \bar{X}_B$	σ_D	RC
1	1,72	0,33	5,21 **	2,91	0,34	8,55 **	1,19	0,24	4,95 **
2	1,85	0,31	5,96 **	1,44	0,30	4,8 **	-0,41	0,28	-1,46
3	-0,61	0,26	-2,34 *	-0,74	0,35	-2,11 *	-0,13	0,38	-0,34
4	-0,94	0,29	-3,24 **	-0,71	0,29	-2,44 *	0,23	0,30	0,76
5	-0,90	0,32	-2,81 **	-0,43	0,33	-1,30	0,47	0,37	1,27
6	-0,34	0,39	-0,87	0,99	0,32	3,09 **	1,33	0,32	4,15 **
7	-0,07	0,30	-0,23	0,26	0,26	1	0,33	0,29	1,13
8	0,20	0,33	0,61	0,55	0,40	1,37	0,35	0,32	1,09
9	-0,49	0,26	-1,88	-1,10	0,30	-3,66 **	-0,61	0,29	-2,10 *
10	-0,49	0,31	-1,58	0,10	0,36	0,27	0,59	0,38	1,55
11	0,08	0,32	0,25	0,23	0,32	0,71	0,15	0,33	0,45
12	-0,58	0,28	-2,07 *	-0,79	0,34	-2,32 *	-0,21	0,35	-0,6
13	-0,04	0,34	-0,11	-0,28	0,33	-0,84	-0,24	0,27	-0,88
14	0,15	0,28	0,33	1,23	0,29	4,24 **	1,08	0,26	4,15 **
15	1	0,32	3,12 **	1,37	0,40	3,42 **	0,37	0,35	1,05

* Significativas al 0,05.

** Significativas al 0,01.

Destacamos los siguientes aspectos:

1.º) El grupo control, en efecto, se ha encontrado con que los objetivos y la organización del curso han sido significativamente más bajos que en los grupos experimentales.

Sin embargo, evalúa con puntuaciones significativamente más relevantes los aspectos relacionados con la preparación científica del profesor

y con su forma de expresión, así como la variedad de técnicas utilizadas y la decidida voluntad del profesor para ayudar.

Parece que al encontrarse con una programación en principio similar a las habituales, los alumnos no tienen expectativas demasiado elevadas sobre el desarrollo del curso. Al encontrar, no obstante, variedad de técnicas y una constante preocupación por el eficaz discurrir del trabajo, se encuentran sorprendidos por algo que no esperaban y emiten juicios tal vez excesivos para la realidad.

Los dos grupos experimentales dan valoraciones bastante similares. Los puntos de mayor divergencia están en la consideración de «la claridad de metas», «la habilidad del profesor para despertar interés» y «la valoración general del profesor». Estos juicios son significativamente mejor valorados en el grupo más participativo que en el más tutelado.

Los aspectos en que se registra mayor coincidencia de todos los estudiantes se centran en dos áreas: una, referida a la función docente, «la destreza del profesor para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje» y «su justicia para calificar». El otro sector con mayor consenso se refiere a características personales: «el sentido del humor», es decir, la capacidad de relativizar (no excesivamente valorado por los grupos en este caso) y «el reconocimiento de las propias limitaciones con valoraciones bastante positivas».

Un aspecto controvertido en todos es «la habilidad para despertar interés» —relativamente escasa en este caso—; no parece que hayan estado los alumnos, como tónica general, demasiado interesados en el planteamiento y desarrollo de los temas, sobre todo de algunos núcleos de ellos.

Hemos podido constatar que los estudiantes manifiestan un vivo interés por aspectos muy prácticos íntimamente enraizados con el vivir de la escuela y desprecian y les cuesta mucho introducirse en cuestiones teóricas, aunque éstas se planteen como principios en los que se asiente la praxis escolar.

6. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos después de nuestro trabajo del curso, pensamos que conviene reflexionar en torno de cuatro grandes núcleos de cuestiones: 1.º) La importancia de la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje; 2.º) La necesidad de prever los objetivos de la acción docente; 3.º) El valor de la participación de los estudiantes en el quehacer educativo; 4.º) La gran resonancia de las relaciones interpersonales en los aspectos específicamente didácticos. El planeamiento didáctico es una de las actividades fundamentales que todo educador debe realizar como parte de su tarea docente.

A nivel teórico es algo absolutamente admitido por todos los que se

ocupan de la enseñanza. En la práctica está demostrado que la planificación produce siempre mejores resultados que cualquier trabajo —aun los realizados por los más peritos— en el que se prescindiera de ella. Nuestra experiencia lo confirma enérgicamente.

«El primer requisito —nos dice Kaufman— para una buena planificación es contraer el compromiso del planificar» (4).

