

*y la identificación de diversos tipos de palabras y la forma en que están constituidas (reconocimiento del nombre y sus variaciones de género y número, identificación del adjetivo, etc.). Igualmente han de tratarse los contenidos ortográficos sugeridos para este ciclo. Otro aspecto ... es el vocabulario: contenidos como las familias léxicas y campos semánticos, sinónimos, antónimos, etc., parecen indicados para estas edades" (50).*

Hemos de decir, igualmente, que nos parece bien que en estos mismos aspectos se vuelva a insistir en el tercer ciclo de esta etapa a fin de afianzarlos y amplificarlos, realizando esta labor sobre textos apropiados a este ciclo (51).

Digamos, pues, que la reflexión sobre la propia lengua, la gramática explícita, se puede iniciar realmente en el segundo ciclo de E. P., sobre contenidos gramaticales tan básicos como los que se han citado (concordancias, reconocimiento de algunas categorías, las variaciones de género y número, etc.) y de forma muy elemental (tratando de hacer explícitos esos conocimientos implícitos), pero es en el tercer ciclo donde realmente no debe dejarse de llevar a cabo. Curiosamente, en los *criterios de evaluación por ciclos* se puede constatar que no figura nada, que el profesor tenga que evaluar, relativo a contenidos gramaticales, en el primero y segundo ciclos y, solamente, en el tercer ciclo se anota un solo punto, el nº 14, indicando lo que ha de ser objeto de evaluación y, a tenor de lo que en él se propone, toda la enseñanza gramatical, para los tres ciclos de la E. P., quedaría reducida a: *"Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), reconocer las principales clases de palabras y su formación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos"* (52).

Por supuesto que no hay que olvidar que tal reflexión sobre la lengua debe, en primer lugar, estar encaminada a desarrollar en estos alumnos su capacidad de hacer un uso, oral y escrito, de su lengua más apropiado y coherente, de acuerdo con las distintas situaciones en las que se ha de producir; y en segundo lugar, también debe hacerse sobre la lengua usual y habitual, sobre textos adecuados. Sólo así tendrá sentido exigir que se evalúe el "emplear esos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos".

Como se deduce fácilmente de lo anteriormente expuesto, no se trata de que los alumnos de E. P. memoricen definiciones, reglas abstractas, terminología, etc., sino de darles una progresiva iniciación y progresiva aproximación a conceptos básicos.

Como advierte el currículo oficial:

*"En relación con los conceptos, es preciso no confundirlos con "conceptos científicos acabados". En esta etapa educativa la mayor parte de los aprendizajes referidos a este tipo de contenidos no supone la adquisición de conceptos completos; se trata, por el contrario, de la construcción de aproximaciones sucesivas al concepto objeto de aprendizaje" (53).*

### **6.3.2.2. La gramática en la Educación Secundaria Obligatoria**

Los principios básicos del currículo para esta área de la E.S.O. son los mismos que se establecen también para la E. P.: la concepción funcional de la lengua, el papel fundamental de la función comunicativa y representativa, el papel del lenguaje en la interacción social y en la integración social y cultural del niño, así como en la construcción del conocimiento, adquisición de aprendizajes y dominio de otras habilidades no lingüísticas; y una actuación didáctica dirigida a desarrollar el uso de la lengua como instrumento de comunicación y de representación, y de conocimiento, subordinando a esto la teoría gramatical.

Tampoco los objetivos generales que se pretenden para la etapa de E.S.O. difieren significativamente de los correspondientes para la de E. P. (54).

Pero el objetivo específico de la educación en Lengua y Literatura en la E.S.O. consiste en mejorar y desarrollar más profundamente las capacidades adquiridas en la etapa de E. P.:

*"En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria, -según el currículo- la acción pedagógica estará dirigida a afianzar esas competencias [las que deben ya dominar los alumnos en la E. P.] y desplegarlas en profundidad..., continuando la reflexión sistemática sobre la lengua... iniciada en la etapa anterior" (55).*

Si fijamos nuestra atención en lo que se refiere a la gramática, en esta etapa encontramos un bloque de *contenidos* sobre "La lengua como objeto de conocimiento" que abarca los siguientes conceptos:

1. La lengua como producto y proceso social y cultural en cambio permanente.
2. La norma lingüística.
3. El discurso como unidad de sentido y unidad formal. Partes del discurso. Relación texto-contexto. Adecuación y cohesión textual.
4. Oración simple y compuesta. Tipos de oraciones. Constituyentes oracionales.
5. Relaciones morfo-sintácticas. Concordancias. Clases de palabras.
6. Vocabulario. Sentido propio y figurado. Polisemia, homonimia, sinonimia y antonimia, familias léxicas y campos semánticos; modismos, locuciones y frases hechas, neologismos, extranjerismos, sexismos.
7. Normas ortográficas. Ortografía del discurso. Ortografía de la oración. Ortografía de la palabra (56).

Puesto que se trata -como hemos indicado ya- de afianzar y profundizar en conocimientos adquiridos en la E. P., podemos observar cómo para la E.S.O. se proponen los mismos contenidos sobre el vocabulario y normas ortográficas, pero se amplían un poco los que se refieren a la gramática (se introduce la oración compuesta).

Tampoco se pretende en esta etapa educativa que la teoría gramatical sea un objetivo en sí misma, sino algo auxiliar que se sepa utilizar para mejorar la comprensión y expresión. El D.C.B. dice:

*"No se trata de que memoricen teorías, sino de que reflexionen sobre los comportamientos de su lengua, los entiendan y sean capaces de usarlos adecuadamente" (57).*

Precisamente examinando los criterios de evaluación sólo encontramos uno que incide directamente en este tema, y con la pretensión de evaluar si el alumno utiliza la reflexión sobre los mecanismos de la lengua para mejorar tanto la comprensión como la producción de textos (58).

Efectivamente, en los dos ciclos de la E.S.O. la reflexión sobre la lengua, como vía o instrumento para mejorar el uso de la lengua, debe hacerse a partir de "textos completos", reales y contextualizados. Se recoge, por tanto, el sentir de los lingüistas de que son los textos las unidades básicas de la comunicación y que la significación plena de la palabra o de la oración sólo es posible en el discurso en el que se integra coherentemente los planos del lenguaje. Por ello, en el currículo de la

E.S.O. se insta a que la reflexión gramatical se haga sobre los discursos (orales y escritos) de los propios alumnos, del profesor y textos literarios; y de forma que conduzca a que los alumnos tomen conciencia del funcionamiento de la lengua y puedan autocorregirse. Esta es la idea fundamental que este currículo quiere transmitir y que queda resumida en estas palabras que, además, dejan claro cuál es el punto de partida y a dónde se intenta llegar:

*"El planteamiento comunicativo y funcional orientado a la mejora de las capacidades lingüísticas exige, en la etapa de Secundaria Obligatoria, realizar la reflexión gramatical... a partir de textos reales y en su contexto" (59).*

Ahora bien, la reflexión lingüística no es más que uno de los *tres ejes vertebradores*, complementarios, sobre los que se estructuran los contenidos del área lingüística. Ello significa que la reflexión gramatical no debe hacerse descontextualizada, sino sobre la base de la lengua usual y la literaria (como ejes vertebradores complementarios). Sólo de esta forma podrá dar cuenta de la coherencia, adecuación, cohesión y corrección idiomática de estos textos o discurso (60).

Pero dado, también, que la reflexión gramatical debe ir progresando de forma gradual (aunque también cíclica), los contenidos gramaticales apropiados a esta etapa se pueden secuenciar para sus dos ciclos, según el currículo, de esta forma:

- a) En el **primer ciclo de la E.S.O.** deberá centrarse la reflexión en:
- Identificar los elementos formales del texto en los planos fónico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual, atendiendo a la norma lingüística, a la intención del emisor y del contexto.
  - Explorar las estructuras de la lengua en el discurso, en la oración y en la palabra.
  - La corrección gramatical introduciendo contenidos sobre: la oración, sus constituyentes, concordancia, clases de palabras y ortografía.
  - Afianzar y progresar en la adquisición del vocabulario.
  - La coherencia, adecuación a la situación, cohesión textual y corrección lingüística.
  - Determinaciones ideológicas y sociales que regulan los usos orales y escritos de la lengua (61).

b) En el **segundo ciclo de la E.S.O.** el objetivo del aprendizaje es: *"que los alumnos/-as comprendan los mecanismos de la lengua para desarrollar su capacidad de uso..."* (62). Y, en función de este objetivo, la reflexión gramatical requiere que se haga sobre:

- El estudio de los textos completos subordinando los contenidos sintácticos a los semánticos y pragmáticos, y distinguiendo entre oración, proposición y enunciado, los distintos actos de habla...
- Los *elementos de conexión del discurso*, coordinación y subordinación (lógicas y circunstanciales) y los constituyentes oracionales.
- La ortografía del discurso ( guiones, incisos, puntuación,...), de la oración (concordancia, puntuación, signos de interrogación, ...) y de la palabra (acentuación, diéresis, etc.) y su ortología.
- La valoración de los diferentes registros.
- El plano léxico: procedimientos de formación de palabras. Fuentes léxicas y campos semánticos (63).

En realidad, como la enseñanza está concebida en plan cíclico, en este segundo ciclo se vuelve a reflexionar prácticamente sobre los mismos contenidos del primer ciclo para afianzarlos y desarrollarlos (64).

Los *criterios de evaluación por ciclos* nos orientan suficientemente sobre los contenidos gramaticales que deben ser objeto de reflexión y de conocimiento, puesto que no podrán ser más que aquellos que se han de evaluar.

Pues bien, en el **primer ciclo**, el punto que se refiere más expresamente a contenidos gramaticales es el número 6, que dice así:

*"Reflexionar sobre los usos propios y ajenos de la lengua identificando los elementos formales básicos en los planos fónico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual"* (65).

Tal como se especifica después, el alumno debe reconocer los acentos, pausas, puntos, tiempos verbales, concordancias, funciones sintácticas, distinción de oraciones, conectores temporales y espaciales, formación de palabras, familias léxicas y campos léxicos.

Sin embargo, en el **segundo ciclo** la evaluación se centra en comprobar si el alumno "utiliza" esos mecanismos de funcionamiento de los elementos lingüísticos para comprender los textos y mejorar sus producciones (66).

Sobre la metodología didáctica que se ha de emplear en esta etapa educativa, y aunque de pasada hayamos hecho alguna alusión al respecto, conviene recordar algunas ideas que aportan las "orientaciones didácticas" de los D.C.B. y del currículo oficial. En ambos documentos se insiste, por una parte, en que la reflexión sobre la lengua se haga a partir de textos completos tanto orales como escritos y, por tanto, en la no separación de la enseñanza de la lengua de la de la literatura; y, por otra parte, en que los conocimientos lingüísticos se han de considerar como algo auxiliar para lograr un uso mejor y más eficaz de la propia lengua funcional.

Se insiste en varias ocasiones en la idea de una gramática "instrumental". El profesor debe convertir los conocimientos teóricos gramaticales en instrumento didáctico para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Se dice por ejemplo:

- *"Se pretende que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos gramaticales, fundamentalmente, con objeto de que los utilicen para comprender y expresarse mejor y con mayor facilidad. La gramática no enseña por sí sola a hablar bien, pero ayuda a corregir errores, a subsanar deficiencias y a desplegar nuevos recursos"* (67).

- *"La reflexión sobre los mismos [discursos] podría conducir a que almacenaran y repitiesen información que no comprenden, conceptos teóricos que no interiorizan.... No es esto lo que se pretende en ningún caso sino que la reflexión sobre la propia lengua ayude a entender y organizar cada vez mejor cualquier tipo de texto oral y escrito, propio y ajeno"* (68).

- *"No se busca solamente la adquisición de la teoría, sino la comprensión de los mecanismos de la lengua"* (69).

También en esta etapa de la E.S.O. conviene adoptar el método inductivo (partir de casos concretos, cercanos al alumno, hasta llegar a generalizaciones, mediante la observación, análisis, comparación, etc.) y que las actividades de análisis gramatical presten atención a los planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual, trabajando tanto la comprensión como la producción de textos. Tales planos,

insistimos, deben tratarse no aisladamente, sino conjuntamente y de forma sistemática.

Finalmente, aunque los documentos del MEC no se pronuncian a favor de una corriente lingüística concreta que haya de seguirse, sí hacen una referencia clara a la conveniencia de *"seguir un enfoque lingüístico concreto y una misma nomenclatura... de modo que se eviten confusiones y esfuerzos metalingüísticos inútiles.... Siempre será mejor aplicar una gramática bien conocida, que otra que cree dudas al profesorado o no le satisfaga, sobre todo si son las modas las que la imponen"* (70).

### 6.3.3. La gramática en los documentos de la Junta de Andalucía

Tanto los diseños curriculares de Lengua Española de E. P. y de E. S. O. como los correspondientes decretos 105/1992 y el 106/1992, ambos de 9 de junio, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, establecen respectivamente el currículo de E. P. y el de E.S.O., en lo que se refiere al Área de Lengua Castellana y Literatura, se muestran en concordancia plena con las ideas básicas y fundamentales que orientan la Reforma educativa según los currículos del MEC para toda la educación obligatoria.

Todos estos documentos fundamentan sus reflexiones sobre una concepción funcional de la lengua, que sirva fundamentalmente de instrumento de comunicación y de representación y para regular la conducta propia y ajena; y también, por su vinculación al pensamiento y al conocimiento, considerando que el lenguaje es un agente importante del desarrollo psicológico general.

El lenguaje, que se aprende en la interacción social, contribuye a participar en una misma cultura, de una imagen del mundo socialmente aceptada, sirviendo, así, a la integración social de los individuos de la comunidad hablante.

No se alejan tampoco estos decretos del enfoque didáctico de la enseñanza lingüística que se contempla en los correspondientes documentos del MEC, pues, igualmente, se aboga por una didáctica lingüística subordinada a esa concepción funcional y comunicativa de la lengua y enfocada siempre a desarrollar la competencia comunicativa de los hablantes.

Tal vez, pues, deberíamos reseñar como peculiar de los decretos de la Consejería de la Junta de Andalucía las alusiones a la lengua y cultura andaluzas. Así, por ejemplo, admitido que, desde el punto de vista didáctico, se ha de partir del lenguaje del entorno social del alumno, añade:

*"Nuestra Comunidad Autónoma posee, no sólo unos rasgos lingüísticos propiamente andaluces, sino una rica variedad de estilos y repertorios lingüísticos que deben potenciarse y protegerse en nuestras escuelas"* (71).

#### 6.3.3.1 La gramática en la E. P.

Por lo que respecta a la gramática en la E. P. es realmente limitada su presencia en esta etapa. El referido Decreto 105/1992, en su Introducción, afirma que *"en todo este proceso de enseñanza de la Lengua es necesario comenzar en esta etapa una reflexión lingüística capaz de mejorar la propia competencia comunicativa. Esta reflexión crítica se debe desarrollar dentro del marco discursivo..."* (72).

De acuerdo con este principio general, entre los objetivos encontramos concretamente uno que reza así: *"Reflexionar sobre el uso de la lengua en sus aspectos formales, partiendo de sus propias producciones y estableciendo relaciones con otras formas y modelos en situaciones comunicativas similares"* (73).

Se pretende, como posteriormente se explica, que los niños aprendan progresivamente las reglas del código lingüístico a través de textos contextualizados para desarrollar su capacidad de reflexión como receptores y productores de mensajes mediante ejercicios simultáneos de reflexión y producción.

Respecto a los contenidos hay un apartado que dedica este decreto a "la Lengua como objeto de conocimiento", pero, a nuestro juicio, poco concreto: bajo este epígrafe poco se encuentra que especifique verdaderos contenidos (ni de conceptos, ni de procedimientos ni de actitudes); más bien se vuelve a recordar, por una parte, el objetivo general de que el estudio de la lengua materna debe servir para mejorar la competencia comunicativa y, por otra parte, que el método debe ser partir del discurso y realizando el análisis de diferentes tipos de textos; y, aludiendo a contenidos, se limita a decir que el niño pueda identificar, aceptar y valorar normas sintácticas,

morfológicas y ortográficas básicas y *"en este sentido se potenciará el uso reflexivo y el conocimiento de las palabras y sus clases, el sintagma y la oración"* (74).

La información que los **criterios de evaluación** aportan sobre el papel de la gramática en la E. P. reafirma la idea de que no se trata de que estos alumnos memoricen conceptos gramaticales, sino de que utilicen los elementos gramaticales básicos para mejorar su comprensión y expresión. Por tanto, esto es lo que hay que constatar, verificar y valorar. A la vez, es objeto de valoración el haber *tomado contacto con una terminología mínima...* y, respecto a la ortografía, *la actitud de resolver dudas, inseguridades, vacilaciones...* (75).

Poco podemos encontrar en las **orientaciones metodológicas** de este decreto que se refiera concretamente a la enseñanza gramatical. Todo queda reducido a decir que, tanto la organización formal de los textos, como la ortografía, la construcción de la oración y la del texto, son aspectos que se han de tratar de forma global y no aisladamente, y que pueden contemplarse dentro de la expresión escrita (76).

#### 6.3.3.2. La gramática en la E.S.O.

Las bases lingüístico-pedagógicas donde se fundamenta el currículo de la E.S.O. en Andalucía son las mismas de la E. P., que coinciden, a su vez, con las decretadas por el MEC.

El objetivo que se pretende alcanzar en esta etapa es exactamente el mismo decretado por el MEC: *"Que los alumnos y alumnas progresen ... en el dominio personal de la comunicación oral y escrita que han debido adquirir ya en la etapa anterior. Se trata ahora de enriquecer el lenguaje, tanto oral como escrito, en el doble proceso de comprensión y expresión y de avanzar en la educación literaria y la reflexión sistemática sobre la Lengua iniciada en la E. P."* (77).

Seguimos, pues, bajo el principio de que aprender lengua debe ser aprender a *usarla*, y que lo que importa verdaderamente es desarrollar ese aspecto funcional y comunicativo de la lengua de forma que sirva para la comprensión y expresión propia y ajena. Con esta misma finalidad se establece el objetivo de elevar el conocimiento reflexivo del idioma a partir del propio discurso del alumno, y, por esta razón, todos

los documentos de la Junta de Andalucía insisten en que deberá tenerse en cuenta la modalidad lingüística andaluza. Significativas al respecto son estas afirmaciones:

*"De acuerdo con los principios psicológicos que se propugnan en el diseño curricular, se parte de los conceptos previos que tiene el alumno, ..., a fin de construir un modelo apropiado de aprendizaje, integrando lo que conoce el alumno en el proceso de adquisición de la lengua y siempre desde la perspectiva de la norma lingüística andaluza. Primero se acepta y luego se potencian los valores idiomáticos del sujeto, dando cumplimiento al principio estructuralista de la enseñanza de la lengua "por" y "desde" la lengua misma" (78).*

En el mismo D.C. se califica de "instrumento imprescindible" el estudio conjunto de las disciplinas lingüísticas y literarias. Aunque *"los alumnos deberán adquirir los conocimientos de gramática, fonología, semántica, poética o historia literaria sólo en la medida en que contribuyan a facilitar el dominio de la expresión y de la comprensión" (79).*

Revisando concepciones reduccionistas, la Junta de Andalucía estima que la didáctica lingüística debe plantearse desde tres enfoques distintos: el *lógico* (como objeto de conocimiento), *psicológico* (como instrumento de desarrollo cognitivo y aprendizaje) y el *social* (como instrumento de enseñanza).

Precisamente refiriéndose al punto de vista lógico, insiste en que el estudio de la lengua debe enfocarse hacia el desarrollo de la competencia comunicativa desde la modalidad lingüística andaluza. Pero la finalidad del conocimiento de la lengua propia la resume el citado documento de esta manera:

*"En definitiva, este [sic] área de aprendizaje pretende que el alumno haga explícita su gramática latente, en especial, aquellas variantes diatópicas que caracterizan su registro idiomático" (80).*

En cuanto a los **objetivos**, un estudio comparado muestra, por una parte, una ruptura evidente entre los que se proponen en el D. C. y los que se contienen en el decreto 106/1992 de la Junta, y por otra parte, la plena coincidencia de todos los objetivos que se señalan en el citado Decreto con los correspondientes objetivos señalados en el currículo del MEC.