Gagnè comienza la introducción a su obra *La planificación de la enseñanza* diciendo: «Por mucho que se diga, la enseñanza no es más que una ayuda para que las personas aprendan, y la manera de prestar esta ayuda puede ser adecuada o inadecuada. Todos estamos de acuerdo en que la enseñanza debe practicarse con responsabilidad...».

«El aprendizaje debe planificarse para que cada persona se aproxime el máximo a las metas de empleo óptimo de sus capacidades...».

«Naturalmente —añade—, esto no quiere decir que el planteamiento de la enseñanza tenga el efecto de hacer más parecidos a los individuos diferentes. Por el contrario, la diversidad de los individuos se hará más acentuada. La enseñanza planificada trata de contribuir a que cada persona se desarrolle tan complejamente como le sea posible y en su propio sentido» (5). Nosotros añadiríamos también esto respecto de los grupos de trabajo.

Por lo que se refiere al segundo aspecto arriba señalado, la necesidad de marcar objetivos precisos y concretos es consecuencia obligada, en primer lugar, de una adecuada planificación (6).

Por otra parte, si queremos que el aprendizaje en las aulas sea formativo, perfeccionante, debe fomentarse el trabajo humano, «conjunto de actos (cognoscitivos, volitivos y operativos) que el hombre realiza para alcanzar un objetivo» (7).

«Este trabajo ha de realizarse en un marco de libertad efectiva y práctica, con posibilidad de escoger el tipo de actividad y de optar libremente en el establecimiento de las condiciones en que el mismo ha de operar, en orden a la realización total de la personalidad» (8).

En esta línea se hace necesario que el alumno conozca por qué trabaja

-
- (4) KAUFMAN, R. A.: «Planificación de sistemas educativos». Trillas. México, 1973, página 68.
— AVOLIO DE COLS, S.: «Planeamiento del proceso enseñanza-aprendizaje». Marymar. Buenos Aires, 1976.
- (5) GAGNE, R. M.;
y BRIGGS, L. J.: «La planificación de la enseñanza». Trillas. México, 1976.
- (6) PETERSSEN, W. H.: «La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y prácticas». Santillana. Madrid, 1976.
— LANDSHEERE, V. y G.: «Objetivos de la educación». OIKOS-TAU. Barcelona, 1976.
- (7) OCARIZ, J.: «El trabajo activo de la empresa». EUNSA. Pamplona, 1973.
- (8) MALLORENS, J.: «La empresa realidad social», en "Nuestro tiempo", núm. 174. Diciembre, 1968, p. 547.

y qué es lo que quiere conseguir. Este conocimiento le conducirá a la adquisición de aprendizajes significativos, integrados en su personalidad, y en los que se implique el hombre con sus diferentes facetas.

Nuestra experiencia, modestamente, también ha demostrado que el conocimiento de las metas propuestas en el trabajo docente, y más todavía, la participación en la redacción de las mismas, produce efectos positivos en el rendimiento académico, pero sobre todo, y fundamentalmente, en las actividades más creativas, donde se hace necesaria una implicación más personal.

Al mismo tiempo este conocimiento genera una mayor plenitud, mayor confianza en el propio trabajo y en el del grupo.

De otro lado, la aspiración permanente al fomento de la participación y al establecimiento de unas relaciones personales, en orden a la autonomía de los estudiantes, viene propiciada tanto por la exigencia de los alumnos que reclaman tomar parte en las decisiones que les afectan como por la búsqueda de la mayor eficacia docente. Puede afirmarse que todo comportamiento por parte del profesor que implique autoritarismo o amenazas, aumenta la actitud de dependencia, genera conflictos interiores y posturas defensivas, disminuyendo al mismo tiempo la responsabilidad individual, el rendimiento y, sobre todo, la comunicación interpersonal (9).

Por lo que respecta a la importancia de las relaciones interpersonales y su repercusión en los aspectos específicamente docentes, resulta abrumador el conjunto de investigaciones que controlan diversas facetas relacionadas con el tema. Destacamos como ejemplos las de Wrightstone (1951), que estudia la repercusión del clima socioemocional en el aula; la de Lippitt y White (1968), sobre la influencia de distintos estilos de liderazgo; los estudios de Davidson y Lang (1960), sobre la repercusión del concepto y sentimientos que el profesor tiene de los alumnos, percibido por ellos mismos; las de Flanders (1960), Landsheere (1968), Hughes (1959), entre otros, que acentúan el efecto de las interacciones personales en clase; las de Rosenthal y Jacobson (1971), sobre la influencia de las expectativas del profesor sobre el rendimiento del alumno (10).

(9) ROGERS, C.: «Libertad y creatividad en el aprendizaje».

— PERETTI, A.: «Libertad y relaciones humanas». Marova. Madrid, 1971.

— PAGES, M.: «La vida afectiva de los grupos». Fontanella. Barcelona, 1976.

(10) WRIGHTSTONE, J. W.: «Measuring the social climate of class-room». *Journal of Ed. Research* 1951, v. 44, núm. 5.

— LIPPITT y WHITE: Ver cap. «Conducta del líder...», en la obra Cartwright: «Dinámica de grupos». Trillas. México, 1971, pp. 349 ss.

— DAVIDSON, H. y

LANG, G.: «Children's perceptions of their teachers feelings toward them related to self perception school achievement and behavior». *Journal of Exp. Ed.* 1960, v. 29, núm. 2, p. 10755.

— LANDSHEERE, G.: «Cómo enseñan los profesores». Santillana. Madrid, 1977.

— HUGHES, M.: «Development of the Means for the Assessment of the quality of teachers in elementary schools». Salt Lake City. Univ. Utah, 1959.

Entre nosotros abundan investigaciones con resultados convergentes. En un interesante estudio, Rodríguez Diéguez (1973) concluye que las condiciones personales del profesor tienen una amplia repercusión en la eficacia docente. Gimeno Sacristán (1976) analiza profundamente la virtualidad educativa del grupo y su incidencia en el rendimiento escolar (11).

Como fruto de este trabajo queda confirmada nuevamente para nosotros la incidencia del clima del espacio educativo y de las relaciones interpersonales en la eficacia del aprendizaje y en la valoración de la imagen y funciones del profesor.

En resumen, en la transacción enseñanza-aprendizaje queda patente la importancia tanto del currículum manifiesto, acorde con objetivos expresa y concretamente enunciados, como el currículum que apellida Jackson «escondido», generado en gran medida por la calidad de las comunicaciones establecidas, y que actúa con pequeños incrementos que se acumulan implícita e inconscientemente.

Es importante considerar que parece que los estudiantes aprenden mejor no lo que sus maestros creen que les enseñan, sino las perspectivas subyacentes en el talante y actitudes del profesor sobre el hombre, la vida, el mundo y los otros. Estos supuestos quedan patentes en cualquier otro mensaje expreso que se transmita y son factores decisivos en la formación del hombre.

Se destaca, pues, una vez más, con gran relieve, el peso de lo humano en el proceso didáctico. Enseñamos muchas cosas, la mayoría de ellas de corta duración. Pero lo que realmente deja huella son las actitudes y valores en función de las que comunicamos todo.

— ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.: «Pigmalion a l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves». Lasterman. Bruxelles, 1971.

(11) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: «La función del control en la educación». C.S.I.C. Madrid, 1973.

— GIMENO SACRISTAN, J.: «Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar». Publicaciones M. E. C. Madrid, 1976.

7. ANEXOS

- 7.1. Programaciones desarrolladas por los tres grupos.
- 7.2. Modelo del «Rating Scale» aplicado para la evaluación de profesores.
- 7.3. Bibliografía sobre Organización Escolar recomendada y en gran parte manejada por los alumnos.

7.1.1. Programación. Grupo «A»

ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACION GENERAL BASICA
DE VALENCIA, CASTELLON Y ALICANTE

PEDAGOGIA III

1. LA ORGANIZACION ESCOLAR COMO DISCIPLINA PEDAGOGICA.
 - 1.1. Concepto y evolución.
 - 1.2. Situación de la O.E. en las Ciencias de la Educación.
 - 1.3. Contenido de la O.E.
2. TEORIA DE LA ESCUELA.
 - 2.1. La educación institucionalizada.
 - 2.2. Objetivos.
 - 2.3. Tipos de escuelas y sus elementos.
3. EL SISTEMA ESCOLAR.
 - 3.1. Política escolar.
 - 3.2. Administración y legislación escolar.
 - 3.3. El sistema escolar español.
4. ELEMENTOS PERSONALES DE LA ESCUELA.
 - 4.1. El alumno: admisión y agrupamiento.
 - 4.2. El profesor: formación, selección y perfeccionamiento.
 - 4.3. Personal directivo y superior.
 - 4.4. Servicios cooperadores.
 - 4.5. Las relaciones humanas escolares.
5. ELEMENTOS FUNCIONALES DE LA ESCUELA.
 - 5.1. Planificación de la dinámica escolar.
 - 5.2. El trabajo escolar: del profesor y del alumno.
 - 5.3. La disciplina escolar: concepto, sistemas y evaluación.
6. LA GRADUACION ESCOLAR.
 - 6.1. Teorías y técnicas.
 - 6.2. La Educación General Básica: etapas.
 - 6.3. Escuelas diferenciadas.

7. PROMOCION Y ORIENTACION ESCOLARES.

- 7.1. Clases y momentos de promoción.
- 7.2. La promoción escolar: problemas y técnicas.
- 7.3. La orientación escolar.

8. ELEMENTOS MATERIALES.

- 8.1. Edificios y aulas.
- 8.2. El mobiliario.
- 8.3. Los materiales de enseñanza y aprendizaje.

9. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.