Efectivamente, el Proyecto de decreto y el Decreto 106/1992 abandonan la distribución tripartita que hace el D.C. de Lengua Española de *objetivos generales de expresión, de comprensión y de técnicas*; así como también la distribución de *objetivos específicos* (de expresión-comprensión y de técnicas).

Analizando los objetivos definitivamente aprobados por la Junta de Andalucía, debemos señalar que sólo el nº 7 del citado decreto, (que se corresponde exactamente con el nº 8 del Currículo oficial del MEC), tiene relación con la enseñanza de la gramática, pues reza así:

*"Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual,..."*

(81).

Algo similar a lo que venimos diciendo ocurre con el tratamiento que se hace de los contenidos: en el D.C. de Lengua Española de la Junta de Andalucía no existe un bloque de contenidos, sólo aparecen en él unos "Criterios para la selección de contenidos y para la organización de la programación". La justificación de esto se razona argumentando, entre otras razones, que "el contenido es un medio para algo y no un fin en sí mismo", o que "la información lingüística debe ser un instrumento al servicio del desarrollo de la capacidad de expresión-comprensión y de la configuración del pensamiento propio" (82), de manera que no hay un programa de contenidos que cumplir sino unos objetivos que intentar conseguir.

Quizá lo novedoso en este sentido consista, precisamente, en lo que se refiere a la secuenciación de los contenidos, porque, de acuerdo con la estructura cognoscitiva del alumno, deberá hacerse por esquemas o tramas conceptuales, que facilitan una programación más flexible y un aprendizaje "significativo", no memorístico y repetitivo.

Curiosamente, -aunque por coherencia propia, según lo anteriormente dicho respecto a los contenidos-, al tratar de la *evaluación* no encontramos en este diseño curricular contenidos propiamente dichos que se hayan de evaluar, sino unos "*cuadros de observación*" para evaluar objetivos (procesuales, no terminales). Y, dado que nuestro interés se centra en lo que se refiere a la enseñanza de la gramática, queremos llamar la atención sobre lo que en estos "cuadros de observación" se refiere a la

"Expresión" y más concretamente a los apartados "*plano morfosintáctico*", "*plano léxico-semántico*" y "*plano de la expresión*" (referido éste a la lengua hablada y la lengua escrita), puesto que es aquí donde podemos encontrar qué aspectos gramaticales son los que interesan para este nivel educativo y con qué finalidad hay que utilizarlos. Valga como ejemplo ilustrativo lo que se propone que hay que observar para ser objeto de evaluación en el "plano morfosintáctico": *El alumno evita*:

- Errores de concordancia.
- Estructuras sintácticas faltas de coherencia (anacolutos).
- Oraciones incompletas.
- Relaciones lógico-sintácticas erróneas (consecutivas, causales, adversativas,...).
- Errores en la utilización de las formas del sustituto relativo.
- Formas verbales incorrectas ("dijistes", "habían").
- Flexión incorrecta de algunas formas de verbos irregulares, utilización incorrecta de las formas del imperativo, uso incorrecto del gerundio, confusión entre deber de + infinitivo y deber + infinitivo....
- Dequeísmo.... (83).

Esta manera de enfocar la evaluación (el sintagma regente es: *el alumno evita*) es el reflejo de la forma de concebir el papel de la enseñanza de la gramática en la E.S.O..

Efectivamente, el apartado que el D.C. de Lengua Española dedica a la "Didáctica de la gramática" deja clara constancia de que se ha de optar por una gramática funcional o instrumental, pues:

*"El estudio de la gramática no tiene sentido por sí mismo. ... Sólo tendrá sentido (en la etapa educativa en la que nos encontramos) cuando sirva como medio enriquecedor de reflexión y análisis y para la corrección de las propias producciones del hablante....*

*... La reflexión sobre ella, su estudio, deberá hacerse al mismo tiempo que se desarrollan los bloques de expresión-comprensión oral y escrita, pues no es más que un instrumento para la consecución de los objetivos contemplados de los mismos" (84).*

Pues bien, si ahora analizamos el Proyecto de decreto y el Decreto 106/1992,

notamos, nuevamente, que se separan del D.C. de Lengua Española y asumen los mismos bloques de contenidos del currículo del MEC (así como los criterios de evaluación); aunque ninguno de los citados textos de la Junta hace una secuenciación y concreción de contenidos por dejar tal decisión a la competencia del equipo de profesores del área, mientras que el también citado texto del MEC, como ya hemos explicado, hace una secuenciación de objetivos y contenidos por ciclos bastante pormenorizada.

Pero nos importa también destacar que el Decreto de la Junta de Andalucía sí recoge un bloque de contenidos sobre "*La Lengua como objeto de conocimiento*" en el que se mencionan los contenidos gramaticales para esta etapa, y entre los que aparece: el estudio de las variedades dialectales y de la modalidad lingüística andaluza, el conocimiento de la oración, sus tipos, sus constituyentes, las relaciones morfosintácticas, las clases de palabras, géneros y organización del léxico, campos semánticos, ortografía, etc. (85).

Los **criterios de evaluación** de este decreto vuelven a poner de manifiesto el valor instrumental de los conocimientos gramaticales, pues "*este criterio [la lengua como objeto de conocimiento] pretende constatar que alumnos y alumnas han instrumentalizado al servicio de su actuación comunicativa la reflexión sobre la lengua y el conocimiento de sus elementos formales...*" (86).

#### NOTAS CAPITULO IV

- 1) CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA (1968): *Programa para Colegios Nacionales*. MEC, Madrid, 8 vols.
- 2) Cfr. *Ibíd.*, vol. I, pp. 7-9 ss.
- 3) *Ibíd.*, vol. II, p. 8
- 4) *Ibíd.*, vol III, p. 8
- 5) *Ibíd.*, vol. IV, p. 9
- 6) *Ibíd.*, vol. V, p. 8
- 7) *Ibíd.*, p. 9
- 8) *Ibíd.*, vol. VII, p. 11
- 9) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1970<sup>b</sup>): *"Educación General Básica. Nuevas Orientaciones Pedagógicas para los Planes y Programas de Estudio"*. Escuela Española, Madrid, p. 12.
- 10) *Ibíd.*, p. 55
- 11) *Id.*
- 12) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1980): *"Programas Renovados de la E.G.B.-Documento de consulta-*". Rev. Vida Escolar, nº 206, marzo-abril, Madrid, p. 3.
- 13) *Ibíd.*, p.17
- 14) *Id.*
- 15) *Ibíd.*, p. 18
- 16) *Id.*
- 17) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1981): *Programas Renovados. Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Anaya, Madrid, p. 40.
- 18) *Ibíd.*, p. 47
- 19) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Inicial de la E.G.B.* Dirección General de Educación Básica, Madrid.

- 20) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982): "Programas Renovados del Ciclo Medio". Rev. Vida Escolar, nº 216-217, marzo-junio, Madrid, p. 14.
- 21) *Ibid.*, p 15
- 22) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la E.G.B.* Dirección General de Educación Básica, Madrid.
- 23) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1971<sup>5</sup>): *Orientaciones pedagógicas para la Segunda Etapa de Educación General Básica.* Escuela Española, Madrid, p. 55.
- 24) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992): Real Decreto 3087/92 de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de E.G.B., recopilado en *Programas Renovados de la Educación General Básica.* Escuela Española, Madrid., p. XVII.
- 25) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): "Anteproyecto para la Reforma del Ciclo Superior de E. G. B." Rev. Vida escolar, nº 229-230, Madrid
- 26) *Ibid.*, p. 46
- 27) *Ibid.*, p.48
- 28) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>a</sub>): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria.* Madrid; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>b</sub>): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991<sub>a</sub>): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.* BOE, 26 de junio de 1991, Madrid; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991<sub>b</sub>): *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.* BOE, 26 de junio de 1991, Madrid; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991<sub>c</sub>): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria.* BOE, 13 de septiembre de 1991, Madrid; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991<sub>d</sub>): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.* BOE, 13 de septiembre de 1991, Madrid; JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>e</sub>): *Diseño Curricular de Lengua Española. E. Primaria.* Sevilla; JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>f</sub>): *Diseño Curricular de Lengua Española. E. Secundaria Obligatoria.* Sevilla; JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>a</sub>): *Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.* BOJA, 20 de junio de 1992. Sevilla; JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): *Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.* BOJA, 20 de junio de 1992. Sevilla
- 29) Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>a</sub>): loc. cit., pp. 259-269; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>b</sub>): loc. cit., pp. 171-178; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>a</sub>): *Lengua Castellana y Literatura.*

Secretaría de Estado de Educación, pp. 13-19; MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): *Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana y Literatura*. Secretaría de Estado de Educación, Madrid, pp. 13-20

- 30) SAUSSURE, F. de (1974): *Curso de Lingüística General*. Ed. Losada S.A., Buenos Aires
- 31) Cfr. BÜLHER, K. (1979): *Teoría del Lenguaje*. Alianza Universidad (Revista de Occidente, S.A.), Madrid; JAKOBSON, R. (1981): *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral, Barcelona; HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Edit. Médica y Técnica, Barcelona; EBNETER, Th. (1982): "Sociolingüística", en *Lingüística aplicada*. Gredos, Madrid, pp. 83-127
- 32) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>a</sub>): loc. cit., p. 259 y (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 371
- 33) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>a</sub>): loc. cit., p. 13 y (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 13
- 34) Id.
- 35) Id.
- 36) *Ibíd.* p. 14 (y con mínimas variantes en (1992<sub>b</sub>): loc. cit., p. 14)
- 37) Cfr. Id.
- 38) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>a</sub>): loc. cit., p. 260 y (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 372
- 39) Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>a</sub>): loc. cit., p. 15 y pp. 19-20
- 40) Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc. cit., p. 15
- 41) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>a</sub>): loc. cit., p. 19
- 42) *Ibíd.*, p. 261
- 43) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>a</sub>): loc. cit., p. 18
- 44) Id.
- 45) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>a</sub>): loc. cit., p. 286
- 46) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>a</sub>): loc. cit., pp. 26-27
- 47) Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>a</sub>): loc. cit., pp. 286-287 y (1992<sub>a</sub>): loc. cit., p. 27
- 48) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>a</sub>): loc. cit., p. 33

- 49) Cfr. Id.
- 50) *Ibíd.*, p. 45
- 51) *Ibíd.*, p. 50. Para una visión global de la secuenciación de contenidos por ciclos cfr. *Ibíd.*, pp. 68 y 69
- 52) *Ibíd.*, p. 91
- 53) *Ibíd.*, p. 108
- 54) Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>b</sub>): loc. cit., pp. 371-378, y (1992<sub>b</sub>): loc. cit., pp. 13-21
- 55) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc. cit., p. 15; cfr. también *Ibíd.*, p. 19 y (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 375
- 56) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc. cit., p. 26.
- 57) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 390
- 58) Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc. cit., p. 34
- 59) *Ibíd.*, p. 19
- 60) Cfr. *Ibíd.*, p. 39
- 61) Cfr. *Ibíd.*, pp. 43-44
- 62) *Ibíd.*, p. 47
- 63) Cfr. *Ibíd.*, p. 48
- 64) Cfr. *Ibíd.*, pp. 56-57
- 65) *Ibíd.*, p. 63
- 66) Cfr. *Ibíd.*, pp. 66-67 y pp. 72-73
- 67) *Ibíd.*, p. 114 y (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 414
- 68) *Ibíd.*, p. 112
- 69) *Ibíd.*, p. 113
- 70) *Ibíd.*, p. 111 y Cfr. (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 416
- 71) JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc., cit., p. 80. (Se recoge con total exactitud en el texto del *Proyecto de Decreto por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*, p. 4, y en el *Decreto 106/1992*)

- 72) JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc. cit., p. 81
- 73) *Ibid.*, p. 83
- 74) *Ibid.*, p. 85
- 75) Cfr. *Ibid.*, p. 92
- 76) *Ibid.*, p. 89
- 77) JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc. cit. (y *Proyecto de Decreto ....*, loc. cit., p. 4)
- 78) JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 10
- 79) *Ibid.*, p. 9
- 80) *Ibid.*, p. 14
- 81) JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc. cit. (1992): *Proyecto de Decreto ....*, lo. cit., p. 9 y Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): loc. cit., p. 21
- 82) JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>b</sub>): loc. cit., p. 31
- 83) *Ibid.*, p. 38
- 84) *Ibid.*, p. 28
- 85) Cfr. JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): *Decreto 106/1992* y (1992): *Proyecto de Decreto ....*, lo. cit., p. 14
- 86) *Id.*

**CAPITULO V:**

**FUNDAMENTOS EDUCATIVOS Y DIDACTICOS DE LA  
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA GRAMATICA EN LA ACTUALIDAD**

## **1. DESARROLLO PERSONAL Y APRENDIZAJE**

Según C. Coll (1) no poseemos una teoría, en el sentido estricto del término, que permita dar cuenta de los procesos de desarrollo y del papel que juegan en los mismos los diferentes tipos de prácticas educativas, incluidas las prácticas educativas escolares.

El papel que juega la educación en el desarrollo humano viene determinado, en gran parte, por el grado de apertura del código genético. En efecto, a medida que aumenta la complejidad de las especies, disminuyen los comportamientos genéticamente programados y se presenta una mayor plasticidad y apertura al aprendizaje.

En la especie humana, que posee un elevado nivel de desarrollo cerebral, la capacidad de adaptación al medio es una de las características más sobresalientes de su comportamiento. Además, la especie humana es la única especie conocida con capacidad de generar una cultura y de transmitirla a las generaciones posteriores. Así, la capacidad de aprendizaje trasciende a los individuos concretos de forma que los aprendizajes realizados por una generación se pueden transmitir a las siguientes debidamente organizados y sistematizados.

Por ello, como factores que condicionan el comportamiento y desarrollo humanos, debemos tener en cuenta una herencia cultural además de la herencia biológica. Y el aprendizaje juega un papel determinante para que se concreten en cada individuo todas las posibilidades abiertas por el código genético de nuestra especie.

En la adaptación de la persona al ambiente que le rodea, así como en la asimilación y posterior transmisión de la herencia cultural, es fundamental el papel que juega el lenguaje. El dominio progresivo de las habilidades lingüísticas es un factor decisivo del desarrollo psicológico general de la persona.

### 1.1. Las aportaciones de la educación en los primeros años

En el código genético podemos distinguir, siguiendo a Jacob (2), unos *contenidos cerrados* y unos *contenidos abiertos*: los contenidos cerrados no son alterables por las experiencias individuales y nos definen como especie (sólo son alterables como consecuencia de larguísimos procesos filogenéticos); los componentes abiertos de código genético hacen referencia a las posibilidades personales de adquisición y desarrollo (no son tanto contenidos cuanto potencialidades).

Todos los procesos psicológicos -maduración, desarrollo, adecuación, aprendizaje, etc. están posibilitados por los genes que nos definen como miembros de la especie, están limitados por un determinado calendario madurativo que especifica el momento en que ciertas adquisiciones son posibles, y vienen concretados en el individuo por las interacciones de la persona con su entorno.

La *canalización del desarrollo* hace referencia a que los seres humanos somos más parecidos unos a otros cuanto más pequeños somos, y nuestro código genético hace que los primeros tramos del desarrollo estén más cerrados que los posteriores. Pero poco a poco se realizará un cambio del desarrollo prefijado al desarrollo abierto, necesitándose mayor actividad y ejercicios para el aprendizaje. La dependencia de los procesos de desarrollo del componente abierto del código genético se incrementa a medida que avanza el curso evolutivo de la persona, y, así, aunque existe una base madurativa como condición indispensable para el aprendizaje, sin embargo, se requiere además una estimulación social estable por parte de los adultos para con el niño (3).

Desde los primeros años de la vida el desarrollo humano se construye en el cruce de la naturaleza y las influencias externas, pero con una influencia progresivamente menor de la primera y una primacía en aumento de las segundas.

### 1.2 Educación y Escolarización

Una vez que el niño es capaz de sentir, pensar, relacionarse, etc., tiene por delante la ardua tarea de hacer suyas todas aquellas adquisiciones que le convierten en miembro de la especie humana y, más en concreto, en miembro de un grupo social y cultural. Este cometido estaba encomendado en las sociedades primitivas a todos los

adultos de la comunidad; pero en la actualidad, en una sociedad con elevado nivel de desarrollo científico y tecnológico, tal cometido y responsabilidad se pretenden asegurar a través de la institución escolar, apoyada por la comunidad.

Según los especialistas, existe acuerdo respecto a que la educación debe promover el crecimiento y desarrollo humano, pero existen discrepancias a la hora de definir y explicar en qué consiste dicho crecimiento, y a la hora de decidir el tipo de acciones pedagógicas más adecuado para promoverlo. Aunque la controversia es antigua, a partir de los años sesenta se han presentado y resaltado dos grandes alternativas: *las teorías estructurales del desarrollo* y *las teorías sobre aprendizajes específicos*.

*Las teorías estructurales del desarrollo* afirman que el crecimiento es el resultado de un proceso de desarrollo, algo que proviene desde el interior del individuo. Para ellos, la acción pedagógica debe favorecer un progreso que siga las líneas naturales del desarrollo buscando efectos a corto, medio y largo plazo. El objetivo de la educación es promover, facilitar o acelerar los procesos naturales y universales del desarrollo. Autores representativos de estas teorías son Piaget, Kohlberg o Kuhn.

*Las teorías sobre aprendizajes específicos* afirman que el crecimiento es el resultado de un proceso de aprendizaje; algo que proviene del exterior del individuo. Sus seguidores piensan que la acción pedagógica debe favorecer un progreso que depende de los aprendizajes específicos. El objetivo de la educación es promover y facilitar los cambios que dependen de la exposición a situaciones específicas de aprendizaje. Un autor representativo de esta teoría es Bereiter.

Independientemente de la concepción teórica que se defienda respecto a la relación maduración-aprendizaje, existe la experiencia de que el ser humano es un aprendiz de la lengua prácticamente desde los primeros días de su vida. Este aprendizaje se realiza tanto de manera informal en la relación diádica adulto-bebé dentro del entorno familiar más próximo, como, posteriormente, de manera formal y sistemática, en la institución escolar. La adquisición y desarrollo del lenguaje viene unida a la experiencia social y al desarrollo cognitivo del sujeto.

La comprensión que tenemos en la actualidad del comportamiento humano hace superar tanto la idea de que existen procesos de desarrollo totalmente insensibles al aprendizaje, como la idea de que hay procesos de aprendizaje no condicionados por factores evolutivos. Hay que superar, pues, las dos opciones teóricas irreconciliables anteriores: desarrollo y aprendizaje no son procesos independientes ni tienen una relación de tipo jerárquico.

Haciendo un nuevo planteamiento de la situación, se ha de rechazar la tradicional separación entre el individuo y la sociedad, que suele introducir el análisis psicológico.

Apoyados, por una parte, en las teorías psicológicas de Vigotsky, Luria y Leontiev, y, por otra, en los trabajos e investigaciones de Michel Cole en su *Laboratory of Comparative Human Condition*, se puede afirmar que todos los procesos psicológicos y, por tanto, los psicolingüísticos, que configuran el crecimiento de la persona son el fruto de la interacción constante que mantiene ésta con un medio-ambiente culturalmente organizado.

El ser humano desarrolla los procesos psicológicos superiores, o sea, su competencia cognitiva, al establecer las relaciones interpersonales con los agentes mediadores de la cultura: padres, educadores, adultos; así van asimilando los patrones culturales dominantes en su sociedad; y, especialmente, los patrones lingüísticos. El crecimiento y desarrollo personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la cultura y, por tanto, la lengua del grupo social al que pertenece, de tal manera que, en este proceso, el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes (4).

El concepto de *cultura* se utiliza aquí, de acuerdo con Cole y Wakai (5), en un sentido muy amplio y englobando aspectos muy diversos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat, etc..

En esta opción teórica explicativa, el concepto de *educación* juega un papel clave ya que permite entender cómo se articula la cultura y el desarrollo individual. Así, la educación designa, de acuerdo con C. Coll, el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada (6).

En el caso de sociedades con mayor nivel de desarrollo científico y tecnológico y que presentan, además, una organización mucho más compleja, se da una categoría de actividades educativas que se diferencian claramente de las actividades cotidianas y habituales de los adultos y que responden a una intencionalidad específica concreta: Son actividades programadas con finalidad educativa y/o de aprendizaje, y que se suelen llevar a cabo en instituciones dedicadas a esta tarea. El concepto de *escolarización* designa esta categoría de actividades educativas.