- 9.1. Sociales.
- 9.2. Culturales y artísticas.
- 9.3. Relaciones oficiales.

7.1.2. **Programación. Grupo «B»:** La programación propuesta y desarrollada incluye objetivos y núcleos temáticos.

A) OBJETIVOS

1. **Objetivos de conocimiento.** Transmisión de los fundamentos teóricos que capacitan al alumno para:
 - Dominar cognitivamente los conceptos y dimensiones básicas de la Organización Escolar y de la Dirección de Centros.
 - Conocer y analizar:
 - Los principios básicos de dirección.
 - Las estructuras organizativas fundamentales.
 - Los aspectos administrativos necesarios.
 - Los elementos relativos a un adecuado planteamiento económico.
 - La realidad de la escuela española.
 - La evaluación que conviene a las distintas zonas.
 - Conocer algunas teorías, experiencias e investigaciones sobre organización, dinámica escolar, servicios, recursos, relaciones, etc.
 - Conocer las distintas tendencias ideológicas existentes hoy en España sobre la escuela.
 - Definir las funciones de directivos, así como las técnicas para su formación y re-entrenamiento.
 - Evaluar y criticar la rentabilidad de estrategias organizativas.
 - Comprender y evaluar innovaciones organizativas.
2. **Objetivos de técnicas.** Se ofrecerán experiencias y actividades que capaciten al alumno para:
 - Plantear problemas organizativos y aproximarlos a etapas y estrategias de resolución.
 - Resolver reflexiva y comparativamente problemas de organización referidos a teorías, sistemas y modelos.
 - Conocimiento concreto de escuelas y clases de nuestro entorno.
 - Diseñar paradigmas organizativos referidos a situaciones dadas.

- Conocer y utilizar las distintas técnicas de trabajo en equipo y evaluar su propia actuación y la estructuración de su equipo en un trabajo común.
- Plantear adecuadamente la observación de los distintos sectores de un Centro Educativo y aplicar técnicas de evaluación para organizaciones y Centros.
- Iniciar en la investigación pedagógica con sencillos modelos experimentales o cuasi experimentales.

3. Objetivos de actitudes. Buscan:

- Crear un clima de sensibilización y apertura ante los principales problemas que se presentan en la organización de las Instituciones Educativas.
- Hacernos conscientes de la necesidad del perfeccionamiento periódico personal.
- Facilitar la comunicación, la autonomía y la creatividad.
- Aumentar el interés por las personas.
- Formación en la responsabilidad profesional.
- Estimular el deseo de investigación y búsqueda de rigor científico.
- Sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de tomar posturas personales que comprometen, en orden a la actualización y mejora de la escuela española.

B) NUCLEOS TEMATICOS

1. Introducción: concepto de Organización Escolar. Principales tendencias en la Organización Escolar hoy.
2. La educación en la sociedad actual.
 - 2.1. Contradicciones entre Cultura y Pedagogía.
 - 2.2. Valores y objetivos en la educación.
 - 2.3. El sistema educativo español.
3. La institución educativa: concepto, características y proceso histórico.
 - 3.1. Principales teorías, corrientes de pensamiento y experiencias.
 - 3.2. Alternativas democráticas a la enseñanza.
 - 3.3. Características de la escuela española. Dinámica de cambio. Tendencias en torno al tema.
4. Elementos personales de la escuela.
 - 4.1. Psicología de la Organización.
 - 4.1.1. Relaciones interpersonales y conducta organizativa.
 - 4.1.2. Actitudes de los Directivos y toma de decisiones.
 - 4.1.3. La dinámica grupal y la organización. El liderazgo.
 - 4.1.4. Actitud hacia el cambio. El cambio en el marco organizativo.
 - 4.1.5. El clima de la organización. La comunicación. La contestación. La motivación.
 - 4.2. Análisis de los elementos personales de la institución escolar.
 - 4.2.1. El Director Escolar: principales funciones.
 - 4.2.2. Los profesores: funciones.
 - 4.2.3. Los alumnos: Situación. Agrupamiento. Sistema de promoción.
 - 4.3. La evaluación de los distintos elementos personales.
 - Análisis y crítica de diversos instrumentos de evaluación.

5. Elementos funcionales de la Escuela.
 - 5.1. Principios de Dirección.
 - 5.1.1. La gestión evolución histórica. Sistemas y procesos.
 - 5.1.2. Sistemas de Dirección.
 - 5.1.3. Gestión y participación en Centros Educativos.
 - 5.1.4. Técnicas e instrumentos al servicio de la Dirección.
 - 5.1.5. La autogestión pedagógica: exigencias que comporta.
 - 5.2. Análisis de los elementos funcionales.
 - 5.2.1. Planificación: principales técnicas.
 - 5.2.2. Coordinación. Estructuras Organizativas.
 - Organización del Profesorado, departamentos y equipos.
 - Sistemas de agrupamiento y clasificación de los alumnos.
 - 5.3. Sistemas de control y verificación de resultados en los distintos elementos organizativos.
6. Elementos materiales.
 - 6.1. Aspectos Económicos-Administrativos.
 - 6.1.1. Recursos personales y materiales en un Centro Educativo.
 - 6.1.2. Introducción a aspectos económicos y financieros.
 - 6.1.3. Secretaría administrativa.
 - 6.1.4. Recogida y archivo de datos.
 - 6.2. Análisis de los elementos materiales.
 - 6.2.1. El edificio escolar. Los espacios docentes: ubicación, estructura y usos.
 - 6.2.2. Medios didácticos al servicio de la educación.
 - 6.2.3. Mobiliario escolar. El equipamiento en el Centro.
 - 6.2.4. El tiempo en la empresa educativa.
 - 6.3. Evaluación de los distintos elementos materiales y su estructuración en el Centro educativo.
 - 6.4. Rendimiento Económico de la Educación.
7. La investigación en la Organización Escolar:
 - 7.1. Investigación Operativa.
 - 7.2. Modelos de investigación en Organización Escolar: presentación, análisis, crítica y verificación de resultados.

7.1.3. Programación del Grupo «C»

Especificamos, como en el grupo anterior, objetivos y sistematización de núcleos temáticos, elaborados en este caso por los alumnos.

A) OBJETIVOS

1. Objetivo de conocimiento.

- Conocer las principales tendencias y líneas de acción en Organización Escolar.
- Conocimiento directo de nuevas experiencias de Organización de escuelas.
 - En las principales obras de autores actuales.
 - En experiencias directas siempre que sea posible.

- Acercamiento a los principales problemas que se plantean en la organización escolar de nuestras escuelas.
- Estudio de vías de solución de estos problemas.
- Conocimiento de las principales tendencias ideológicas en torno a la escuela en nuestro país.
- Pensamiento y estrategias de los principales partidos políticos y su viabilidad.

2. Objetivos de técnicas

- Aprender a distribuir adecuadamente el tiempo en la escuela. Problemas de horarios.
- Cómo hacer posible la coordinación de profesores y programas.
- Aproximación a las principales estrategias en orden a la autogestión de la escuela.
- Cómo enfrentarse con la organización de una clase.
- Cómo seleccionar y agrupar a los alumnos.
- Cómo organizar el trabajo y las actividades complementarias.

3. Objetivos de actitudes

- Hacernos personas responsables y comprometidos **sólo** con nuestro trabajo profesional. No «seres vendidos al Sistema» que trabajan para ganarse «un dinerito y fuera».

B) TEMAS PARA DESARROLLAR

1. La organización escolar: concepto. Tendencias y líneas de trabajo.
2. La escuela: concepto. Proceso histórico de la escuela.
 - 2.1. Principales corrientes de pensamiento sobre la escuela.
 - 2.2. Experiencias de escuelas liberarias.
 - 2.3. La escuela autogestionada.
3. La escuela en nuestro país. Estudio crítico de la Ley General de Educación y de la realidad escolar española.
 - 3.1. Qué escuela necesitamos y queremos: sus características.
 - 3.2. Posiciones de los distintos grupos ideológicos frente a la escuela.
4. Elementos personales de la escuela.
 - 4.1. Los alumnos: su conocimiento, orientación y agrupamiento.
 - 4.2. Promoción de los alumnos en los distintos niveles: problemas.
 - 4.3. Los profesores: características y trabajo. Organización del profesorado. Departamentos y equipos.
 - 4.4. Los profesores y su relación con los estudiantes, con los compañeros y con los Directores.
 - 4.5. Los Directivos en la escuela: sus influencias.
 - 4.6. El personal no docente.
 - 4.7. Los padres y la comunidad no escolar.
 - 4.8. Los inspectores escolares.
5. Elementos organizativos.
 - 5.1. Las estructuras organizativas en la escuela.
 - 5.2. El problema de la autoridad.

- 5.3. La autogestión en la escuela: los problemas que comporta.
- 5.4. La dinámica del trabajo, las programaciones y las actividades en la escuela.
- 5.5. El problema del control a todos los niveles.
- 6. Elementos materiales en la escuela.
 - 6.1. La arquitectura escolar.
 - 6.2. Condicionamiento y posibilidades reales de cambio.
 - 6.3. El material escolar.
 - 6.4. Aspectos administrativos: Presupuestos.
 - 6.5. Necesidades que tiene la escuela.

Se apunta la posibilidad de incluir otros temas en función de los problemas reales que se observen en la visita a los Centros y prácticas de enseñanza.

7.2. «RATING SCALE» PARA EVALUACION DE PROFESORES

1. Objetivos del curso

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Objetivos claramente definidos.

Objetivos un poco vagos o indefinidos.

Objetivos muy vagos o expresados sin interés.