Pero aun en sociedades como la nuestra hay que reconocer que, además del contexto escolar, existen otros muchos contextos y situaciones (la familia, los compañeros, los medios de comunicación, etc.) que deben tenerse en consideración a la hora de hacer un análisis global del fenómeno educativo en general y del de la educación lingüística, en particular.

### 1.3 La construcción del conocimiento en la escuela

La pedagogía de corte tradicional, y la misma psicología, sustentaban la idea de que el alumno es un mero receptor de contenidos teóricos en la educación escolar. Hoy, por el contrario, el principio más ampliamente compartido es, sin duda, el que se refiere a la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Efectivamente, la alternancia a la pedagogía tradicional se está concretando actualmente en una serie de propuestas de corte *constructivista* y *cognitivista* que, al tiempo que atribuyen al alumno un papel activo en el aprendizaje y destacan la importancia de la exploración y el descubrimiento, conceden un papel secundario a los contenidos de la enseñanza y conciben al profesor, básicamente, como un facilitador y orientador del aprendizaje (7).

Los procesos de desarrollo y de aprendizaje, lejos de ser compartimentos estancos, mantienen estrechas relaciones entre sí: el proceso de desarrollo tiene una dinámica interna -como resaltan los trabajos e investigaciones de Piaget-, pero la forma que toma esta dinámica interna es inseparable del contexto cultural en el que está inmersa la persona en desarrollo, está unida a la adquisición de unos saberes culturales, y depende de la realización de una serie de aprendizajes específicos. Los procesos de individualización y de socialización permiten al niño construir su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural concreto.

Lógicamente, una interpretación constructivista de la educación, y, por consiguiente, de la educación lingüística, -que es lo opuesto a una pura transmisión de conocimientos- exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención psicopedagógica escolar. Este tipo de intervención se organiza, como enseguida veremos, tomando como base una serie de ideas fundamentales en torno al papel del alumno, al papel del profesor y a unas teorías psicológicas concretas que la sustentan.

En primer lugar, el alumno es el protagonista y, por tanto, el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Su actividad es condición indispensable para que se dé este proceso y, por tanto, nadie puede sustituirlo en esta tarea.

La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno; y el alumno no es sólo activo cuando manipula, explora o inventa, sino también cuando lee o escucha la explicación del profesor. Por supuesto que no todas las formas de enseñar favorecen igualmente el protagonismo del alumno, pero la presencia de este protagonismo es indiscutible en todos los aprendizajes escolares.

Los conocimientos escolares, y de forma muy especial, los conocimientos lingüísticos, son, en gran medida, como señala Edwards, conocimientos preexistentes a su enseñanza y aprendizaje en la escuela (prácticamente todos los contenidos que forman el núcleo de los aprendizajes escolares son saberes culturales que tanto los profesores como los alumnos encuentran elaborados y sistematizados en los libros de texto). Los alumnos, más que construir, deberán reconstruir objetos de conocimiento que de hecho están ya contruidos pues son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social (8).

En segundo lugar, el papel del profesor, como consecuencia de lo que acabamos de exponer, viene condicionado por el hecho de que la actividad del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes y que ya están aceptados por la comunidad como saberes culturales antes de iniciarse el proceso educativo. Pero la función del profesor no se puede limitar a optimizar las condiciones ambientales para que el alumno desarrolle su actividad mental constructiva con riqueza y variedad, sino que, además, ha de guiar y orientar dicha actividad para que la elaboración del alumno se acerque a los contenidos de los saberes culturales ya sistematizados.

Por ello, en la actualidad, y desde una óptica cognitivo-constructivista, se pretende sustituir la imagen del profesor como mero transmisor de conocimientos por otra imagen del profesor como orientador y guía de un proceso educativo que pretende engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

En tercer lugar, se ha de pretender que la educación escolar busque como objetivo irrenunciable el *aprender a aprender*, es decir, que el alumno sea capaz de realizar *aprendizajes significativos* por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Esto implica que el alumno, como explica C. Coll, en su proceso de elaboración del conocimiento, modifique sus esquemas mentales previos de los que parte y, desde un equilibrio cognitivo inicial, llegue a un reequilibrio final a través de un desequilibrio cognitivo introducido por la nueva información aportada en las diversas actividades que se realizan durante el proceso de aprendizaje (9).

Ahora bien, para que esta construcción del conocimiento se dé de manera eficaz en la escuela hay que tener presente *el nivel de desarrollo operativo* del alumno (Piaget) y *los conocimientos previos* que posee (Ausubel), así como el que la incidencia de la acción educativa se realice en *la zona de desarrollo próximo* (Vigotsky) y que *el aprendizaje sea significativo y funcional* (Ausubel). Sin olvidar la importancia creciente que van adquiriendo, precisamente por el protagonismo del propio alumno en el proceso de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y de trabajo intelectual autónomo (Justicia y Cano) (10).

Sin ánimo de ser exhaustivo (pues son muchos y diversos los aspectos que hay que tener en cuenta en la transmisión de los conocimientos), pero con la idea de ofrecer un marco teórico de referencia, queremos decir que, para los profesores, es

importante dominar la teoría genética de Piaget (en lo que se refiere a la estructura del desarrollo operativo y a las estrategias cognitivas y procedimientos de resolución de problemas), la teoría de la actividad según Vigotsky, Luria y Leontiev (en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje/desarrollo y a la importancia que se le debe conceder a los procesos de relación interpersonal), los planteamientos de la Psicología Cultural de M. Cole y colaboradores (que integran los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación), la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, la teoría de la asimilación de Mayer (en lo que se refiere a la explicación de bloques de conocimiento altamente estructurados), las teorías de los esquemas de Anderson, Norman y otros (en lo que se refiere a la importancia del conocimiento previo, organizado en unidades significativas y funcionales, como factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes), y la teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth (como intento de construir una teoría global de la instrucción).

## **2. ANALISIS PSICOEDUCATIVO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE**

Para abordar el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje se han de tener presentes múltiples aspectos, que aquí concretaremos en tres grandes bloques:

a) Aspectos derivados de las teorías sobre Psicología de la Instrucción y Psicología del Aprendizaje que se hayan tomado como base para el desarrollo del currículo.

b) Aspectos derivados de la influencia que tienen en el desarrollo del currículo determinados factores que dependen de la misma persona del alumno.

c) Aspectos derivados de la influencia que tienen en el desarrollo del currículo determinados factores socioambientales e interpersonales.

### **2.1. El enfoque cognitivo-constructivista de los Diseños Curriculares Base**

Según se ha indicado anteriormente, la actual reforma educativa tiene una clara opción por la psicología constructivista: el marco teórico de referencia para el desarrollo del currículo está constituido por lo que se puede denominar enfoque cognitivo-constructivista. Pero, dada la cantidad y variedad de aspectos que se deben tener en cuenta, hay que ser eclécticos y destacar diversas teorías en el campo de la

Psicología Educativa, ya que es imposible que una sola teoría pueda construir la fundamentación psicológica de los nuevos Diseños Curriculares Base. Algunas de estas teorías son:

1) *la concepción genético-cognitiva del aprendizaje* (11)

Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de subestadios y estadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas, de acción o conceptuales, se organizan y se combinan entre sí formando estructuras. Para él, el nivel de competencia intelectual de una persona, en un momento determinado de su desarrollo, depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la forma como se coordinan entre sí.

La psicología genética ha identificado cuatro grandes períodos evolutivos en el desarrollo cognitivo: el *estadio sensoriomotor* (que va desde el nacimiento hasta los veinticuatro meses, aproximadamente), el *estadio preoperacional* (que va desde los dos hasta los siete años), el *período de las operaciones concretas* (que va desde los siete hasta los once o doce años), y el *período de operaciones formales* (que es a partir de los doce años).

En las sesiones de aprendizaje tiene mucha más importancia la actividad estructurante del alumno que aprende y la lógica que preside sus adquisiciones que los contenidos que deben asimilarse. Según esta teoría, el protagonismo lo ostenta el alumno que construye su propio conocimiento a través de las acciones mentales que realiza sobre el contenido del aprendizaje (es el alumno quien debe llegar a un estado de equilibrio cognitivo, mediante los procesos de asimilación y acomodación, cuando en la interacción con los objetos existe un desajuste óptimo entre los nuevos contenidos del conocimiento y el nivel de desarrollo del sujeto).

Por lo que se refiere a la práctica educativa, según Piaget, el aprendizaje escolar no debe convertirse en una recepción pasiva del conocimiento, sino más bien en un proceso activo de elaboración. Los profesores deben definir y conocer el nivel cognitivo de cada sujeto antes de las sesiones de aprendizaje. Metodológicamente se favorecerá que el alumno realice interacciones múltiples con los contenidos que ha de aprender. Y en la evaluación del aprendizaje habrá que relacionar las competencias

cognitivas del estadio en el que está cada alumno con las adquisiciones que éste ha realizado.

## 2) *El aprendizaje verbal significativo* (12)

Ausubel desarrolla una teoría cognitiva del aprendizaje humano en el aula como crítica a la aplicación mecánica en la escuela de los resultados encontrados en tareas no significativas y en el laboratorio. El carácter cognitivo de la teoría se pone de manifiesto en la importancia que concede a la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognitivas previas del alumno, y su carácter aplicado queda resaltado al centrarse en los problemas y tipos de aprendizaje que se le plantean al profesor en el aula.

Para esta teoría, el cuerpo básico de conocimientos de cualquier disciplina académica se adquiere mediante un *aprendizaje significativo* por recepción, siendo este tipo de aprendizaje la principal fuente de conocimientos.

La significatividad del aprendizaje la entiende Ausubel de dos maneras:

a) *Significación lógica del contenido del aprendizaje*: los nuevos materiales que van a ser aprendidos por el alumno deben ser potencialmente significativos, es decir, deben ser sustantivos dentro del cuerpo de conocimientos del área correspondiente.

b) *Significación psicológica de los conocimientos*: en la estructura cognoscitiva previa del alumno deben existir las ideas necesarias relevantes con las que puedan ser relacionados los nuevos conocimientos.

Esta doble significación del aprendizaje son dos condiciones que facilitarán en el alumno una actitud de atención y motivación positiva hacia el aprendizaje.

También es importante la evaluación de las ideas previas que posee el alumno antes de cualquier aprendizaje; y esto por dos razones: el profesor debe conocer, en primer lugar, qué ideas previas tiene el alumno sobre los contenidos que se van a transmitir y, en segundo lugar, qué clase de ideas son. Porque, evidentemente, conocer las ideas concretas que tiene el alumno proporciona información al profesor sobre las ideas nuevas que debe seleccionar como punto de partida para el nuevo aprendizaje; y conocer qué nivel de abstracción y generalización poseen estas ideas previas aporta

información complementaria y necesaria sobre si el tipo de aprendizaje que se debe utilizar sea subordinado, supraordenado o combinatorio (éste es el aspecto central de la teoría de la asimilación cognoscitiva).

Respecto a la práctica educativa, según Ausubel, el profesor debe fomentar en el alumno formas activas de aprendizaje por recepción. Para ello propone, entre otras, presentar las ideas básicas unificadoras de una disciplina antes de presentar los conceptos más periféricos, utilizar definiciones claras y precisas, explicitar las semejanzas y diferencias entre conceptos que están relacionados entre sí, y exigir a los alumnos reformular los nuevos conocimientos con sus palabras. Una actividad fundamental del profesor, al principio del proceso de aprendizaje, será proporcionar al alumno los conceptos de mayor nivel de generalidad ("los inclusores"), que deben ser activados para que sirvan de puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos: estos inclusores son el andamiaje ideacional para la incorporación estable y la retención del material que se va a aprender.

### 3) *El papel de las relaciones interpersonales* (13)

Piensa Vigotsky que el desarrollo humano no está garantizado por la herencia biológica, sino que el paso de niño a adulto se produce gracias a la actividad conjunta de todos los miembros de la especie mediante el proceso social que implica la educación. Con Vigotsky, pues, la educación pasa a tener un papel central en el desarrollo humano como desarrollo de individuos miembros de la especie.

Hay, por tanto, dos aspectos de esta teoría que matizan decisivamente la concreción del currículo escolar:

a) la importancia de los procesos de relación interpersonal (comunicación niño-adulto); y

b) la manera de entender las relaciones entre desarrollo y aprendizaje (la actuación será educativa sólo si se da en la zona de desarrollo próximo).

Las funciones psicológicas superiores, según Vigotsky, son fruto del desarrollo cultural de la especie, y no del desarrollo biológico personal: el proceso de formación de estas funciones superiores se da a través de la actividad práctica, pero no individual,

sino mediante la interacción social. Y es mediante esta interacción niño-adulto, en la zona de desarrollo próximo, como se transmite el contenido cultural de la especie humana. La mente del adulto, que funciona desde el exterior del niño, es la conciencia *impropia* que organiza y planifica los apoyos instrumentales que son el requisito previo e indispensable para que dentro del niño pueda darse el proceso de interiorización o actividad educativa intrapersonal. En la educación/aprendizaje hay dos momentos indisolublemente unidos: un primer momento de mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, y un segundo momento de asimilación intrapersonal del nuevo contenido del aprendizaje.

Cuando se trata de la práctica educativa, según Vigotsky, hay que tener muy en cuenta no sólo los contenidos (*qué se enseña*) y los mediadores instrumentales (*con qué se enseña*), sino también los agentes sociales de la educación (*quién enseña*): y como agentes sociales de la educación se debe entender no sólo los profesionales, sino toda persona adulta perteneciente al grupo social en el que vive el alumno.

Igualmente es importante en esta teoría, en cuanto al aprendizaje, que la relación niño-adulto se dé en la zona de desarrollo próximo. Y es importante, decimos, tanto a nivel psicológico (lo que supone una evaluación continua de las capacidades cognitivas del alumno) como a nivel pedagógico-didáctico (lo que supone una evaluación continua de las mismas prácticas educativas).

#### 4) *La teoría del aprendizaje acumulativo* (14)

Los trabajos de R. Gagné y L. Briggs no pretenden formular una nueva teoría sobre el aprendizaje, sino que tratan de integrar y articular las teorías ya existentes resaltando el carácter complementario, y no contradictorio, de la mayoría de ellas. Uno de los rasgos distintivos de la *teoría del aprendizaje acumulativo* es su origen eminentemente práctico. Las técnicas del análisis de tareas están en la base de sus formulaciones sobre las jerarquías de aprendizaje de destrezas intelectuales y de sus prescripciones para secuenciar el proceso de instrucción.

Su punto de partida son tres necesidades básicas que deben tenerse en cuenta en todo proceso de instrucción:

- a) la necesidad de partir de unos objetivos formulados con claridad;

b) la necesidad de establecer una secuencia ordenada en el desarrollo de las actividades destinadas al logro de dichos objetivos; y

c) la necesidad de proporcionar unas condiciones para el aprendizaje que se ajusten a la naturaleza de los objetivos perseguidos: se procurará que las actividades de instrucción ajenas al sujeto que aprende (*condiciones externas*) interactúen con los contenidos y estrategias previamente adquiridos por el alumno (*condiciones internas*).

Entre las importantes sugerencias que dan Gagné y Briggs referidas a la planificación de la enseñanza están la selección de sucesos instruccionales o condiciones externas del aprendizaje que pueden ser manipuladas; hay varias categorías de sucesos instruccionales que corresponden a las diferentes fases del aprendizaje que estos autores distinguen en su modelo básico: en un primer momento, es necesario estimular la atención del alumno, informarle de los objetivos que se pretenden, y presentarles el material estimulante que se va a utilizar; en un segundo momento, para favorecer la adquisición y almacenamiento de los contenidos, es necesario que los alumnos posean diversas estrategias de aprendizaje y de trabajo intelectual autónomo; en un tercer momento, para facilitar el trabajo y ejecución aplicando los contenidos aprendidos, es necesario estimular la recuperación, facilitar la ejecución y promover la retención y la transferencia; finalmente, al acabar el proceso de aprendizaje, conviene evaluar la ejecución y proporcionar retroalimentación informativa.

Esta teoría tiene muy en cuenta, también, la individuación de la enseñanza: para que ésta se dé hay que conocer bien los prerrequisitos de cada tarea y hay que saber el ritmo de progreso que puede exigirse a cada alumno en particular.

## **2.2 Factores intrapersonales del proceso de enseñanza/aprendizaje**

Para que el proceso de enseñanza/aprendizaje se desarrolle de forma eficaz y se obtengan unos resultados finales positivos se deben tener presentes y poner en juego algunos aspectos derivados de la influencia que tienen en el desarrollo del currículo determinados factores que dependen de la misma persona del alumno.

Un factor, estrictamente cognitivo, es el patrón de aprendizaje o "estilo cognitivo" que posee cada sujeto: su manera de reaccionar ante cualquier tipo de

estimulación que recibe. Cada sujeto aborda la realidad, y procesa la información que ésta le proporciona, de forma propia y original. Los estilos cognitivos se desarrollan con la estructura del pensamiento y se refieren a cualidades o modos del conocimiento individual: dependencia/independencia de campo, reflexividad/impulsividad, holista/serialista, procesamiento profundo/procesamiento superficial, etc.. Todo profesor debe conocer los patrones diferenciales de cada uno de sus alumnos y, para toda la clase, debe promover ciertos estilos cognitivos que aportan mayor eficacia al desarrollo del proceso de aprendizaje.

Otros factores de personalidad, no estrictamente cognitivos, pero que deben tenerse presentes, pues constituyen patrones diferenciales de reacción ante la realidad son: la ansiedad del alumno, sus expectativas de autoeficacia, y su autoconcepto y autoestima. La ansiedad se traduce en una serie de pautas motrices mal ordenadas y en un estado emotivo de ánimo desagradable con incidencia negativa en el alumno. Las expectativas de autoeficacia hacen referencia a la habilidad de la propia conducta en orden a producir los efectos queridos y buscados. El autoconcepto y autoestima suponen juicios descriptivos sobre sí mismo, y juicios de valoración sobre las propias capacidades. Tanto las expectativas de autoeficacia como el autoconcepto y autoestima pueden incidir positiva o negativamente en el alumno.

La motivación que posee el sujeto para abordar el inicio y desarrollo del proceso de aprendizaje es otro factor de relevancia. Aunque puede favorecerse desde fuera de la persona (*motivación externa*), sin embargo debe ser interiorizada por el alumno (*motivación interna*). El alumno motivado buscará metas educativas en las que se valora el deseo de incrementar la propia competencia (*metas de aprendizaje*), dejando en segundo plano aquellas metas que suponen una estima social (*metas de ejecución*).

Finalmente, y puesto que el objetivo final de la reforma educativa es, como se ha dicho anteriormente, *aprender a aprender*, hay que resaltar la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje y técnicas de trabajo intelectual autónomo que posee el alumno. El desarrollo del currículo debe ser la ocasión para dar a los alumnos las estrategias -cognitivas y metacognitivas- necesarias para que cada uno de ellos sea quien protagonice su aprendizaje enriqueciendo, modificando y coordinando sus esquemas de conocimiento.

### **2.3 Factores socioambientales e interpersonales**

En la actualidad se está profundizando en la incidencia que presentan determinados factores socioambientales e interpersonales en el desarrollo del currículo, tales como los escenarios educativos, el comportamiento del profesor y sus estilos de enseñanza, las expectativas del profesor y las interacciones que se dan en la clase, tanto la interacción profesor-alumno como la interacción entre alumnos.

El niño, a partir de los diez años, comienza a diferenciar el papel de los agentes educativos y de los contextos educativos. La escuela es, entre otros, el contexto educativo por excelencia. Lo que el niño aprende y experimenta en la familia, en la calle o en los medios de comunicación social pasa a convertirse en la escuela, a través de un sistema formalizado, en saberes escolares calificables según el mayor o menor dominio que posea el alumno. En cualquier caso hoy, se ha de considerar el contexto escolar como un contexto educativo más, y hay que hacer hincapié en la necesidad de tomar en consideración y aprender otros contextos de actividad socialmente significativos, como la familia o la comunidad.

El hecho de que la educación sea una actividad social centra también su punto de mira en la incidencia de las relaciones interpersonales estructuradas que se dan en el aula. El "efecto Pignalió" confirma la hipótesis de que los alumnos respecto a los cuales los profesores tienen mayores expectativas de rendimiento son, efectivamente, los que realizan mayores progresos. La eficacia docente no se centra tanto en los resultados del aprendizaje cuanto en el proceso continuo de negociación de significados y de establecimiento de contextos mentales compartidos que desarrolla el alumno en diálogo permanente con el profesor. Precisamente, los métodos docentes que se han extendido en la actualidad con mayor rapidez están basados en la relación entre iguales (especialmente los enfoques de aprendizaje cooperativo).