2. Organización del curso

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Curso excepcionalmente bien organizado; el contenido de acuerdo con los objetivos.

Curso satisfactoriamente organizado; el contenido, regularmente de acuerdo con los objetivos.

Organización muy pobre; el contenido, frecuentemente en desacuerdo con los objetivos.

3. Conocimiento de la materia

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Amplio conocimiento de la materia, preciso y al día.

Conocimiento de la materia bastante limitado y a veces atrasado.

Conocimiento de la materia seriamente deficiente y frecuentemente atrasado.

4. Rango de intereses y cultura

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tiene amplios intereses y gran cultura; frecuentemente relaciona su curso con otros campos y con problemas diarios.

Tiene un reducido campo de intereses y cultura limitada.

Muy reducido campo de intereses y muy pobre cultura. Jamás se sale de su especialización.

5. Variedad en técnica de enseñanza

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Efectivas y variadas técnicas de enseñanza: exposición, discusión, demostración, ayudas audiovisuales.	Cambia muy ocasionalmente su método de enseñanza. De la exposición a la discusión.	Usa, casi exclusivamente, el método de la exposición. Todas las clases son iguales y sin variación.
--	--	---

6. Habilidad para despertar interés

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Los estudiantes están usualmente interesados.	Los estudiantes parecen solamente medio interesados.	La mayoría de los estudiantes están casi todo el tiempo desatentos.
---	--	---

7. Destreza para guiar el proceso de enseñanza

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Da a los estudiantes oportunidad para pensar y aprender independiente, crítica y creadora.	Da a los estudiantes alguna oportunidad para desarrollar sus recursos académicos por propia iniciativa.	Se presta poca o ninguna atención a las ideas de los estudiantes; ignora o no estimula el esfuerzo original e independiente.
--	---	--

8. Justicia para calificar

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Justo e imparcial; las calificaciones se basan en varias pruebas de adquisición de conocimientos.	A veces se parcializa; las calificaciones se basan en muy pocas pruebas de adquisición de conocimientos.	Frecuentemente muestra parcialidad; las calificaciones se basan en muy limitadas pruebas de adquisición de conocimientos.
---	--	---

9. Demostró voluntad para ayudar

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Excepcionalmente amigable; le gusta ayudar a los estudiantes cuando está desocupado y aun no estándolo.	Moderadamente amigable; le gusta ayudar a los estudiantes sólo cuando está desocupado.	Poco amigable, sarcástico; ayuda muy poco a los estudiantes.
---	--	--

10. Qué atención especial presta a los trabajos de los estudiantes

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Da importancia y presta atención a los trabajos de los estudiantes: exámenes, informes, temas, cuadernos, etc.	Lee los trabajos, pero no los comenta muy generosamente o con ánimo de ayudar.	No presta ninguna atención a los trabajos de los estudiantes. Por regla general, los remite a otra persona para corregirlos.
--	--	--

11. Reconocimiento de sus propias limitaciones

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Recibe bien las diferencias de opinión. Es honesto en admitir que no sabe algo.

Moderadamente tolerante por los puntos de vista de los demás. Generalmente no admite que ignora algo.

Desprecia las opiniones de los demás; dogmático argumental aun cuando sabe que está equivocado.

12. Pronunciación y manera de expresarse

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Pronuncia con claridad y se expresa con distinción.

A veces no se le entiende y es difícil de oír.

Pronuncia mal y, a menudo, es imposible oírlo.

13. Sentido del humor

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Festeja un buen chiste, aun cuando sea a costa suya. Sabe cuándo debe estar serio.

Difícil de calificar. A veces feliz y otras deprimido y triste.

Nunca mira el lado humorístico de la situación. Pobre sentido del humor.

14. Opinión general acerca del profesor

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Un profesor superior.

Pertenece a la clase de profesor corriente.

Un profesor muy pobre.

15. Opinión general acerca del curso

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Es uno de los cursos más interesantes, informativos, útiles y de ayuda personal.

Un curso común y corriente en cuanto a interés, información, etc.

Uno de los cursos menos interesantes, informativos, útiles, de ayuda a la persona.

16. Comentarios adicionales

7.3. BIBLIOGRAFIA SOBRE ORGANIZACION ESCOLAR

ANDERSON, C.: *Objectifs sociaux et planification de l'enseignement*. O.C.D.E., París, 1969.

ANSOFF, T.: *Stratégie de développement de l'entreprise*. Hommes et techniques. París, 1970.

ARGYRIS, C.: *Personalidad y organización*. ENAP, Madrid, 1964.

AZEVEDO, F.: *Sociología de la educación*. Fondo de Cultura Económica, México, 1954.

BALLESTEROS, A., y SAINZ, F.: *Organización escolar*. Losada, Buenos Aires, 1957.

BANGHART, F. W.: *Educational systems analysis*. Collier-McMillan Limited, Londres, 1969.

BASSET, G. W., y otros: *Directores para una escuela mejor*. Magisterio Español, Madrid, 1963.

- BATTEN, T. R.: **El enfoque no directivo en el trabajo social de grupos y comunidad**. Eur-
américa, Madrid, 1969.
- BLANCO Y SANCHEZ, R.: **Organización escolar**. Hernando, Madrid, 1927.
- BLAU, P. M., y SCOTT, W. R.: **Formal organizations**. Chandler Publishing Company, San
Francisco, 1962.
- BLOOM, B.: **Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas
educacionales**. El Ateneo, Buenos Aires, 1971.
- **Taxonomía de los objetivos de la educación. Ambito de la afectividad**. Marfil, Alcoy,
1973.
- BOUSQUET, I.: **El problema político-económico de la educación**. Instituto de Estudios Po-
líticos, Madrid, 1960.
- **La problemática de las reformas educativas**. Servicio de Publicaciones del Ministerio
de Educación y Ciencia, Madrid, 1974.
- BRECH, E. F. L.: **Organización y dirección**. Rialp, Madrid.
- BUSQUETS, L.: **Experiencias de dirección de centros educativos**. EUNSA, Pamplona, 1971.
- CALLAHAN, R. E.: **Education and the cult of efficiency**. University of Chicago Press, 1972.
- CAMPBELL, y otros: **Introduction to educational administration**. Allyn and Bacon Inc., Bos-
ton, 1969.
- CONTY, J. M.: **Decisión y psicología al servicio de la dirección**. Deusto, Bilbao, 1964.
- CORDINER, R. J.: **Nuevas fronteras para directores de empresa**. Rialp, Madrid, 1964.
- DELCOURT, J.: **Invertir en hombres. Una política educativa de cara al desarrollo**. Men-
sajero, Madrid, 1969.
- DICK, D.: **La dirección moderna**. Deusto, Bilbao, 1967.
- DIEZ HOCHLEITNER R.: **Política y financiación de la educación**. ENAP, Madrid, 1967.
- DILLON, J. T.: **Educación personal**. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.
- DOUGLAS, H. R.: **Organización escolar moderna**. Magisterio Español, Madrid, 1968.
- DOTTRENS, R.: **Vers une pédagogie prospective. Entreprise scolaire et entreprise indus-
trielle**. Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1961.
- DRUCKER, P. F.: **La gerencia**. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- ECHEVARRIA, J. J.: **Escuela y concientización**. Zero-Zyx, Madrid, 1974.
- FABER, Ch., y SHEARRON, G. F.: **Administración escolar**. Paraninfo, Madrid, 1974.
- FAUNCE, R., y BOSSING, N.: **Desarrollo del plan escolar de núcleo básico**. Eudeba, Bue-
nos Aires, 1961.
- FILELLA, J., e INMEGART, G. L.: **Psicología de la organización y dirección de centros do-
centes**. I. C. E., Deusto, Bilbao, 1971.
- FILHO, L.: **Organización y administración escolar**. Kapelusz, Buenos Aires, 1965.
- GARCIA HOZ, V.: **Educación personalizada**. C. S. I. C., Madrid, 1972.
- **Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria**. ICEUM, Madrid, 1972,
páginas 48 ss.
- **Organización y dirección de centros educativos**. Cincel, Madrid, 1975.
- GETZELS, y otros: **Educational administration as a social process**. Harper and Row, Nueva
York, 1968.
- GOMEZ ANTON, F.: **Educación e ineficacia**. EUNSA, Pamplona, 1974.
- GOODLAD, J. I.: **Planificación y organización de la enseñanza. Proyecto sobre el programa
instructivo de las escuelas**. D. C.: National Education Association, Washington, 1963,
página 53.
- GRAS, A.: **Sociología de la educación. Textos fundamentales**. Col. Educación Hoy-Estu-
dios, Narcea, Madrid, 1976.
- GUGGENHEIM, F. y C.: **Nuevas fronteras de la educación**. Morata, Madrid, 1969.
- HAIMAN, F.: **Dirección de grupos. Teoría y práctica**. Limusa-Wiley, México, 1972.
- HAIRE, GHISELLI y PORTER: **Actitudes de los directivos**. Marova, Madrid, 1971.
- HALPIN, A. W.: **Administrative theory in education**. McMillan Co., Nueva York, 1967.