### **3. ANALISIS PSICOEVOLUTIVO DE LOS ALUMNOS DE LA EDUCACION OBLIGATORIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE**

#### **3.1 Paradigmas básicos de referencia**

La Psicología Evolutiva presenta en la actualidad unas grandes orientaciones teóricas que se deben tener en cuenta durante el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Tampoco aquí debemos ser exhaustivos explicando el contenido de cada una de ellas, y nos limitaremos a reseñar las ideas principales que tienen aplicación práctica para el aula.

La Psicología Evolutiva es la parte de la Psicología que se ocupa del estudio de los procesos de cambio psicológico que se dan a lo largo de la vida humana; en concreto, los cambios que interesan a los psicólogos evolutivos son aquellos que se relacionan con el crecimiento y desarrollo de las personas.

Aunque tradicionalmente se admitía como único factor explicativo de estos cambios la edad que tenía el sujeto, sin embargo hoy día se admite que son tres los grandes factores que inciden y matizan la dirección que toman estos cambios:

a) El primero es la etapa de la vida en la que se encuentra el sujeto, es decir, su edad, (este factor introduce una cierta homogeneidad entre todas las personas que se encuentran en una determinada etapa).

b) El segundo es la época histórica en la que se desarrolla la vida del sujeto, su cultura, (este factor también introduce una cierta homogeneidad entre todas las personas que viven en el mismo momento histórico y dentro de un determinado grupo social).

c) El tercero hace referencia a todos aquellos aspectos originales y propios de cada persona que hacen que el desarrollo psicológico, a pesar de presentar semejanzas entre las personas, sea un fenómeno irrepetible y, por tanto, diferente en dos sujetos distintos.

La orientación del ciclo vital constituye un marco amplio más que una teoría sobre el desarrollo psicológico de los seres humanos. Están en vigor bastantes de sus aportaciones, tanto conceptuales (un concepto de desarrollo más amplio del que había en los modelos tradicionales) como metodológicas (una metodología más sofisticada y más centrada en el papel de las experiencias relacionadas con el grupo generacional al que se pertenece). Son de destacar, por lo que hace a nuestra investigación:

a) el desarrollo humano no debe circunscribirse a lo que sucede los primeros años de vida, sino a todo el ciclo vital;

b) el desarrollo psicológico es un proceso pluricausado, es decir, cualquier conducta individual es producto de múltiples causas;

c) el desarrollo psicológico es un proceso pluridireccional, es decir, las conductas de las personas pueden orientarse en múltiples direcciones; y

d) lo psicológico está íntimamente unido a lo biológico y a lo histórico-cultural, esto es, el desarrollo psicológico debe entenderse siempre como un trenzado de la base biológica de cada sujeto y la herencia cultural del entorno en el que vive.

A finales de los años setenta surgió con fuerza la *perspectiva ecológica* (15); algunos de sus postulados teóricos están también en la base de nuestra investigación:

a) a lo largo del desarrollo del niño y el adolescente hay que tomar en consideración una multiplicidad de influencias (en contra de la imagen que pueden dar muchos estudios evolutivos que hacen de la madre la principal y casi la única persona que incide en el desarrollo del hijo);

b) a lo largo del desarrollo existe una bidireccionalidad de las influencias que recaen sobre la persona (el niño y el adolescente no se limitan a ser influidos por la actuación de los otros sobre ellos, sino que, a su vez, ellos también influyen en quienes le rodean y determinan con sus características personales los modos de relación que con ellos se establecen); y

c) hay que tener en cuenta determinadas realidades no inmediatamente presentes, pero que ejercen gran influencia sobre la conducta que presenta el niño (los problemas laborales de los padres, si la madre trabaja o no, las aportaciones positivas o negativas de la escuela, etc.).

Este sería también el momento de reseñar las aportaciones teóricas concretas derivadas de las perspectivas cognitivo-evolutivas y del procesamiento de la información, así como de la perspectiva histórico-cultural, pero creemos que ya han sido suficientemente tratadas al hablar del análisis psicoeducativo del proceso de

enseñanza/aprendizaje en el punto 2. El estudio de todos los procesos cognitivos y de desarrollo socio-afectivo ha de hacerse tomando como base el entorno humano y material en el que vive el sujeto pues el desarrollo de la persona se construye en sociedad.

### 3.2 El desarrollo cognitivo y sus implicaciones en el aprendizaje

Si se quiere intervenir, con eficacia, en cualquier aspecto del desarrollo humano es importante conocer las teorías psicoevolutivas que hacen referencia a dicho aspecto. Por ello, juzgamos que, respecto al desarrollo cognitivo, cualquier profesional de la enseñanza debe dominar la teoría constructivista de Jean Piaget.

A. Un resumen de las **características esenciales de los diversos estadios del desarrollo de la inteligencia**, según Piaget (16), es el siguiente:

\* *Estadio sensoriomotor (0 a 2 años)*

El recién nacido sólo tiene *esquemas reflejos*, automáticos; poco a poco, en las interacciones con la madre, se producen desajustes al aplicar dichos esquemas y necesita acomodarlos; aparecerán, entonces, nuevos *esquemas de acción*, que son contruidos por una organización del sujeto. Al final del segundo año aparece la *función simbólica* que hace que los *esquemas de acción* se conviertan en *esquemas representativos* posibilitando al niño imaginarse ya las acciones.

La inteligencia del niño durante este estadio es, básicamente, práctica, y está ligada a lo sensorial y a la acción motora. Los logros más destacados, a esta edad, son: el establecimiento de la conducta intencional, la construcción del concepto de objeto permanente y de las primeras representaciones, y el acceso a la función simbólica.

\* *Estadio preoperatorio (2 a 7 años)*

Este estadio tiene dos fases (de 2 a 4 años y de 4 a 7 años). En la primera fase, los esquemas representativos funcionan como preconceptos, y el niño

utiliza un razonamiento de tipo transductivo (que va de lo particular a lo particular). En la segunda fase existe ya una mayor coordinación entre los esquemas representativos y se da el *pensamiento preoperatorio*.

En este estadio se da un progresivo desarrollo de los procesos de simbolización, que aún no están integrados en estructuras lógicas. Como rasgos que caracterizan el pensamiento preoperatorio deben destacarse:

a) La *centración* (tendencia a centrarse en algunos aspectos de las situaciones más que en otros, provocando así una deformación del juicio o razonamiento).

b) La *irreversibilidad* (carencia de la movilidad propia de los actos mentales que siguen un cierto sentido y el inverso hasta llegar al punto de partida).

c) El *estatismo* (tendencia a fijarse más en las percepciones que en los cambios y en las transformaciones que ocurren).

d) El *egocentrismo* (tendencia a tomar el propio punto de vista como el único, desechando el punto de vista de los demás). Este egocentrismo se presenta bajo las formas de: *fenomenismo* (establecimiento de lazos causales entre fenómenos percibidos como próximos), *finalismo* (la finalidad de cada cosa justifica su existencia y sus características), *artificialismo* (todas las cosas son producto de los hombres), y *animismo* (tendencia a considerar como vivientes objetos y fenómenos inertes).

\* *Estadio de las operaciones concretas (7 a 11 años)*

Los esquemas representativos se coordinan, en base a unas reglas, y aparecen las operaciones:

a) *clasificación* (operación de agrupar objetos en clases),

b) *ordenamiento* (operación de relacionar objetos en un orden o serie),

c) *descentración* (capacidad de tomar en cuenta más de un aspecto de la misma cosa, de forma simultánea),

d) *coordinación* (proceso mediante el cual se toman en cuenta simultáneamente dos o más aspectos de algo y se los relaciona),

e) *reversibilidad* (transformación mediante la cual una persona vuelve al punto de partida de un problema o situación después de que una operación lo cambió), y

f) *razonamiento inductivo* (razonamiento mediante el cual el sujeto deduce una generalización a partir de casos o experiencias particulares).

En este estadio, las operaciones de la lógica concreta son posibles en tanto que el sujeto se enfrenta a situaciones particulares: si trata de realizar tareas similares pero con contenidos abstractos, sus posibilidades disminuyen.

\* *Estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia)*

Entre los 11 y 16 años aparecen las *operaciones formales*. En este período, las operaciones se liberan de la manipulación concreta y se puede llegar a conclusiones a partir de hipótesis. Existirá una gran variedad de operaciones según el ámbito de aplicación; además, estas operaciones pueden aplicarse en el ámbito lógico-matemático o en el ámbito infra-lógico.

Las propiedades principales de las operaciones son:

- a) *Composición* (dos acciones sucesivas pueden coordinarse en una sola).
- b) *Reversibilidad* (si sustraemos una de las subclases a la clase de orden superior, obtenemos la complementaria).
- c) *Asociatividad* (un mismo resultado puede alcanzarse por dos caminos diferentes)
- d) *Identidad* (el retorno al punto de partida permite encontrarlo idéntico a sí mismo).
- e) *Tautología* (una nueva acción, cuando se repite, no agrega nada a sí misma) o *iteración* (una nueva acción, cuando se repite, constituye una operación nueva).

Viene definido este período, por tanto, por la aparición de la lógica formal y por la capacidad de operar lógicamente con entidades lingüísticas. Se accede al mundo de lo posible, y el pensamiento es capaz de realizar operaciones deductivas, y del análisis teórico.

**B. La aparición y desarrollo del lenguaje es un fenómeno de interés creciente en la atención y educación del niño, pues el lenguaje se desarrolla no sólo como fruto de la maduración sino también de una adecuada estimulación por parte de los adultos.**

En la aparición y desarrollo del lenguaje hay como *dos grandes etapas*:

- a) una etapa prelingüística, y
- b) el inicio y perfeccionamiento del lenguaje propiamente dicho.

a) La *etapa prelingüística*, que se caracteriza por el *paso del gesto a la palabra*, se desarrolla durante el *primer año de vida* del niño. Ya desde el nacimiento el recién nacido mantiene una continua interacción con el mundo exterior y es capaz de responder a una amplia gama de estímulos de su entorno; pero no se puede afirmar que con estos gestos pretenda expresar algo, pues son como automatismos que no necesitan de interlocutor. La presencia y cercanía de la madre, atenta a interpretar los gestos infantiles para darles respuesta, irá facilitando que acaben por convertirse en gestos expresivos.

En los primeros meses de vida, tanto el gesto como la palabra tienen un claro matiz afectivo, de expresión de sentimientos y emociones. La percepción por el bebé de haber atraído la atención de los adultos que le rodean hace que su lenguaje se transforme en un *instrumento de comunicación* con los demás, donde quedan reflejadas una intencionalidad y una reciprocidad, que constituyen dos prerequisites básicos del lenguaje.

Los llantos y las sonrisas, los balbuceos y las vocalizaciones, las miradas y demás expresiones faciales son todos ellos contenido esencial de la comunicación y de las relaciones del bebé con los adultos que lo rodean.

Entre los siete y diez meses ya puede el niño indicar los objetos con gestos, pues en el segundo semestre de su vida el niño posee un lenguaje gestual adecuado perfectamente a sus necesidades. Esto será por muy poco tiempo, ya que en los dos semestres siguientes irá sustituyendo progresivamente el lenguaje gestual por la comunicación verbal, de forma que, aunque la comunicación a través de gestos permanecerá durante toda la vida de la persona, el protagonismo comunicativo, sin embargo, lo tendrá el lenguaje verbal. Paulatinamente el mismo lenguaje gestual irá

siendo enriquecido por el niño debido al progreso sensoriomotriz que facilitará una mayor coordinación entre las percepciones y los movimientos.

*El habla de la madre y demás adultos que le rodean servirá al bebé de modelo* para ir realizando ejercicios fónicos, de manera que a los nueve meses se puede percibir la emisión de sonidos propios de este lenguaje. Y las palabras irán apareciendo unas veces solas y otras apoyadas en gestos. Con todo, la comunicación se apoyará poco a poco en los significantes verbales, aunque vayan acompañados de gestos que reiteren o maticen aquellos que el bebé desea comunicar.

*El lenguaje verbal* será utilizado mayoritariamente por el niño a partir de los dieciocho o veinte meses, pues la percepción y dominio que tiene de la realidad, basada en su desarrollo cognitivo, le exigirá ofrecer y facilitar una información para la que los gestos no son suficientes (por ejemplo, descripciones de personas u objetos por sus cualidades, referencia a personas u objetos no presentes, etc). La utilización cotidiana del lenguaje verbal será una innovación, una revolución, un cambio cualitativo en el sistema comunicativo del niño pequeño. Aunque la aparición y desarrollo de las primeras palabras es un proceso lento, sin embargo hay que resaltar el importante papel que juega la interacción del niño con la madre y los adultos que le rodean, ya que ellos son quienes dotan al niño de las primeras significaciones de sus palabras y quienes le aportan las primeras estructuras formales de su lenguaje.

b) *El inicio y desarrollo del lenguaje propiamente dicho*, durante el segundo y tercer año de vida es un fenómeno complejo en el que se han de tener presente los aspectos fonético, semántico, morfosintáctico y pragmático. Y dentro de cada uno de estos aspectos existen, además, diversos enfoques teóricos que tratan de explicar el desarrollo del lenguaje infantil en ese apartado específico.

Respecto al *desarrollo fonético*, y sin detenernos en los enfoques teóricos explicativos del mismo, se puede afirmar, de forma general, que:

- a) los niños discriminan los fonemas antes de poderlos producir;
- b) los niños comienzan percibiendo los fonemas dentro de sílabas y palabras, y no de forma aislada;
- c) la discriminación de los diferentes fonemas está en relación a sus rasgos distintivos (nasalidad, labialidad, etc);

d) tanto la percepción como la pronunciación de los fonemas está en relación a su agrupación silábica con otros fonemas (sílabas directas, sílabas inversas, etc);

e) tanto en la percepción como en la pronunciación de los diversos fonemas influyen, también, variables tales como la frecuencia de su emisión en el entorno humano del niño, o la utilidad del fonema para comprender el significado de la frase.

Respecto al *desarrollo semántico*, y sin abordar el tema de los posibles enfoques o planteamientos sobre la adquisición del significado de las palabras, podemos afirmar que la organización semántica se va realizando a través de las sucesivas adaptaciones entre el niño y el ambiente que le rodea, pues es ahí donde percibirá cada vez con mayor claridad la unión que se ha establecido de forma convencional entre el significante y el significado. Hay que tener presente, también, el fenómeno de las extensiones y restricciones de significados que establece el niño apartándose de las regularidades de la lengua de los adultos: los niños amplían el significado de algunas palabras a causa de su pobreza de vocabulario (por ejemplo, llaman "mamá" a otras mujeres del entorno), así como el aumento de vocabulario restringe la utilización de determinados vocablos. Poco a poco, a partir del segundo año de vida, el lenguaje del niño se hará más convencional en función de su desarrollo cognitivo y de su experiencia social y lingüística.

La problemática que aborda el *desarrollo morfosintáctico* es el determinar cómo el niño deduce las reglas y generalizaciones lingüísticas del flujo e interacción que realiza con el entorno. De nuevo aquí nos encontramos con diversas teorías que aportan su punto de vista en este campo. Lo que sí es evidente es que los niños comienzan emitiendo una sola palabra -generalmente sustantivos, como agua, mamá, nene, etc- que se considera como una frase (frases holofrásticas) y cuyo sentido debe deducirse del contexto en que es pronunciada. Este tipo de palabras-frase las utilizan los niños desde los ocho o diez meses hasta casi el final de su segundo año de vida. El tercer año es muy decisivo tanto en el aumento del vocabulario del niño como en el paso a la emisión de enunciados formados por tres o cuatro palabras, y en las que ya incluye artículos y pronombres en enunciados simples con el orden de las palabras correcto. Generalmente no debe dársele más importancia a los defectos morfosintácticos de los niños que a sus deficiencias de tipo fonológico.

Al hablar del *desarrollo funcional del lenguaje* se hace referencia a la función comunicativa que el propio lenguaje tiene. Para que el lenguaje se entienda como comunicación no sólo habrá que tener presente que el niño sea competente lingüística o gramaticalmente, sino que también habrá de adecuar el mensaje al contexto en el que se desenvuelve. La correcta interpretación del mensaje por parte de los interlocutores conferirá al propio lenguaje el carácter de conducta comunicativa. El lenguaje puede tener otras funciones tales como ser instrumento de argumentación o de ejecución, además de contribuir al desarrollo del conocimiento discursivo, etc., que se cumplen también en el lenguaje infantil.

### C. Aplicaciones prácticas para el aula

Una tarea fundamental que deberá realizar el profesor al iniciar el proceso de aprendizaje será determinar en qué estadio de desarrollo cognitivo se encuentra cada uno de sus alumnos; y, siendo diverso el dominio que cada uno tiene del pensamiento, habrá de apoyarse e intervenir desde el estadio de desarrollo cognitivo de cada sujeto.

La actuación del profesor debe estar dirigida por la competencia cognitiva que presente el alumno en cada momento, pues ello determinará el lenguaje que debe utilizar, las actividades educativas que puede realizar y el contenido de cualquier otra actuación que se desarrolle en el aula.

Para que los contenidos nuevos puedan ser aprendidos por el alumno deben ser integrados en la estructura cognitiva del sujeto, lo que implica, en la forma de presentarlos, que lo nuevo no sea ni excesivamente concordante con la estructura ya conocida -pues el sujeto se aburriría-, ni excesivamente discordante (pues la tarea le resultaría tan difícil que terminaría abandonándola).

La actividad del alumno debe regir todo el desarrollo del currículo, ya que el alumno, según su estadio de desarrollo cognitivo, puede y debe construir sus propios conocimientos.

Es necesario un seguimiento individual de cada alumno durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, pues es diferente no sólo su nivel cognitivo inicial sino también su ritmo de maduración posterior.

### 3.3 El desarrollo social y de la personalidad / sus implicaciones en el aprendizaje

Aunque estamos tratando por separado la incidencia que tiene el desarrollo cognitivo y el desarrollo social y de la personalidad en el proceso de aprendizaje del alumno, sin embargo, lo cognitivo no es independiente de lo social y lo afectivo. Existe una interacción dinámica entre estas dimensiones, y hay que reconocer así si se quiere entender la conducta de las personas y sus continuas modificaciones.

Desde el nacimiento se da en las personas un proceso de socialización, que va adquiriendo una complejidad creciente, pues tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos de las relaciones sociales van experimentando profundas transformaciones.

#### A. El inicio del proceso de socialización

El niño, cuando nace, es un ser muy indefenso, y su supervivencia depende de la ayuda que le presten los adultos de la comunidad donde nace. Pero, a su vez, el grupo social donde nace el niño necesita, también, de la incorporación de los más pequeños para mantenerse y poder perpetuarse. La *socialización* es, pues, ese proceso interactivo mediante el cual el niño satisface sus necesidades asimilando la cultura de un grupo humano, al tiempo que la sociedad se perpetúa y se desarrolla. Dentro de este proceso de socialización hay que destacar tres aspectos de interés:

- qué pasos da el niño en el reconocimiento del entorno humano inmediato,
- cómo va adquiriendo las conductas y normas del grupo social en el que vive,
- cómo va estableciendo unos vínculos afectivos especiales con las personas adultas que más interactúan con él.

El *conocimiento social* es condición indispensable para introducirse en la sociedad y para dar cauce a su vida afectiva. El primer año de vida está centrado en el reconocimiento de las personas adultas: los bebés van interactuando socialmente con señales y gestos, y van reconociendo a los adultos hasta llegar a distinguir los conocidos de los extraños, y presentar ante éstos actitudes de cautela. El segundo año de vida está centrado en el reconocimiento de sí mismo (los bebés llegarán al final a distinguirse de una manera ya no contingente). Y el tercer año profundizarán en el conocimiento de sí mismos llegando a establecer su identidad sexual y de género.

Puesto que el bebé *ha nacido y vive en una sociedad concreta*, él ha de adquirir, mediante el aprendizaje, todas aquellas conductas que de forma convencional están establecidas en dicha sociedad. El bebé irá conociendo, poco a poco, los valores, los hábitos, las normas, la cultura de su entorno social, y debe controlar su conducta para poder llevarlos a cabo. Los hábitos más elementales (como comer, vestirse, controlar los esfínteres, etc) se comienzan a aprender poco antes de los dos años.

Tienen, además, una importancia grande los *vínculos afectivos* que el niño establece con los padres, hermanos, familiares y amigos; estos vínculos constituyen la más sólida base del desarrollo social futuro del niño. Los dos primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo socio-afectivo del niño. Los niños nacen preorientados a buscar estímulos sociales y necesitados de establecer vínculos afectivos con algunos de los miembros de su especie. El apego y la amistad son los vínculos afectivos básicos. El *apego* es un vínculo afectivo que establece el bebé con las personas que interactúan de forma privilegiada con él, y se caracteriza por:

a) la aparición de determinadas *conductas* con las que el bebé intenta conseguir o mantener la proximidad con la persona a la que está apegado (lloros, gestos, vocalizaciones, abrazos, miradas, etc);

b) la existencia, en el bebé, de un *modelo mental* de cómo es su relación con las figuras de apego: a través de sus experiencias sociales con los adultos, el bebé se forma una idea de cómo es cada uno (disponible, accesible, incondicional, etc) y de qué puede esperar de su relación con dicho adulto; y

c) la presencia, en el bebé, de *determinados sentimientos* de seguridad, bienestar y placer, asociados a la proximidad y contacto con el adulto; o sentimientos de ansiedad cuando tienen lugar separaciones o dificultades para restablecer el contacto con la figura de apego. Los padres y adultos deben tener presentes unos *criterios educativos* para la formación del apego:

1) Hay que estar atentos a las demandas de los bebés y darles la respuesta adecuada, pero no aceptando nunca las rabietas u otras formas exigentes para obtener beneficios; y

2) Los adultos deben estar siempre cercanos a los bebés, de forma que éstos no sólo no se sientan desasistidos en ninguna necesidad que tengan, sino que puedan recibir constantemente abundante y variada estimulación táctil, visual, auditiva, etc.

## **B. La socialización escolar**

A partir de los cuatro años, la escuela es el centro de la vida del individuo. En ella se recibe el influjo de los compañeros, de los profesores y de la propia institución escolar.

a) Las *relaciones entre compañeros* contribuyen al desarrollo de la competencia social del niño. Los efectos mejor conocidos, según Vega (17), se refieren a:

- 1) la transmisión de información: al igual que los adultos, los compañeros informan sobre aquellos comportamientos que son pertinentes en diferentes situaciones;
- 2) las funciones terapéuticas: los estudios longitudinales han demostrado que el grado de aceptación por los compañeros durante los primeros años es un buen predictor de la conducta social posterior;
- 3) la personalidad: las relaciones con los compañeros son determinantes de algunas dimensiones de la personalidad, tales como el autoconcepto o la autoestima;
- 4) la agresión: en el contexto social de los compañeros se aprende a ejercitar las habilidades agresivas de forma eficaz, así como a ejercer un control de sus impulsos agresivos;
- 5) el comportamiento típico del sexo: la adquisición de las características comportamentales propias del sexo se aprenden en familia, pero los compañeros apoyan e incrementan las orientaciones de los padres para que sus hijos se comporten según la sociedad considera que les corresponde a su sexo;
- 6) el comportamiento positivo: se ha encontrado cómo los compañeros pueden inculcar comportamientos sociales constructivos y cooperativos, así como desarrollar una conducta prosocial.

b) La *acción socializadora del profesor* se realiza, básicamente, a través de técnicas de modelado y de reforzamiento de la conducta. Esta acción educativa de incidencia del profesor en los alumnos se ha estudiado, según Vega, en función del sexo de sus características de personalidad, de su comportamiento en cuanto a proveedor de refuerzos, y en cuanto a modelo de prestigio:

- 1) El sexo del profesor afecta al tipo de respuestas adecuadas al papel sexual

que emiten los niños y él refuerza;

2) algunas características de la personalidad del profesor, sobre todo, su forma de relacionarse con los niños a través de las técnicas disciplinarias que usa y del tipo de comportamientos que refuerza o castiga, influyen en la socialización del niño;

3) el profesor, en cuanto modelo, propicia modelos de imitación con distinto grado de incidencia en los niños en función de las características que como tal favorece.

c) Aunque los *efectos de la institución escolar* se manifiestan en el progreso cognitivo e intelectual y en el rendimiento académico del niño, sin embargo, también se manifiestan en el desarrollo personal y social, ya que la escuela es un agente básico de socialización. Según Vega, los aspectos más estudiados son:

1) el sentido del yo en el niño: aunque en el contexto familiar se inicia el proceso de identidad personal, es decisiva la incidencia de la escuela en el sentido del sí mismo, de la propia autoestima y de la identidad personal, en general;

2) el ajuste personal del alumno a la escuela: la adaptación personal a la escuela se manifiesta en la motivación, en sus actitudes hacia la propia escuela, en la forma de desarrollar el trabajo escolar, y en la posible fobia o ansiedad que le pueda despertar la situación escolar;

3) sus relaciones sociales: la escuela favorece un mayor número de interacciones con los iguales, y una mayor calidad en el proceso de interacción. El tamaño de la escuela, también influye en su incidencia en el desarrollo social de los niños, pues el estilo de disciplina de los profesores va muy ligado al número de alumnos por aula.

### **C. Aplicaciones prácticas para el aula**

Entre los principales aspectos de la dinámica que experimenta la conducta social aparece la relación y la pertenencia a grupos de iguales. Es en la informalidad de las relaciones y de la pertenencia a estos grupos donde se satisfacen muchas de las necesidades básicas de desarrollo personal.

Toda la reflexión anterior es muy decisiva para valorar la importancia de la *organización cooperativa de la clase*. Este tipo de organización de las actividades escolares tiene unos efectos favorables sobre el aprendizaje, que no los presentan la organización individualista ni la competitiva. Una revisión reciente sobre estudios realizados pone de relieve la importancia de esta organización para el logro de los objetivos educativos tanto en el ámbito socioafectivo como en el ámbito cognitivo del alumno (18).

Algunas iniciativas de aplicación práctica para el aula, y que favorecerían el desarrollo de programas de educación afectiva y social, son: asegurarse de que cada alumno sabe escuchar a los demás, ayudarles a que aprendan a considerar el punto de vista de los otros, favorecer el análisis de las contradicciones socioafectivas a las que se enfrentan y en las que incurren, orientarles en el establecimiento de relaciones entre las acciones que realizan y los valores que encarnan, y asegurarse de que el grupo humano que forma la clase tiene inquietud sobre temas de formación y desarrollo personal.

#### **4. BASES DIDACTICAS DE LOS NUEVOS DISEÑOS CURRICULARES BASE**

##### **4.1. El currículo y sus fuentes**

La didáctica, como ciencia teórico-práctica de la enseñanza, se sustenta en la nueva teoría curricular, que tiene como objetivo prioritario la mejora de la calidad de la enseñanza y la adaptación a las transformaciones producidas en la sociedad y en el conjunto del sistema educativo; objetivos hacia los cuales se ha orientado el proceso de reforma de las enseñanzas en el conjunto de nuestro país.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), entiende por currículo "*el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente*" (art. 4) (19). El currículo se convierte, así, en uno de los pilares básicos de cualquier reforma educativa, dada la importancia crucial de todas las cuestiones relativas al mismo, tanto en su fase de planificación como de ejecución. Para César Coll "*en el currículo se concretan y toman cuerpo una*

*serie de principios de índole diversa -ideológicos, psicopedagógicos, epistemológicos, etc.-que, tomados en conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo"* (20). Elaborar un diseño curricular supone, pues, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción, en prescripciones didácticas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica educativa.

Toda intervención didáctica supone la existencia de un marco de referencia previo constituido, fundamentalmente, por las concepciones teóricas acerca del aprendizaje y la enseñanza, que debe establecerse explícitamente y en el que se deben concretar los principios en los que se debe basar tal intervención. El nuevo planteamiento pedagógico-didáctico que propone la Reforma a través de sus correspondientes diseños curriculares rechaza la tradicional separación entre individuo y sociedad, persona y cultura, y teoría y práctica. Este nuevo enfoque presenta el fenómeno educativo como algo extremadamente complejo en el que confluyen variables de muy distinto orden que obligan al profesor a tener en consideración no sólo los datos históricos y culturales más relevantes del contexto social e inmediato, sino también las informaciones científicas provenientes de otras disciplinas (psicología, sociología, epistemología, pedagogía). Y todas estas informaciones se han de integrar en un modelo didáctico que articule, eficazmente, los fundamentos teóricos en la práctica docente.

Desde estos presupuestos, los nuevos diseños curriculares establecen cuatro fuentes que deben matizar la concreción del propio currículo:

- *Fuente sociocultural*, que permite que el currículo esté enraizado en la sociedad y que las actividades escolares y extraescolares tengan unidad.
- *Fuente pedagógica*, que ayuda a mejorar a los educandos a partir de la misma práctica educativa.
- *Fuente psicológica*, que facilita la información sobre el desarrollo personal de los sujetos y sobre el proceso de aprendizaje.
- *Fuente epistemológica*, que ayuda a discernir entre lo sustancial y secundario en cada área, permitiendo, de esta manera, que el aprendizaje sea significativo para los alumnos (21).

De los datos aportados por estas cuatro fuentes del currículo no se pueden derivar, de forma directa, unas normas de actuación docente. Existe un ámbito

propiamente didáctico en el que se funden todas las aportaciones y en el que la información científica interacciona con los postulados de la experiencia educativa previa y con los presupuestos ideológicos, intenciones y metas pedagógicas, dando como resultados los principios didácticos que deben guiar la toma de decisiones sobre cada uno de los elementos del proceso enseñanza/aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

#### **4.2. Principios didácticos básicos de la Reforma**

Los principios didácticos fundamentales que se señalan en las orientaciones de la actual reforma educativa son los siguientes:

- La *investigación*, entendida como principio que plantea una intervención didáctica centrada en la exploración de situaciones nuevas o formulación y tratamiento de problemas.
- El *enfoque ambiental*, como principio que introduce en el centro escolar una perspectiva compleja y sistemática de la realidad socio-natural.
- La *comunicación*, como principio que define la actividad del aula como intercambio de información multidireccional y polivalente.
- La *autonomía*, como principio que incorpora a la dinámica de la clase la autorregulación, por parte de los individuos y de los grupos, de sus procedimientos cognitivos, de sus actitudes y de sus valores (22).

#### **4.3. Principales elementos del proceso educativo**

Desde estas consideraciones podemos pasar a la descripción de los objetivos, contenidos, métodos y evaluación, como elementos principales del proceso didáctico:

##### **4.3.1. Objetivos**

Los objetivos se definen como las intenciones que guían y orientan la programación y el desarrollo de las actividades didácticas. De acuerdo con la estructura interactiva de los elementos del currículo, los objetivos determinan la selección y

secuenciación de los contenidos y el diseño de unas determinadas actividades de acuerdo con las orientaciones metodológicas más apropiadas.

En cuanto metas que guían el proceso de enseñanza/aprendizaje, los objetivos constituyen un marco de referencia que sirve para orientar las posibles direcciones que se hayan de seguir. No predeterminan, como en el caso de reformas educativas anteriores, unos resultados, ni son expresión de estados terminales por conseguir. Su función es la de facilitar la concreción de fines didácticos en una situación escolar específica, siempre compleja y cambiante.

Con objeto de facilitar la transición desde los fines a la práctica concreta de cada aula, se proponen tres niveles distintos y sucesivos de especificación de los objetivos: en primer lugar, se establecen unos objetivos generales de etapa, (que constituyen el marco de referencia común y aseguran unas vías de acceso al saber y a la cultura similares para todos los sujetos); en segundo lugar, se formulan unos objetivos generales de área, (que traducen los objetivos de etapa a la lógica propia de cada una de las distintas áreas); finalmente, los objetivos generales y los de área han de concretarse para poder adecuarse a cada realidad escolar, (a las condiciones de cada contexto social e individual).

Los objetivos generales de etapa se organizan según distintas categorías que aluden y abarcan grandes hábitos de aprendizaje: objetivos relacionados a estrategias y destrezas cognitivas, objetivos relativos al ámbito conceptual y objetivos relativos a actitudes y valores.

Concretándonos al área de Lengua castellana y Literatura, los distintos decretos sobre E. P. y E.S.O., tanto del MEC como de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA), consideran como objetivos generales de la educación obligatoria el desarrollo, entre otras, de las siguientes capacidades:

- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento.
- Entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

- Conocer y valorar el patrimonio literario y los valores básicos de nuestra tradición cultural.
- Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.

#### 4.3.2. Contenidos

Se entiende por "contenidos" el conjunto de la información verbal y no verbal puesta en juego en el proceso didáctico o de enseñanza/aprendizaje, teniendo en cuenta que el término "información" abarca todos los datos con los que el alumno cuenta en una situación determinada: sus ideas previas, los procedimientos que utiliza, las aportaciones conceptuales ofrecidas por el profesor, los datos procedentes del entorno..., etc..

En un sentido más restrictivo, los *contenidos* constituyen una propuesta concreta de objetos de estudio, a partir de los cuales se desarrollan los objetivos procedimentales, actitudinales y conceptuales. Desde esta concepción, pues, los contenidos no se refieren sólo a aspectos cognitivos, sino que incluyen también los procedimientos y las actitudes, rompiendo, de esta forma, con la concepción tradicional de carácter fundamentalmente academicista y conceptual.

Los contenidos, además, deben ser:

- a) *significativos desde el punto de vista lógico*, es decir, relevantes dentro del corpus específico de conocimientos del área a la que pertenecen, y
- b) *significativos desde el punto de vista psicológico*, es decir, que deben conectar con los esquemas de conocimientos previos de los alumnos y suscitar su interés y motivación, de forma que creen expectativas acerca de su posible utilidad en el ambiente más cercano.

Esta concepción de contenidos que propone y sustenta la actual Reforma obliga a adoptar criterios de secuenciación no lineal; sólo si los contenidos se reducen a conceptos es posible organizar estos conceptos siguiendo linealmente sus conexiones deductivas. La forma más conveniente, pues, de presentar los contenidos lingüísticos es a través de tramas o redes complejas de conocimientos en las que, junto a los

conceptos más básicos, se incluyan las relaciones fundamentales entre éstos y los procedimientos para llegar a ellos.

La Reforma pretende hacer una descripción de los aspectos más relevantes que, en relación con el área de Lengua castellana y Literatura, deben tratarse en el período de educación obligatoria y presenta los contenidos de esta área en cinco núcleos:

1. *Comunicación oral.*
2. *Comunicación escrita.*
3. *La lengua como objeto de conocimiento.*
4. *Literatura.*
5. *Sistemas de comunicación verbal y no verbal.*

#### **4.3.3. Metodología**

Por método de enseñanza se entiende toda estrategia didáctica destinada a promover el aprendizaje. El método de enseñanza que un profesor utiliza es el elemento del currículo que mejor pone de manifiesto las características fundamentales del método educativo-docente teórico desde el que dicho profesor enfoca su actividad didáctica. En la actual reforma de la enseñanza, al decantarse el modelo psicológico por una concepción constructivista del aprendizaje, la metodología deberá tener como objetivo básico la construcción de conocimientos y actitudes por parte de los alumnos.

Esto no significa que sólo se pueda poner en práctica un método de enseñanza único y de validez universal; por el contrario, se deben utilizar diversas estrategias, en función del momento y del contexto concreto en el que se produzca el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero a sabiendas de que su eficacia residirá en que respondan al modelo teórico propuesto.

Cualquier método de enseñanza que se utilice ha de proponerse facilitar el cambio conceptual y actitudinal en los alumnos, y es fundamental que se parta del enfrentamiento personal con las situaciones problemáticas nuevas, tratando de que cada alumno reorganice sus esquemas previos aproximándolos a los esquemas propios del saber científico-cultural.

Las pautas fundamentales que se deben tener en cuenta han de centrarse, pues, en la creación de situaciones motivadoras para el aprendizaje. explicar los esquemas previos que cada alumno ha construido en su experiencia lingüística anterior, propiciar el proceso conceptual mediante la asimilación de nuevos contenidos lingüísticos y promover situaciones de aplicación de tales contenidos aprendidos.

Dentro de esta dinámica metodológica, corresponde al alumno ser protagonista de su propio aprendizaje, construyendo personalmente su propio conocimiento. Al profesor corresponde organizar y coordinar todo el proceso didáctico, tanto en la fase de planificación y adaptación del currículo al área, como durante el mismo desarrollo del proceso, como también en la fase final de evaluación, constatando no sólo el progreso habido en cada alumno, sino también las mejoras necesarias para una optimización en el futuro del propio proceso.

#### **4.3.4. Evaluación**

El diseño de evaluación que se realice ha de ser coherente con la concepción del currículo y el modelo didáctico propuesto, de forma que tenga *unidad teórico-práctica* todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Los nuevos diseños curriculares van en contra de la llamada "evaluación/producto" o mera comprobación de las adquisiciones realizadas por los alumnos al final del proceso de aprendizaje, e insiste en que la evaluación debe ser el instrumento que permita revisar la adecuación de todo el sistema al contexto en el que se aplica y la adecuación recíproca de todos los elementos intervinientes.

Se ha de comprobar la adecuación de los resultados de aprendizaje obtenidos y los objetivos perseguidos de forma general y en cada uno de los sujetos (es la *evaluación/proceso*). Esta comprobación no ha de ser tanto cuantitativa (medición del grado de consecución) como cualitativa (análisis racional de la adecuación y de todos los factores que la condicionan o dificultan).

La evaluación se convierte, así, en un medio de investigación de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se requiere, por tanto, partir de una hipótesis de trabajo (inferida del modelo), efectuar una recogida de información adecuada

(utilizando los instrumentos técnicos idóneos), interpretar esas informaciones desde la hipótesis inicial, y, en relación con las conclusiones, tomar las decisiones oportunas que validen o reformen el proceso. Este tipo de evaluación se convierte en formativa y orientadora, tanto para los profesores como para los alumnos.

En el caso de la *evaluación del aprendizaje de los alumnos*, las informaciones por obtener deben ser relativas no sólo a los resultados obtenidos, sino también -en la línea del planteamiento anterior- a todo el proceso y a los factores que lo facilitan o lo dificultan. Son especialmente de interés los esquemas previos de los alumnos y las estrategias de trabajo intelectual autónomo que utilizan para la elaboración de informaciones nuevas.

Algunas de las variadas técnicas que se pueden utilizar para recoger tales informaciones pueden ser: la observación sistemática de las verbalizaciones y comportamientos de los sujetos; revisión frecuente de los materiales utilizados y producidos por los alumnos; realización de cuestionarios o entrevistas; actividades que impliquen participación y colaboración en el desarrollo del currículo.

Es importante tener presente que el objetivo de esta evaluación es reconstruir el proceso que ha seguido cada alumno en la construcción de sus conocimientos, para constatar la adecuación entre los métodos seguidos y la calidad de los conocimientos adquiridos.

La contribución específica de estos criterios de evaluación referida al área de Lengua y Literatura puede traducirse en una mayor concreción de determinados aspectos de la evaluación del desarrollo de las capacidades de los alumnos.

En este sentido, tales criterios deben apuntar hacia los tres aspectos que configuran el modelo de la evaluación propuesto por la Reforma:

a) el primero, y referido a la evaluación inicial, abunda en la necesidad de criterios objetivos que permitan sondear y conocer el punto de partida en relación con aquellos aspectos que conforman básicamente el ámbito comunicativo;

b) el segundo, y referido a la evaluación del proceso, reclama medios que permitan facilitar el conocimiento acerca del desarrollo que los alumnos, desde el punto de partida, van obteniendo a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje previsto

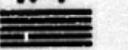
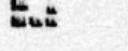
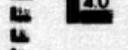
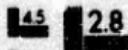
para esta Etapa;

c) el tercero, requiere la presencia conjunta de instrumentos de valoración del resto de elementos que componen todo el proceso de enseñanza: metodología, recursos, etc.; todo lo cual debe quedar referido tanto a la comprensión como a la expresión de discursos orales y escritos.

Esta evaluación cualitativa proporciona al alumno una información acerca de la situación en que se encuentra y de las dificultades con las que se enfrenta. Así, la evaluación asume una función de orientación necesaria para la progresión de los alumnos. Igualmente, también la evaluación favorece el conocimiento de las posibilidades y los límites de las propias capacidades. Este conocimiento es la base de una eficaz toma de decisiones que orienta el futuro laboral de cada uno.