- HESBURG, T. M.: **The cultural and educational aspects of development**. F. I. U. C., París, 1964.
- HUMBLE, J. W.: **La dirección por objetivos**. Asociación para el progreso de la dirección, Madrid, 1970.
- ISAACS, D.: **Cómo mejorar la dirección de los centros educativos**. EUNSA, Pamplona, 1973.
— **Cómo evaluar los centros educativos**. EUNSA, Pamplona, 1977.
- IVARS MORENO, A.: **Práctica de la organización de empresas**. Rialp, Madrid, 1964.
- JENSON, T. J.: **Principios de administración escolar**. Troquel, Buenos Aires, 1968.
- KATZ, D., y KAHN, R.: **Psicología social de las Organizaciones**. Trillas, México, 1977.
- LIKERT, R.: **El factor humano en la empresa**. Deusto, Bilbao, 1969.
— **Un nuevo método de gestión y dirección**. Deusto, Bilbao, 1969.
- LOBROT, M.: **La pedagogía institucional**. Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- LOURENÇO, F.: **Organización y administración escolar**. Kapelusz, Buenos Aires, 1965.
- MAGER, R.: **Actitudes positivas en la enseñanza**. Pax, México, 1971.
- MANHEIM, K., y STEWART, W. A. C.: **An introduction to the sociology of education**. Routledge and Kegan Paul, London, 1962.
- MARCH, J. G., y SIMON, H. A.: **Teoría de la organización**. Ariel, Barcelona, 1969.
- MARIN, R.: **Teoría de los valores**. Rialp, Madrid, 1967.
— **Actitudes y valores en la educación**. Miñón, Valladolid, 1976.
- MARTIN, A.: **Educación e ineficacia**. EUNSA, Pamplona, 1974.
- MARTINEZ, M. J., y OLIVERA LAHORE, C. E.: **El planteamiento de la institución escolar**. Aguilar, Madrid, 1968.
- MATAULT, J.: **La revolution de l'enseignement**. O. C. D. E., París, 1967.
- McASHAN, H. H.: **Weiting behavioral objectives**. Harper and Row, Nueva York, 1970.
- McGREGOR, D.: **El aspecto humano de las empresas**. Diana, México, 1972.
— **Mando y motivación**. Diana, México, 1974.
- MILLAN ARROYO, S.: **La determinación de los objetivos de la educación y de la enseñanza**, en «Educadores», núm. 62, marzo-abril 1971, págs. 257-273.
- Ministerio de Educación y Ciencia: **La educación en España. Bases para una política educativa**. Madrid, 1969.
- MOLES, A.: **Las comunicaciones en la empresa**. Deusto, Bilbao, 1968.
- MORENO, J. M.: **Organización de Centros**. Edelvives, Zaragoza, 1978.
— **Organización escolar. Bases para la construcción de su programa**, en «Notas y Documentos», núm. 18, 1967.
- MUCHIELLI, R.: **Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupos**. Ibero-Europea de Ediciones, Bilbao, 1972.
- MUNICIO, P.: **Los departamentos de proyectos en la organización escolar**. «Revista Española de Pedagogía», núm. 129, marzo 1975.
- NALAN, C. K.: **Objetivos de la escuela elemental**. Rusell Sage Foundation, Nueva York, 1953, págs. 52-113.
- O. C. D. E.: **Politiques de croissance et d'investissement dans l'enseignement**. París, 1965.
- ODIORNE, G. S.: **La dirección por objetivos**. Labor, Barcelona, 1972.
- OLIVEROS, F.: **La participación en los centros educativos**. Universidad de Navarra, Pamplona, 1974.
— e ISAACS, D.: **Dirección y organización de centros educativos**. Universidad de Navarra, Pamplona, 1970.
- ORDEN, A. DE LA: **Hacia nuevas estructuras escolares**. Magisterio Español, Madrid, 1969.
— **Agrupamiento de alumnos**. C. S. I. C., Madrid, 1975.
- OWENS, R.: **La escuela como organización**. Santillana, Madrid, 1976.
- PAREDES GROSSO, J. M.: **La demanda social de educación. Un modelo matemático**, en «Documentación Administrativa», núm. 123, 1968, págs. 29-52.
— **Macroeducación**. Cincel, Madrid, 1974.

- PERETTI, A.: **Las contradicciones de la cultura y de la pedagogía.** Studium, Madrid, 1974.
- RATHS, HARMIN y SIMON: **El sentido de los valores y la enseñanza.** Uteha, México, 1967.
- RICCARDI, R.: **La dinámica de la dirección.** Rialp, Madrid, 1963.
- **La función del control en la educación.** C. S. I. C., Madrid, 1973.
- **Las relaciones públicas en la educación,** en «Revista Española de Pedagogía», núm. 102, 1968, págs. 143-158.
- SANCHEZ DE HORCAJO, J. J.: **La gestión participativa en la enseñanza.** Col. Educación Hoy, Narcea, Madrid, 1977.
- STAKE y otros: **Perspectives of curriculum evaluation.** Rand McNally, Chicago, 1967.
- UNESCO: **Aspectos sociales y económicos del planteamiento de la educación.** París, 1965.
- WASHBURNE, D., y STEARNS, M. M.: **Cómo tener mejores escuelas.** F. Beltrán, Madrid, 1931.
- ZURAGO, R.: **Nuevo valor de los actos escolares.** Kapelusz, Buenos Aires, 1973.