## NOTAS CAPÍTULO V

- 1) COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova, Barcelona
- 2) Cfr. JACOB, F. (1970). *La logique du vivant*. Gallimard, París. Trad. cast. (1973): *La lógica de lo viviente*. Laia, Barcelona
- 3) Cfr. McCALL, R. B. (1981): "Nature-nurture and the two realms of development: A proposed integration with respect to mental development", en *Child Development*, 52, pp. 1-12.
- 4) Cfr. PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1990) (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva*. Alianza Psicología, Madrid
- 5) Cfr. COLE, M. y WAKAI, K. (1984): *Cultural psychology and education*. IVème Réunion d'experts sur les Sciences de l'Éducation, la Science et la Culture. UNESCO, Ginebra
- 6) Cfr. COLL, C. (1989): op. cit.; COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid; COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp) (1990): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid
- 7) Cfr. COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia, Barcelona
- 8) Cfr. EDWARDS, D. (1987): *Educational and collective Memory. The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, pp. 38-48.
- 9) Cfr. COLL, C. (1983): "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje", en COLL, C. (Comp.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI, Madrid; COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- 10) Cfr. PIAGET, J. (1969): *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona; AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México; JUSTICIA, F. y CANO, F. (1989): "Las estrategias de aprendizaje: estado de la cuestión", en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, Universidad de Granada nº 3, pp. 9-24; VIGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge University Press, Cambridge. Trad. cast. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona
- 11) Cfr. PIAGET, J. (1956): "Les stades du développement intellectuel à l'enfant et de l'adolescent", en *Le probleme des stades en psychologie de l'enfant*. Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française. PUF, París



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART  
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS  
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a  
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

## NOTAS CAPITULO V

- 1) COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova, Barcelona
- 2) Cfr. JACOB, F. (1970). *La logique du vivant*. Gallimard, París. Trad. cast. (1973): *La lógica de lo viviente*. Laia, Barcelona
- 3) Cfr. McCALL, R. B. (1981): "Nature-nurture and the two realms of development: A proposed integration with respect to mental development", en *child Development*, 52, pp. 1-12.
- 4) Cfr. PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1990) (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva*. Alianza Psicología, Madrid
- 5) Cfr. COLE, M. y WAKAI, K. (1984): *Cultural psychology and education*. IVème Réunion d'experts sur les Sciences de l'Education, la Science et la Culture. UNESCO, Ginebra
- 6) Cfr. COLL, C. (1989): op. cit.; COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid; COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp) (1990): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid
- 7) Cfr. COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia, Barcelona
- 8) Cfr. EDWARDS, D. (1987): *Educational and collective Memory. The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, pp. 38-48.
- 9) Cfr. COLL, C. (1983): "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje", en C. COLL (Comp.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI, Madrid; COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- 10) Cfr. PIAGET, J. (1969): *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona; AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México; JUSTICIA, F. y CANO, F. (1989): "Las estrategias de aprendizaje: estado de la cuestión", en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, Universidad de Granada nº 3, pp. 9-24; VIGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge University Press, Cambridge. Trad. cast. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona
- 11) Cfr. PIAGET, J. (1956): "Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolécence", en *Le probleme des stades en psychologie de l'enfant*. Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française. PUF, París

- 12) Cfr. AUSUREL, D. P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt R. and W., New York. Trad. cast. (1976): *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México
- 13) Cfr. VIGOTSKY (1978): op. cit.
- 14) Cfr. GAGNÉ, R. M. y BRIGGS, L. J. (1974): *Principles of instructional desing*. Holt, New York. Trad. cast. (1976): *La planificación de la enseñanza*. Trillas, México
- 15) Cfr. BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human devoloppment*. Harvard University Press, Cambridge. Trad. cast. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona
- 16) Cfr. PIAGET, J. (1956): op. cit.
- 17) VEGA VEGA, J. L. (1987): *Psicología evolutiva*. UNED, Madrid, 3 vols.
- 18) ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, I. (1990): "Motivación y aprendizaje escolar", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.): (1990): op. cit., 183-198
- 19) MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, art. 4, BOE, Madrid
- 20) COLL, C. (1989): op. cit.
- 21) Cfr. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. MEC, Madrid, pp. 22-23
- 22) Cfr. *Ibíd.*

**SEGUNDA PARTE:**

**INVESTIGACION EXPERIMENTAL**

**CAPITULO VI:**

**FINALIDAD DE LA PRESENTE INVESTIGACION**

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una revisión de los principales manuales de Psicología de la Educación existentes en la actualidad pone de manifiesto que no todos incluyen algún tema dedicado al lenguaje, lo que resulta un tanto extraño si se considera la importancia que el lenguaje tiene en la educación. Con todo, desde mediados de los años ochenta se viene prestando una mayor atención a este campo, al tiempo que se multiplican las investigaciones y monografías dedicadas a las relaciones entre lenguaje y educación.

Esta importancia deriva, entre otras cosas, del papel primordial que el lenguaje tiene en el desarrollo de cualquier actividad específicamente humana, del hecho de ser la lengua uno de los instrumentos principales de transmisión de la cultura, y del lugar central que la lengua ocupa en el proceso educativo, tanto por la atención que se presta a la enseñanza y aprendizaje de la misma lengua como por el reconocimiento de factor decisivo del rendimiento académico de los alumnos y del nivel educativo y cultural de las personas y de los grupos humanos (1).

Se puede, ciertamente, de aquí deducir la complejidad que presenta el estudio del lenguaje, y cómo se ha de tratar siempre este tema desde una perspectiva interdisciplinar: para una mayor clarificación de los contenidos de estudio e investigación hay que recurrir, entre otras muchas, a las aportaciones de la lingüística, de la biología y neurología, de la teoría de la comunicación y de la información, de la filosofía, de la sociolingüística y de la psicolingüística.

Nuestra investigación abarcará, fundamentalmente, los campos de la psicolingüística y de la sociolingüística. Nos centraremos no tanto en el lenguaje en sí cuanto en la conducta lingüística, pero evitando, en la interpretación de este término, identificarnos con las posturas extremas de Skinner y de Chomsky, (pues ya hemos visto, cap. III.1, cómo para Skinner la conducta lingüística se reduce a una conducta sin más sometida a las mismas leyes que toda conducta; mientras que para Chomsky la conducta lingüística es diferente a otras conductas, ya que articula una competencia específicamente lingüística con una actuación psicológica condicionada por un contexto (2).

Consideramos, pues, que la conducta lingüística es una actividad de la persona humana que, en parte, posee las características de toda actividad, estando sometida a las mismas leyes, y, en parte, posee algunos rasgos específicos, teniendo, por tanto, una dinámica propia. Este tipo de conducta está condicionada por aspectos biológicos y psicológicos de la persona y por el nivel sociocultural de la comunidad.

La conducta lingüística está orientada a lograr una perfecta comunicación interpersonal, al tiempo que desarrolla y potencia la actividad cognitiva. En este sentido, se puede concebir la actividad lingüística como algo distinto pero, a la vez, estrechamente interrelacionada con las conductas comunicativas y con los procesos cognitivos. Las relaciones interpersonales son el marco determinante, en buena medida, de la comprensión y producción lingüísticas, las cuales no pueden darse si no es en estrecha dependencia de la actividad cognitiva de la persona.

Se ha de establecer una clara diferencia tanto entre *lenguaje y comunicación*, aunque existan relaciones de parcial dependencia e independencia entre ellos (3), como entre *lenguaje y pensamiento*, aunque también existan relaciones de parcial dependencia e independencia entre ellos (4).

Antes de centrar nuestra investigación es importante y necesario conocer qué es el lenguaje y qué elementos se encuentran vinculados a esos aspectos más específicos de la conducta lingüística.

A.- Considerando que el lenguaje es un sistema de signos que sirve para expresar ideas y sentimientos, Luque y Vila (5) ponen de relieve los dos componentes que aparecen: *forma y función*; siendo lo característico del lenguaje la correspondencia entre ellos. Por razones didáctico-pedagógicas estos dos componentes se pueden estudiar por separado:

a) Si se toma el lenguaje como objeto formal se puede estudiar la morfología del significante en, al menos, cuatro niveles de segmentación diferentes según el tamaño de la unidad que se escoja: alfabético (letras o fonemas), léxico (palabra), sintáctico (oraciones) y discursivo (períodos completos con unidad temática).

La producción del lenguaje no es algo que dependa del libre albedrío del sujeto, ya que el lenguaje es un sistema ordenado que dispone de reglas para determinar la verdad o falsedad de las construcciones elaboradas. Estas reglas no proceden del propio sistema lingüístico sino de la norma que convencionalmente ha establecido el uso de las formas por la comunidad lingüística. Desde el punto de vista de esta dimensión

formal de la lengua, adquirir y utilizar el lenguaje es aprender a producir y usar significantes cuya morfología particular se ajusta a las reglas convencionales.

b) Si se toma el lenguaje desde una perspectiva funcional, ha de estudiarse éste como instrumento mediador de la conducta, es decir, como una herramienta culturalmente elaborada que utiliza la persona para comunicarse dentro de un entorno social. El lenguaje confiere y potencia la capacidad de realizarse mediante la palabra, de actualizar conductas lingüísticas.

El valor funcional del lenguaje viene dado por la existencia de un proceso comunicativo en el que los interlocutores atribuyen el mismo contenido a sus expresiones lingüísticas. Desde el punto de vista de esta perspectiva funcional, adquirir y utilizar bien el lenguaje es conocerlo y saber usarlo como instrumento regulador de nuestras relaciones con aquellas personas con las que compartimos los significados por pertenecer a una misma comunidad en la que éstos son normalmente aceptados.

En la lingüística actual se insiste en que *forma* y *función* son indisociables, integran un mismo proceso y se adquieren y evolucionan conjuntamente. La relación entre los contenidos semánticos y las estructuras formales que los expresan no es arbitraria sino reglada convencionalmente por normas gramaticales. Desde esta perspectiva, la adquisición y consolidación del lenguaje puede entenderse como re-creación, en la interacción social, de los principios convencionales que estructuran la significatividad de las formas lingüísticas (Luque y Vila) (6)

B.- Entre los principales condicionamientos, citados con anterioridad, que se encuentran más estrechamente vinculados a aspectos específicos de la actividad lingüística tenemos elementos biológicos y psicológicos, de índole personal, y elementos socioculturales, de índole comunitaria; además, según Mayor y otros, de elementos tales como el sistema lingüístico (en cuyo manejo consiste la actividad citada), el contexto (sin el cual no hay actividad) y el texto (como producto o resultado de la misma y que puede independizarse de ella) (7).

a) Un primer condicionamiento de la actividad lingüística es el sustrato biológico y neurológico sobre el que se asienta dicha actividad.

Este tipo de condicionamiento se hace presente tanto en la propia génesis del lenguaje como en las conexiones indispensables entre las estructuras anatómicas y la actividad de comprensión y producción lingüísticas.

Para profundizar en el estudio de las estructuras anatómicas y neurológicas que sustentan la actividad lingüística hay que distinguir entre las estructuras y procesos centrales y las estructuras y procesos periféricos. Las investigaciones sobre trastornos del lenguaje y sobre la asimetría cerebral han aclarado el papel y función de las estructuras y procesos centrales. Las estructuras y procesos periféricos, aunque también se han estudiado a través de la patología del lenguaje, sin embargo han sido clarificados especialmente a partir de investigaciones sobre el normal funcionamiento de los mecanismos respiratorios, laríngeos y auditivos.

Para un mejor conocimiento de los condicionamientos biológicos y neurológicos de la actividad lingüística pueden consultarse los trabajos y publicaciones de Lenneberg, Luria, Caplan y otros, y Lieberman (8).

b) Hay una constatación empírica generalizada de la existencia de considerables diferencias individuales respecto al comportamiento verbal: se observa una amplia dispersión en el rendimiento lingüístico tanto por lo que respecta a la comprensión como a la riqueza de vocabulario o a la construcción de frases y a los niveles de abstracción de las manifestaciones orales y escritas.

Como causa de esta gran variación de unos individuos a otros cabe reconocer, ya desde la primera infancia y el período preescolar, tanto factores específicos de la personalidad como factores de tipo ambiental. Los factores específicos de la personalidad, además del ritmo de desarrollo individual, la inteligencia y la aptitud verbal específica, influyen, cada vez más, en la estructura del vocabulario, en la fluidez y precisión de la expresión verbal, así como en el nivel de abstracción (9).

Los niños de nivel intelectual alto muestran en su comportamiento verbal, según Cruickshank y Johnson, una marcada superioridad tanto en su vocabulario como en la extensión y exactitud de la estructura de las frases (10). Se ha comprobado, por el contrario, en niños subnormales (Hurlock), que el rendimiento verbal es tanto peor cuanto más bajo es el nivel intelectual de los niños (11).

Normalmente se le concede gran importancia a la inteligencia como factor determinante de la capacidad de aprendizaje y del rendimiento académico, en general, de los alumnos. Sin embargo, pese a la vinculación que se realiza entre estos conceptos, hoy día, las cuestiones relativas a la relación entre inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento académico distan mucho de estar realmente resueltas y de ser comprendidos en profundidad. En opinión de Coll y Onrubia, la

indeterminación del propio concepto de inteligencia (tanto por razones teóricas, como por la influencia que sobre el mismo ejerce en cada momento el contexto social dominante) y la pluralidad de los métodos e instrumentos que se han empleado para su medición no son, en absoluto, ajenos a este estado de cosas (12).

Respecto a otros aspectos de la personalidad que actúan como factores intrapersonales condicionantes del aprendizaje y del rendimiento académico (por ejemplo, la misma personalidad, las aptitudes personales, la motivación o las estrategias personales de aprendizaje y estudio) no está del todo clara cuál es su relación e influencia mutuas ni como factores intrapersonales condicionantes del aprendizaje y rendimiento académicos, en general, ni mucho menos como factores intrapersonales condicionantes de la actividad y rendimiento lingüísticos de la persona.

c) Un tercer condicionamiento de la actividad lingüística es el contexto sociocultural donde se desarrolla dicha actividad. El entorno social es un factor de indudable importancia en el aprendizaje, utilización y evolución de la capacidad lingüística (cap. III.3).

Para Luque y Vila, la experiencia proporcionada por el uso que los demás hacen del lenguaje en sus interacciones y, especialmente, al comunicarse con el propio sujeto, es su principal fuente de información sobre el lenguaje mismo (si es apropiado, preciso, cohesionado en su estructura interna, etc.), sobre la cultura (transmisión de pautas culturales, categorizaciones, posición social de los interlocutores, etc.), y sobre el papel del lenguaje en la cultura (usos pragmáticos) (13).

El entorno social ofrece un modelo de uso del lenguaje adaptado a los modos de vida y al tipo de interacciones habituales en dicho entorno. Las diferencias entre contextos suelen traducirse en diferentes estilos y modos de utilización del lenguaje. El tipo de interacción lingüística identifica a una comunidad o grupo hablante y, del mismo modo que es correa de transmisión de sus pautas socioculturales, ejerce una presión socializadora sobre el uso individual del lenguaje dentro de esa comunidad o grupo. Las personas son sensibles a esta influencia y adaptan su uso al modelo social. Sólo hay una excepción a esta norma y es la experiencia sobre el habla materna, o baby-talk, en la que es el niño-aprendiz quien hace que los agentes socializadores adultos de su entorno simplifiquen su habla ajustándose y adaptándose a la capacidad del bebé. Pero, pasado el momento del habla materna, los contenidos de la actividad lingüística se diversifican tanto como los contextos de uso del lenguaje, reflejando muy claramente las diferencias sociales y culturales.

El nivel socioeconómico y cultural es fuente de diferencias en la inteligencia y en el rendimiento académico, según Pérez Serrano (14); y origina, también, diferencias en el comportamiento verbal de los niños, como han demostrado, entre otros, Bernstein o Niefoid (15). Muller encontró en un grupo de niños una correlación de .70 entre su situación social y el éxito de su labor escolar; y si consideraba los resultados en lectura y facilidad de expresión, la correlación se elevaba a .76 (16).

Un enfoque que puede ofrecer un marco adecuado para estudiar las relaciones entre lenguaje y educación, según Mayor y otros, es el enfoque sociocognitivo propuesto por Cherry (17): tal orientación se caracteriza por situar el uso del lenguaje en el ámbito de la competencia comunicativa, subrayando la importancia de las experiencias conversacionales, y por concebir el lenguaje estrechamente interrelacionado e interdependiente de todos los procesos cognitivos.

## 2. CONTENIDO DE LA INVESTIGACION

Según se viene afirmando (cap. III y apartado anterior), desde el punto de vista de la lengua como objeto formal, adquirir y utilizar bien el lenguaje es aprender a producir y usar significantes cuya estructura particular se ajusta a las normas establecidas por la comunidad; y, por otra parte, desde el punto de vista de la perspectiva funcional de la lengua, adquirir y utilizar bien el lenguaje es conocerlo y saber usarlo como instrumento regulador de nuestras relaciones con aquellas personas con las que formamos parte de una misma comunidad lingüística.

El aprendizaje y conocimiento de la lengua, por un lado, y la utilización y uso que hacen de ella las personas, por otro, se han considerado, en la tradición lingüística, como dos aspectos claramente diferenciados e independientes, no sólo a nivel de estudio analítico de la lengua sino también a nivel de práctica educativa: una cosa es aprender y conocer mejor la lengua, y otra distinta es utilizarla con perfección en nuestras relaciones interpersonales.

No son ajenas a este estado de opinión las conclusiones de los estudios e investigaciones de Bernstein respecto al comportamiento verbal de los sujetos en relación a la clase social a la que pertenecen, a los que también nos hemos referido más ampliamente en el capítulo III: las diferencias individuales existentes pueden, desde luego, atenuarse hasta cierto punto en la escuela, pero no reducirse grandemente ni borrarse. Schwartz y Deutsch demostraron en un interesante experimento que la E.G.B. ha sido capaz, a tenor de las condiciones en que se desarrolla, actualmente, de

detener el descenso de rendimiento entre los niños pertenecientes a las clases sociales menos favorecidas en comparación con los de la clase media, pero, en modo alguno, de evitar el retraso (18). Para Nickel, después del ingreso en la escuela se puede registrar un notable progreso, en cuanto al rendimiento, dentro de distintos aspectos del desarrollo verbal, refiriéndose dichos avances tanto a aspectos cuantitativos (el caudal y riqueza de vocabulario y la creciente longitud de las expresiones verbales) como a cambios cualitativos (la diferenciación del lenguaje o la estructura gramatical); pero, para él, aun cuando la escuela suponga una cierta homogeneidad de la oferta docente y de los estímulos verbales, las considerables diferencias de unos alumnos con otros, respecto del rendimiento verbal, no sólo persisten sino que se refuerzan en el transcurso del período escolar (19).

Nuestra investigación se va a centrar en el conocimiento que tienen de la Gramática unas alumnas de Segunda Etapa de E.G.B., y en el uso que hacen de esos conocimientos. Nuestra hipótesis de partida, en contra de las opiniones más generalizadas en el campo lingüístico, pero avalada por nuestra propia experiencia docente en esta Área, es que a un mayor conocimiento de la lengua en su aspecto gramatical debe corresponder un mejor uso y utilización de la misma.

Está claro que no puede haber un divorcio, en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, entre la escuela y la sociedad, pues todo el conocimiento teórico que sistemáticamente se le transmitiera en la escuela a los alumnos sería de poca utilidad práctica, ya que en el uso de la lengua tiene la máxima incidencia el aprendizaje social que hayan experimentado y estén recibiendo dichos alumnos.

Este replanteamiento que propugna nuestra investigación

a) presupone que el proceso de instrucción diseñado por el profesor de Lengua tiene una perfecta significación lógica, pues están estructurados de forma coherente todos los contenidos que los alumnos deben redescubrir;

b) nos lleva, en un primer momento, a controlar en los sujetos que forman la muestra toda una serie de variables que, como hemos afirmado en el apartado anterior, son condicionantes de la conducta verbal, tanto a nivel de aprendizaje como de actualización de dicha conducta: estas variables controladas se refieren al desarrollo intelectual, personalidad y estrategias de aprendizaje del sujeto, y al nivel socioeconómico y cultural de la familia.

c) Nos obligará, una vez conocidos los resultados del tratamiento estadístico de los datos obtenidos, a proponer una nueva didáctica de la gramática que tenga en cuenta no sólo la interdependencia, o no, del conocimiento que tienen de la Gramática

las personas y el uso que hacen de ella, sino también la necesidad de programar la actividad docente tratando de incidir, fundamentalmente, sobre aquellas variables que presenten una correlación positiva significativa ya sea con el aprendizaje y conocimiento de la lengua ya sea con el uso que se hace de estos conocimientos.

Por eso, en nuestra investigación, partiremos de tres hipótesis básicas:

- la primera, que es la fundamental como aspecto nuclear de la propia investigación, tratará de demostrar que existe una correlación positiva significativa entre el conocimiento que tiene una persona de la Gramática y el uso correcto que hace de ella en sus relaciones interpersonales;
- la segunda hipótesis afectará decisivamente al nuevo enfoque didáctico ya que tratará de determinar y concretar qué variables, personales y sociales, deben tenerse en cuenta a la hora de abordar el aprendizaje de la lengua;
- la tercera hipótesis afectará, también, decisivamente al nuevo enfoque didáctico, ya que tratará de determinar y concretar qué variables, personales y sociales, influyen significativamente en una mayor calidad de la comunicación interpersonal.

### 3. HIPOTESIS DE TRABAJO

Tres son las hipótesis que expresan y concretan los objetivos de nuestra investigación experimental.

Una primera y principal hipótesis se centra en el conocimiento y uso de la Gramática que hacen las personas; dice así:

*Existe una relación bidireccional, aunque no causal, entre el conocimiento de la Gramática que tiene una persona y el uso que hace de ella, de forma que a mayor conocimiento de la Gramática corresponde un mejor uso de la misma, y a un buen uso de la Gramática corresponden amplios conocimientos gramaticales.*

Una segunda hipótesis se centra en el conocimiento de la Gramática y su relación con determinados factores psicopedagógicos y sociales; dice así:

*Los conocimientos gramaticales que posee una persona (un alumno) están estrechamente relacionados con determinados factores intelectuales, entre los que destaca la Comprensión Verbal del sujeto,*

*y determinados factores ambientales, entre los que destaca el nivel cultural de la madre.*

Una tercera hipótesis se centra en el uso que se hace de la Gramática y su relación con determinados factores psicopedagógicos y sociales; dice así:

*El uso de la Gramática que hace una persona (un alumno) está estrechamente relacionado con determinados factores intelectuales, entre los que destaca la Fluidez Verbal del sujeto, y determinados factores ambientales, entre los que destacan su propia maduración y situación socioeconómica y cultural.*

#### NOTAS CAPITULO VI

- 1) Cfr. MAYOR, J. y Otros (1985): *Psicología de la Educación*. Ediciones Anaya, Madrid
- 2) Cfr. SKINNER, B. F. (1957): *Verbal behavior*. Appleton Century Crofts, Nueva York; trad. cast. en Trillas, 1981; CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of Theory of Syntax*. M.I.T. Press, Cambridge; trad. cast. (1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar, Madrid
- 3) Cfr. LIEBERMAN, Ph. (1984): *The biology and evolution of language*. Cambridge University Press, Cambridge; MAYOR, J. (1977): *Psicología de la comunicación*. Departamento de Psicología General de la Universidad Complutense, Madrid; MAYOR, J. (1984): *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Vol. I. UNED, Madrid
- 4) Cfr. VIGOTSKY, L. S. (1964): *Pensamiento y lenguaje*. Lantaró, Buenos Aires; PIAGET, J. (1967): "Le langage et les opérations intellectuelles", en AJURIAGUERRA y otros: *Problemes de Psycholinguistique*. PUF, París; trad. cast. en Proteo, 1969; WHORF, B. L. (1956): *Language, Thought and Reality*. M.I.T. Press, Cambridge; trad. cast. en Barral, 1971; MAYOR, J. (1980): "La comprensión del lenguaje desde un punto de vista experimental". *Revista Española de Lingüística*, 10/1, Gredos, Madrid, pp. 59-111; MAYOR, J.(1984): op. cit.
- 5) Cfr. LUQUE, A. y VILA, I. (1990): "Desarrollo del lenguaje", en PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I: *Psicología evolutiva*. Alianza Psicología, Madrid
- 6) Cfr. Ibid.
- 7) Cfr. MAYOR, J. y otros (1985): op. cit.
- 8) Cfr. LENNEBERG, E. H. (1967): *Psychological Foundations of Language*. Wiley, Nueva York; trad. cast. (1975) : *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza, Madrid; LURIA, A. R. (1980): *Fundamentos de Neurolingüística*. Toray-Masson, Barcelona; CAPLAN, D., LECOURS, A. R. y SMITH, A. (1984): *Biological Perspectives on Language*. M.I.T. Press, Cambridge; LIEBERMAN, Ph. (1984): op. cit.
- 9) Cfr. NICKEL, H.(1978): *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Vol. II: *Edad escolar y adolescencia*. Herder, Barcelona
- 10) Cfr. CRUICKSHANK, W. M. y JOHNSON, G. O. (1958): *Education of exceptional children and Yonth*. Prentice-Hall, Englewood. N. J.
- 11) Cfr. HURLOCK, E. B. (1970): *Die Entwirlung des Kindes*. Traducción del inglés por Feger, B. y Feger, H., Beltz, Weinheim; título original: *Child Development* (1964), McGraw, New York
- 12) Cfr. COLL, C. y ONRUBIA, J. (1990): "Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. vol. II. *Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid
- 13) Cfr. LUQUE, A. y VILA, I. (1990): "Desarrollo del lenguaje", en PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. : op. cit.

- 14) Cfr. PEREZ SERRANO, G. (1981): *Origen social y rendimiento escolar*. Centro de investigaciones sociológicas, Madrid
- 15) Cfr. BERNSTEIN, B. A. (1972, 1973 y 1975): *Class, codes and control*. Routledge, Londres, (3 vols.); trad. cast. (1989): *Clases, códigos y control*. Akal, Madrid; BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales*. Minuit, Paris; NIEFOLD, W. (1971): *Sprache und soziale Schicht. Darstellung und Kritik der Forschungsliteratur seit Berustein*. Spiess, Berlín
- 16) Cfr. MULLER, G. W. (1970): "Factors in School Achievement and Social Class". *Journal of Educational Psychology*. 4. vol 61, pp. 260-269
- 17) Cfr. GARNICA, D. K. y KING, M. L. (1979): *Language. Children and Society*. Pergamon Press, Oxford
- 18) Cfr. BERNSTEIN, B. A. (1965): op. cit.
- 19) Cfr. NICKEL, H. (1978): op. cit.

**CAPITULO VII:**

**METODOLOGIA EXPERIMENTAL**

## 1. SUJETOS

Los sujetos que integran la muestra son 81 alumnas, de las 123, que han formado parte de los cursos 7º A, B y C de E.G.B. del Colegio Concertado "Regina Mundi", de Granada, el año académico 1990-1991.

El Centro se ha escogido al azar entre los Centros de Educación General Básica -públicos, privados y concertados- de Granada capital, donde pudieran darse, por su ubicación, unas condiciones óptimas en cuanto a variedad de la muestra respecto a las veinticinco variables de estudio.

La no inclusión de todas las alumnas de 7º curso en la muestra se debe, exclusivamente, a no tener completos todos los datos necesarios para el estudio estadístico aquellas alumnas que han sido rechazadas.

## 2. VARIABLES ESTUDIADAS

Las dos variables principales de nuestra investigación son la *Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales* y la *Medida Objetiva de Uso de la Gramática* que realizan las alumnas.

Para constatar la posible influencia que puedan tener sobre estas dos variables, también hemos controlado en los sujetos de la muestra la inteligencia general, la inteligencia factorial (Razonamiento Abstracto, Comprensión Verbal, Fluidez Verbal, Factor Numérico y Factor Espacial), unas técnicas de base para el aprendizaje (Memoria, imaginación y atención), el nivel de adaptación de los sujetos (adaptación personal, familiar, social y escolar), el nivel cultural de los padres y de la familia, y el nivel económico de los padres y de la familia.

Finalmente, para contrastar, en un estudio paralelo, con las dos variables principales de nuestra investigación, hemos solicitado una Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales, una Evaluación Cualitativa del uso de la Gramática y una Evaluación Cualitativa Global, a los Profesores que imparten el Área de Lengua

Castellana a los sujetos de la muestra.

La concepción que tenemos de cada variable es la siguiente:

\* La *Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales* representa el nivel de conocimientos gramaticales que posee cada sujeto, expresado como resultado en una prueba preparada "ad hoc" para detectarlo.

\* La *Medida Objetiva de Uso de la Gramática* representa el nivel de uso de la Gramática que realiza cada sujeto, expresado como resultado en una prueba preparada "ad hoc" para detectarlo.

\* La *Inteligencia General*, expresada por el Conocimiento Intelectual (CI), es la descripción de la capacidad de un individuo, en un momento dado, en relación con la norma de su edad cronológica; y como el CI no es algo fijo e inalterable sino modificable por la influencia del ambiente, la inteligencia de un individuo en cualquier momento dado será el producto final de una vasta y compleja secuencia de interacciones entre los factores ambientales y los hereditarios (1).

\* Los factores de funciones intelectuales superiores o aptitudes mentales primarias que controlamos en esta investigación los entendemos como:

- Factor *Razonamiento Abstracto* (factor R de Thurstone) mide la capacidad de razonamiento abstracto o aptitud para prever y resolver problemas y cuestiones que tienen una solución lógica. Está muy relacionado con la inteligencia general, aunque es más estrictamente lógico.

- Factor *Comprensión Verbal* (factor V de Thurstone) mide la comprensión verbal o aptitud para el manejo inteligente del lenguaje, la comprensión y solución de problemas expresados verbalmente. De inmenso valor práctico en todas las tareas que exigen la relación verbal entre las personas.

- Factor *Fluidez Verbal* (factor F de Thurstone) mide la fluidez verbal o capacidad para expresar verbalmente muchas ideas relacionadas entre sí, la flexibilidad, rapidez y soltura de un sujeto en las dotes expresivas.

- Factor *Numérico* (factor N de Thurstone) aprecia la aptitud para trabajar con cifras, para resolver rápida y exactamente problemas cuantitativos simples. Mide directamente la capacidad para el cálculo rutinario, e, indirectamente, revela la aptitud del sujeto para adquirir soltura y rapidez en actividades que se pueden automatizar.

- Factor *Espacial* (factor S de Thurstone) aprecia la inteligencia espacial o aptitud para representarse o imaginar cómo quedaría un objeto o dibujo si se le hiciese rotar; para deducir relaciones espaciales de una combinación de objetos (2).

\* Las técnicas básicas de trabajo intelectual que controlamos en esta investigación las entendemos como:

- La *Memoria* mide la capacidad mnemotécnica del sujeto, en general, pero el tipo de memoria que se mide aquí es, fundamentalmente, auditiva e inmediata.

- En el concepto de *Imaginación* que se ha medido intervienen no sólo una creatividad real del sujeto, dentro de un sentido de creación lógica, sino también el enriquecimiento de la realidad cotidiana por parte del sujeto, partiendo de la experiencia misma y de sus propios intereses.

- El concepto de *Atención* manejado presupone una relativa resistencia a la fatiga, y un determinado grado de concentración propios de las alumnas de Segunda Etapa de E.G.B.; se ha tratado de medir, a la vez, tanto una atención potencial como el interés, la constancia y el grado de concentración y esfuerzo del sujeto, que son aspectos íntimamente ligados al estudio y al rendimiento escolar, de acuerdo con los criterios del Gabinete de Orientación Psicológica EOS (3).

\* Los cuatro aspectos en los que hemos controlado la adaptación que tienen los sujetos son:

- La adaptación *personal*, como una capacidad del individuo de estar a gusto consigo mismo, con su forma de ser y de comportarse.

- La adaptación *familiar*, como una tendencia del individuo a estar integrado y a aceptar su propio entorno familiar, al tiempo que percibe, también, ser aceptado dentro de él.

- La adaptación *social*, como expresión de la aceptación mutua entre el individuo y el grupo de personas iguales que le rodea.

- La adaptación *escolar*, como una tendencia del sujeto a aceptar las exigencias del medio académico y sentirse bien dentro del entorno escolar (4).

\* El *nivel cultural familiar*, del padre y de la madre, viene expresado por cinco posibilidades: sin estudios, estudios primarios o E.G.B., bachillerato o formación profesional, titulación media o titulación superior. Representa el ámbito cultural más próximo al sujeto y al que afectivamente se siente más unido.

\* El *nivel económico familiar*, del padre y de la madre, viene expresado por cinco posibilidades: ingresos mensuales de 0-60.000 pts., de 61.000-90.000 pts., de 91.000-120.000 pts., de 121.000-150.000 pts., o más de 151.000 pts.. Es la base económica sobre la que se desenvuelve la vida material de la familia a la que pertenece el sujeto.

\* Se ha solicitado a los profesores del Area de Lengua Castellana de los sujetos, tres tipos de Evaluación Cualitativa o juicio valorativo de cada alumno, sin base en ninguna prueba concreta, sino en una apreciación o evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje:

- La *Evaluación Cualitativa de los Conocimientos Gramaticales* representa el nivel de conocimientos gramaticales que creen los profesores que posee cada alumna.

- La *Evaluación Cualitativa del Uso de la Gramática* representa el nivel de uso de la gramática que creen los profesores que pone en práctica cada alumna.

- La *Evaluación Cualitativa Global* expresa una apreciación síntesis de la realidad gramatical, conocimiento y uso, y del nivel lingüístico que creen los profesores que define a cada alumna.

### 3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para obtener la puntuación de la variable *Medida Objetiva de Conocimientos*

*Gramaticales*, se utilizó una prueba específica de 10 ítems, elaborada por profesores especialistas en Lengua y Literatura Española y basada en el libro de Lengua de 7º de E.G.B. de la Editorial Anaya, que es el que han estudiado durante el curso escolar las alumnas que constituyen la muestra. (Véase el punto 1.2 del capítulo IX).

Para obtener la puntuación de la variable *Medida Objetiva de Uso de la Gramática* se utilizó una prueba específica, que consta de 50 ítems y que fue elaborada por profesores especialistas en Lengua y Literatura española. (Véase el punto 1.1 del capítulo IX).

El control de las diversas variables de inteligencia, técnicas de estudio y personalidad que se midieron, se efectuó con la Bateria Psicopedagógica EOS-6, y sus resultados constan en el expediente personal de las alumnas. Los diversos tests aplicados son los siguientes:

- Test de Inteligencia
- Test de Razonamiento
- Test de Comprensión Verbal
- Test de Fluidez Verbal
- Test de Razonamiento Numérico
- Test de Factor Espacial
- Test de Memoria
- Test de Imaginación
- Test de Atención
- Test de Personalidad

Para el control de las variables *Nivel cultural del Padre, de la Madre y de la Familia* y *Nivel económico del Padre, de la Madre y de la Familia* se elaboró una sencilla ficha clasificatoria siguiendo los criterios usuales en las técnicas de trabajo social de campo en la actualidad.

Los resultados de las variables *Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales*, *Evaluación Cualitativa de Uso de la Gramática* y *Evaluación Cualitativa Global* se recogieron en un estadillo preparado expresamente y facilitado a los Profesores que impartían la asignatura Lengua y Literatura Castellana a las alumnas

de la muestra durante el curso académico 1990-1991.

#### 4. PROCEDIMIENTO

Las pruebas de *Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales* y *Medida Objetiva de Uso de la Gramática* se pasaron a los alumnos de la muestra en el mes de Junio de 1991, una vez acabado el curso académico y una vez realizadas, por los profesores respectivos, la Evaluación Final de la asignatura Lengua y Literatura Castellana.

Estas pruebas las pasaron los profesores especialistas que las habían elaborado: después de dar las explicaciones necesarias se advirtió a las alumnas que no había limitación de tiempo para realizarlas.

La batería de pruebas psicopedagógicas EOS-6 se pasó a las alumnas que forman la muestra en el curso 1989-1990, mientras hacían su 6º curso de E.G.B., primero de la Segunda Etapa y ámbito óptimo para la aplicación de estas pruebas. Estas pruebas fueron pasadas, corregidas y baremadas por el psicólogo que está al frente del Departamento de Orientación del Centro Educativo.

La ficha para establecer el *Nivel Cultural del Padre, de la Madre y de la Familia* y el *Nivel Económico del Padre, de la Madre y de la Familia* la rellenaron las propias alumnas en el mes de Junio de 1991, y sus resultados se contrastaron con los resultados aportados por los padres a principio de curso, y que constan en la documentación personal que existe en la secretaría del Centro.

La *Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales*, *Evaluación Cualitativa de Uso de la Gramática* y *Evaluación Cualitativa Global* se solicitó a los profesores de Lengua y Literatura Castellana en Junio de 1991, después de haber hecho las alumnas la Evaluación Final de Area y las Pruebas Flexibles de promoción de curso.

Para facilitar el trabajo operativo se ha confeccionado la base de datos introduciendo las variables de cada sujeto en el siguiente orden:

N°de orden	NOMBRE DE LA VARIABLE
	Nombre y Apellidos
1	Número de lista
2	Aptitudes: Intel. Gen.
3	Aptitudes: Razonam. Abst.
4	Aptitudes: Compren. Verbal
5	Aptitudes: Fluidez Verbal
6	Aptitudes: Numérico
7	Aptitudes: Espacial
8	Téc. de base: Memoria
9	Téc. de base: Imaginación
10	Téc. de base: Atención
11	Personal.: Adaptac. Personal
12	Personal.: Adaptac. Familiar
13	Personal.: Adaptac. Social
14	Personal.: Adaptac. Escolar
15	Nivel Sociocultural Padre
16	Nivel Sociocultural Madre
17	Nivel Sociocultural Familia
18	Nivel Socioeconómico Padre
19	Nivel Socioeconómico Madr
20	Nivel Socioeconómico Fam.
21	Medida Obj. Conot° Gramat
22	Medida Obj. Uso de la Gr.
23	Eval. Cualit. Conot° Gram.
24	Eval. Cualit. Uso de la Gr
25	Eval. Cualitativa Global

Para realizar tanto el estudio descriptivo de cada variable como el análisis de la medida de asociación entre variables se han establecido cinco rangos en cada variable, conforme a la siguiente descripción e interpretación:

**Aptitudes: Inteligencia General**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Aptitudes: Razonamiento Abstracto**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Aptitudes: Comprensión Verbal**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Aptitudes: Fluidez Verbal**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Aptitudes: Numérico**

0 - 20 Muy Deficiente

21 - 40 Insuficiente

41 - 60 Normal

61 - 80 Buena

81 - 100 Excelente

**Aptitudes: Espacial**

0 - 20 Muy Deficiente

21 - 40 Insuficiente

41 - 60 Normal

61 - 80 Buena

81 - 100 Excelente

**Técnicas de Base: Memoria**

0 - 20 Muy Deficiente

21 - 40 Insuficiente

41 - 60 Normal

61 - 80 Buena

81 - 100 Excelente

**Técnicas de Base: Imaginación**

0 - 20 Muy Deficiente

21 - 40 Insuficiente

41 - 60 Normal

61 - 80 Buena

81 - 100 Excelente

**Técnicas de Base: Atención**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Personalidad: Adaptación Personal**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Personalidad: Adaptación Familiar**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Personalidad: Adaptación Social**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Personalidad: Adaptación Escolar**

- 0 - 20 Muy Deficiente
- 21 - 40 Insuficiente
- 41 - 60 Normal
- 61 - 80 Buena
- 81 - 100 Excelente

**Nivel Socio-Cultural del Padre**

- 1 Sin estudios
- 2 Estudios primarios o EGB
- 3 Bachillerato o FP
- 4 Titulación Media
- 5 Titulación Superior

**Nivel Socio-Cultural de la Madre**

- 1 Sin estudios
- 2 Estudios primarios o EGB
- 3 Bachillerato o FP
- 4 Titulación Media
- 5 Titulación Superior

**Nivel Socio-Cultural Familiar**

- 1 Sin estudios
- 2 Estudios primarios o EGB
- 3 Bachillerato o FP
- 4 Titulación Media
- 5 Titulación Superior

#### Nivel Socio-Económico del Padre

- 1 de 0 - 60.000 pts.
- 2 de 61.000 - 90.000 pts.
- 3 de 91.000 - 120.000 pts.
- 4 de 121.000 - 150.000 pts.
- 5 más de 151.000 pts.

#### Nivel Socio-Económico de la Madre

- 1 de 0 - 60.000 pts.
- 2 61.000 - 90.000 pts.
- 3 de 91.000 - 120.000 pts.
- 4 de 121.000 - 150.000 pts.
- 5 más de 151.000 pts.

#### Nivel Socio-Económico Familiar

- 1 de 0 - 60.000 pts.
- 2 de 61.000 - 90.000 pts.
- 3 de 91.000 - 120.000 pts.
- 4 de 121.000 - 150.000 pts.
- 5 más de 151.000 pts.

#### Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales

- 0 - 4.4 Insuficiente
- 4.5 - 5.9 Suficiente
- 6 - 6.9 Bien
- 7 - 8.4 Notable
- 8.5 - 10 Sobresaliente

**Medida Objetiva de Uso de la Gramática**

- 0 - 4.4 Insuficiente
- 4.5 - 5.9 Suficiente
- 6 - 6.9 Bien
- 7 - 8.4 Notable
- 8.5 - 10 Sobresaliente

**Evaluación cualitativa de Conocimientos Objetivos**

- 1 Insuficiente
- 2 Suficiente
- 3 Bien
- 4 Notable
- 5 Sobresaliente

**Evaluación cualitativa de Uso de la Gramática**

- 1 Insuficiente
- 2 Suficiente
- 3 Bien
- 4 Notable
- 5 Sobresaliente

**Evaluación cualitativa Global**

- 1 Insuficiente
- 2 Suficiente
- 3 Bien
- 4 Notable
- 5 Sobresaliente

## 5. ESTUDIOS ESTADISTICOS REALIZADOS

### 5.1 Estudio descriptivo

El primer estudio estadístico realizado ha sido el estudio descriptivo de cada variable, para profundizar en el conocimiento de la muestra.

Este estudio se ha hecho con el programa P2D del paquete de programas estadísticos BMDP de la Universidad de California, en su versión de 1990.

Un breve comentario de los principales datos obtenidos viene en el punto 1.1 del capítulo siguiente (capítulo VIII).

### 5.2. Medidas de asociación entre las variables

El objetivo principal de esta investigación ha sido hallar la relación existente entre la variable *Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales* y la variable *Medida de Uso de la Gramática*.

Como objetivo secundario se ha constatado, también, la relación de cada una de estas dos variables con otra serie de variables personales y ambientales que suponemos pueden tener incidencia sobre ellas.

Finalmente, se ha buscado la relación existente entre las variables *Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales*, *Evaluación Cualitativa de Uso de la Gramática* y *Evaluación Cualitativa Global* con todas las variables antes mencionadas y entre ellas mismas.

Como resumen de este primer estudio de relaciones se puede afirmar que se ha hallado la relación de cada variable de *Medida o Evaluación de Conocimiento o de Uso de la Gramática*, entre ellas y con todo el resto de las demás variables controladas.

Este estudio se ha hecho con el programa P4F del paquete de programas estadísticos BMDP de la Universidad de California, en su versión de 1990.

Unas tablas-resumen de los principales resultados obtenidos aparecen en el punto 1.2 del siguiente capítulo (cap. VIII).

En un segundo estudio de asociación entre variables, y porque lo permitía el programa P4F aplicado, se han hallado las relaciones de cada una de las mismas variables de *Medida o Evaluación de Conocimiento o de Uso de la Gramática*, con agrupaciones homogéneas de las variables de tipo ambiental, de la siguiente forma:

- \* Nivel socio-cultural del Padre y de la Madre
- \* Nivel socio-cultural del Padre y de la Madre y de la Familia
- \* Nivel socioeconómico del Padre y de la Madre
- \* Nivel socioeconómico del Padre, de la Madre y de la Familia.

Los resultados de este segundo estudio están a disposición del Tribunal que examina la presente Memoria de Doctorado, pero no se aportan las salidas del ordenador en ningún Anexo por la amplitud de las mismas. Unas tablas-resumen de dichos resultados se reflejan en el punto 1.2 del capítulo siguiente (capítulo VIII).

## NOTAS CAPITULO VII

- 1) Cfr. ANASTASI, A. (1976): *Test psicológicos*. Aguilar, Madrid
- 2) Cfr. THURSTONE, L. L. y THURSTONE, T. G. (1939): *Chicago tests for primary Mental Abilities*. American Council on Education, Washington, D. C.
- 3) Cfr. EOS-6, (1989): *Manual correspondiente a la Bateria Psicopedagógica EOS-6*. Gabinete Orientación Psicológica EOS, Madrid
- 4) Cfr. BELL, H. M. (1936): *The school Inventory*. Leland Stanford Junior University

**CAPÍTULO VIII:**

**ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS**

## 1. RESULTADOS OBTENIDOS

### 1.1. Estudio descriptivo

La descripción de los 81 sujetos de la muestra respecto a las diversas variables de estudio se ha realizado con el programa P2D del paquete de programas estadísticos BMDP de la Universidad de California (versión de 1990). Los datos más sobresalientes son:

A. La *inteligencia general*, medida en puntuaciones S, presenta una media de 59.7160, una mediana de 60.0000 y una moda de 70.0000, siendo la puntuación más alta 88.0000 y la más baja 26.0000. Se puede deducir de estos datos que el nivel de inteligencia general es medio, con tendencia a medio-alto, haciendo la matización de que existe un tercio del total de sujetos concentrado en torno al punto 70.0000 (nivel medio-alto), y los dos tercios restantes están repartidos por igual desde el punto 26.0000 al punto 60.0000.

B. En *inteligencia factorial*, medida también en puntuaciones S, destacan los factores numérico, con una media de 60.3580, y razonamiento abstracto, con una media de 59.1481; después aparece el factor espacial con una media de 55.3086; y, finalmente, está la comprensión verbal, con una media de 51.5679, y la fluidez verbal, con una media de 50.1976. Las puntuaciones máximas y mínimas son casi iguales en todos los factores, en torno al punto 85.0000 y al punto 25.0000. Se observa una relación estrecha entre la inteligencia general y el razonamiento abstracto, confirmándose así las afirmaciones de Thurstone (1). Es de destacar que los dos factores que afectan más directamente al lenguaje (comprensión verbal y fluidez verbal) aparecen con las puntuaciones medias más bajas, aunque dentro de la normalidad.

C. Como *técnicas de base* para el trabajo intelectual se han estudiado la *memoria*, la *imaginación* y la *atención*; los resultados se expresan, también, en puntuaciones S. Destaca, de las tres, la atención con una media de 70.7777, estando la memoria, con una media de 55.2839, y la imaginación, con una media de 53.6666, bastante más bajas. Mientras los resultados obtenidos para la memoria e imaginación

son normales, la atención presenta un nivel claramente alto.

D. Se midió, con un solo cuestionario y como variables diferentes, la *adaptación personal, familiar, social y escolar* que presentaba cada sujeto. La adaptación escolar aparece en primer lugar con una media de 64.0864, seguida de la adaptación familiar con una media de 59.1234, y, posteriormente, con puntuaciones casi iguales, la adaptación personal con una media de 55.9012 y la adaptación social con una media de 54.3086. La adaptación escolar y familiar son, en general, muy buenas: la adaptación escolar es muy buena para todos los sujetos de la muestra (la mediana es 64.0000 y la moda es 70.0000); en la adaptación familiar (la mediana es 60.0000 y la moda es 75.0000); se detecta un pequeño grupo con adaptación deficiente mientras la mayoría la tiene muy buena. La adaptación personal y social son normales.

E. Respecto al *nivel cultural del padre y de la madre* tenemos los siguientes datos: entre los padres hay 38 con estudios primarios o E.G.B., 19 con bachillerato o formación profesional, 8 con titulación media y 13 con titulación superior; y entre las madres hay 53 con estudios primarios o E.G.B., 13 con bachillerato o formación profesional, 10 con titulación media y 4 con titulación superior. Se puede afirmar que el nivel cultural es básico, especialmente entre las madres.

F. Respecto al *nivel económico del padre y de la madre* tenemos los siguientes datos: entre los padres, 3 cobran al mes de 0-60.000 pts., 36 cobran de 91.000-120.000 pts., 15 cobran de 121.000-150.000 pts., y 10 cobran más de 151.000 pts., y sólo 2 madres cobran más de 151.000 pts.. Los ingresos económicos familiares, por tanto, son de nivel normal-alto, y la aportación principal la realiza el padre de familia.

G. En cuanto al *conocimiento que tienen y uso que hacen de la gramática* las alumnas, medidos con dos pruebas diferentes, puntuables de 0 a 10 puntos, los datos que aparecen son: la media de conocimiento objetivo de la gramática es 4.0790, la mediana es 4.1000 y la moda 5.5000, la nota máxima es un 7.5000 y la mínima es un .5000; la media de uso de la gramática es 3.6123, la mediana es 3.6000 y la moda es 3.2000 y 4.0000, la nota máxima es 6.8000 y la mínima es .0000. El nivel de conocimiento y de uso de la gramática son claramente insuficientes, siendo la media de uso más baja aun que la de conocimientos.

H. Una *evaluación del conocimiento* que tienen y *del uso que hacen de la Gramática* las alumnas, realizada por los profesores del Area, a modo de juicio estimativo, siguiendo los criterios de 1 para el insuficiente, 2 para el suficiente, 3 para el bien, 4 para el notable y 5 para el sobresaliente, arroja los siguientes resultados: la media de evaluación de conocimientos gramaticales es 3.2469, la mediana 3.0000 y la moda es 4.0000; la media de evaluación del uso de la gramática es 2.9382, la mediana 3.0000 y la moda 4.0000. Los datos son semejantes a los de la medida objetiva de conocimientos y de uso de la gramática, pero con puntuaciones, en los dos aspectos, claramente más altas por este procedimiento.

## 1.2. Medidas de asociación entre las variables

Para una mayor claridad y comprensión de los resultados obtenidos en los estudios de relaciones entre las variables, los presentamos en doce tablas-resumen, que dan una visión más global e intuitiva de los mismos.

En cada tabla aparece el nombre de las variables, el valor de  $\chi^2$ , los grados de libertad y la probabilidad estadística de la relación.

El contenido de cada una de las tablas es el siguiente:

\* Tabla nº 1: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales* con las demás variables de la investigación.

\* Tabla nº2: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Medida Objetiva de Uso de la Gramática* con las demás variables de la investigación.

\* Tabla nº 3: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable "Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales" con las demás variables de la investigación.

\* Tabla nº 4: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa de Uso de la Gramática* con las demás variables de la

investigación.

\* Tabla nº 5: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa Global* con las demás variables de la investigación.

\* Tabla nº 6: Resumen de la probabilidad estadística de las correlaciones variable a variable.

\* Tabla nº 7: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales* con agrupaciones de variables semejantes.

\* Tabla nº 8: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Medida Objetiva de Uso de la Gramática* con agrupaciones de variables semejantes.

\* Tabla nº 9: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales* con agrupaciones de variables semejantes.

\* Tabla nº 10: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa de Uso de la Gramática* con agrupaciones de variables semejantes.

\* Tabla nº 11: Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa Global* con agrupaciones de variables semejantes.

\* Tabla nº 12: Resumen de la probabilidad estadística de las correlaciones con agrupaciones de variables semejantes.

Presentamos a continuación las citadas tablas

VARIABLES	VALOR $\chi^2$	GR.DE LIB.	PROBABIL.
Inteligencia General	9.038	9	.4338
Razonamiento Abstracto	15.750	9	.0723
Comprensión Verbal	16.895	9	.0504
Fluidez Verbal	13.363	9	.1468
Factor Numérico	16.082	9	.0652
Factor Espacial	14.340	9	.1107
Técnicas de base: Memoria	6.675	9	.6709
Técnicas de base: Imaginac.	12.144	9	.2053
Técnicas de base: Atención	9.894	9	.3592
Adaptación Personal	13.483	9	.1420
Adaptación Familiar	3.036	6	.8043
Adaptación Social	12.451	9	.1891
Adaptación Escolar	8.911	9	.4455
Nivel Cultural Padre	14.845	9	.0953
Nivel Cultural Madre	18.893	9	.0261
Nivel Cultural Familiar	15.583	9	.0761
Nivel Económico Padre	6.262	12	.9023
Nivel Económico Madre	12.880	9	.1691
Nivel Económico Familiar	5.962	12	.9180
Medida Objetiva Uso	17.893	6	.0065
Evaluación Cualit.Conoc.	35.784	12	.0004
Evaluación Cualit.Uso	36.277	12	.0003
Evaluación Cualit.Global	32.953	12	.0010

Tabla nº 1. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales* con las demás variables de la investigación.

VARIABLES	VALOR $\chi^2$	GR. DE LIB.	PROBABIL
Inteligencia General	5.104	6	.5305
Razonamiento Abstracto	13.389	6	.0373
Comprensión Verbal	10.928	6	.0906
Fluidez Verbal	13.744	6	.0326
Factor Numérico	8.129	6	.2288
Factor Espacial	4.284	6	.6383
Técnicas de base: Memoria	4.139	6	.6579
Técnicas de base: Imaginac	1.864	6	.9317
Técnicas de base: Atención	3.122	6	.7934
Adaptación Personal	17.911	6	.0065
Adaptación Familiar	2.830	4	.5867
Adaptación Social	4.083	6	.6655
Adaptación Escolar	6.943	6	.3262
Nivel Cultural Padre	3.557	6	.7363
Nivel Cultural Madre	10.203	6	.1164
Nivel Cultural Familiar	2.280	6	.8922
Nivel Económico Padre	15.222	8	.0550
Nivel Económico Madre	5.469	6	.4852
Nivel Económico Familiar	12.198	8	.1426
Medida Objetiva Conocim.	17.893	6	.0065
Eval. Cualit. Conoct.	14.733	8	.0645
Eval. Cualitativa Uso	16.485	8	.0359
Eval. Cualitativa Global	18.332	8	.0189

Tabla nº 2. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Medida Objetiva de Uso de la Gramática* con las demás variables de la investigación.

VARIABLES	VALOR DE $\chi^2$	GR. DE LIB.	PROBABIL
Inteligencia General	19.766	12	.0717
Razonamiento Abstracto	30.190	12	.0026
Comprensión Verbal	20.184	12	.0637
Fluidez Verbal	23.430	12	.0243
Factor Numérico	24.865	12	.0155
Factor Espacial	18.123	12	.1120
Técnicas de base: Memoria	13.956	12	.3035
Técnicas de base: Imaginac	8.853	12	.7170
Técnicas de base: Atención	17.982	12	.1162
Adaptación Personal	18.677	12	.0966
Adaptación Familiar	5.168	8	.7394
Adaptación Social	5.375	12	.9443
Adaptación Escolar	31.800	12	.0015
Nivel Cultural Padre	14.368	12	.2778
Nivel Cultural Madre	21.650	12	.0416
Nivel Cultural Familiar	18.124	12	.0856
Nivel Económico Padre	21.096	16	.1749
Nivel Económico Madre	17.993	12	.1159
Nivel Económico Familiar	22.398	16	.1308
Medida Obj. Conocimient.	35.784	12	.0004
Medida Objetiva Uso	14.733	8	.0645
Evaluación Cualitativa Uso	104.291	16	.0000
Evaluación Cualit. Global	184.457	16	.0000

Tabla nº 3. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales* con las demás variables de la investigación.

VARIABLES	VALOR DE $\chi^2$	GR. DE LIB.	PROBABIL.
Inteligencia General	20.379	12	.0692
Razonamiento Abstracto	26.909	12	.0080
Comprensión Verbal	14.143	12	.2917
Fluidez Verbal	23.164	12	.0264
Factor Numérico	32.027	12	.0014
Factor Espacial	16.222	12	.1813
Técnicas de base: Memoria	15.932	12	.1944
Técnicas de base: Imaginac	14.625	12	.2626
Técnicas de base: Atención	25.751	12	.0116
Adaptación Personal	17.074	12	.1468
Adaptación Familiar	6.104	8	.6355
Adaptación Social	11.036	12	.5259
Adaptación Escolar	27.919	12	.0057
Nivel Cultural Padre	18.722	12	.0955
Nivel Cultural Madre	24.951	12	.0151
Nivel Cultural Familiar	13.201	12	.3546
Nivel Económico Padre	17.602	16	.3477
Nivel Económico Madre	19.363	12	.0801
Nivel Económico Familiar	16.418	16	.4242
Medida Obj. Conocimient.	36.277	12	.0003
Medida Objetiva Uso	16.485	8	.0359
Eval. Cualit. Conocimient.	104.291	16	.0000
Eval. Cual. Global	143.780	16	.0000

Tabla nº 4. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa de Uso de la Gramática* con las demás variables de la investigación.

VARIABLES	VALOR DE $\chi^2$	GR.DE LIB.	PROBABILIDAD
Inteligencia General	17.827	12	.1210
Razonamiento Abstracto	25.565	12	.0124
Comprensión Verbal	23.271	12	.0255
Fluidez Verbal	20.282	12	.0619
Factor numérico	28.348	12	.0049
Factor Espacial	15.974	12	.1924
Téc. de base: Memoria	7.585	12	.8167
Téc. de base: Imaginac.	7.934	12	.7902
Téc. de base: Atención	26.027	12	.0106
Adaptación Personal	13.978	12	.3021
Adaptación Familiar	1.331	8	.9952
Adaptación Social	7.053	12	.8541
Adaptación Escolar	31.341	12	.0017
Nivel Cultural Padre	12.072	12	.4399
Nivel Cultural Madre	20.268	12	.0622
Nivel Cultural Familiar	18.241	12	.1086
Nivel Económico Padre	16.700	16	.4053
Nivel Económico Madre	10.563	12	.5667
Nivel Econ. Familiar	20.717	16	.1896
Medida Objetiva Conoc.	32.953	12	.0010
Medida Objetiva Uso	18.332	8	.0189
Evaluación Cual. Conoc.	184.457	16	.0000
Evaluación Cual. Uso	143.780	16	.0000

Tabla nº 5. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa Global*, con las demás variables de la investigación.

VARIABLES	Medida Objetiva Conocim.	Medida Objetiva Uso	Evalua. Cualitat. Conocim.	Evalua. Cualit. Uso	Evalua. Cualit. Global
<b>PERSONALES Y SOCIALES</b>					
Inteligencia General	.	*	.	.	*
Razonam. Abstracto	.	*	*	*	*
Comprensión Verbal	*	.	.	.	*
Fluidez Verbal	.	*	*	*	.
Factor Numérico	.	.	*	*	*
Factor Espacial	.	.	.	.	.
Téc. de base: Memoria	.	.	.	.	.
Téc. de base: Imagin.	.	.	.	*	*
Téc. de base: Atenc.	.	.	.	.	.
Adaptación Personal	.	*	.	.	.
Adaptación Familiar	.	.	.	.	.
Adaptación Social	.	.	.	.	.
Adaptación Escolar	.	.	*	*	*
Nivel Cutural Padre	.	.	.	.	.
Nivel Cultural Madre	*	.	*	*	.
Nivel Cultural Famil.	.	.	.	.	.
Nivel Económico Padre	.	*	.	.	.
Nivel Económico Madre	.	.	.	.	.
Nivel Económ. Famil.	.	.	.	.	.
<b>GRAMATICALES OBJETIVAS:</b>					
Medida Obj. Conocim.	.	*	*	*	*
Medida Objetiva Uso	*	.	.	*	*
<b>GRAMATICALES CUALITATIVAS:</b>					
Eval. Cualit. Conoc.	*	.	.	*	*
Eval. Cualit. Uso	*	*	*	*	*
Eval. Cualit. Global	*	*	*	*	*

Tabla nº 6: Resumen de la probabilidad estadística de las correlaciones variable a variable.

\*  $\alpha < .0500$

.  $\alpha < .0900$

VARIABLES	VALOR DE $\chi^2$	GRADO DE LIBERTAD	PROBABILIDAD
Nivel Cultural: - del Padre - de la Madre	92.588	42	.0000
Nivel Cultural: - del Padre - de la Madre - Familiar	95.283	45	.0000
Nivel Económico: - del Padre - de la Madre	92.588	42	.0000
Nivel Económico: - del Padre - de la Madre - Familiar	49.491	39	.1211

Tabla nº 7. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales* con agrupaciones de variables semejantes.

VARIABLES	VALOR DE $\chi^2$	GRADO DE LIBERTAD	PROBABILIDAD
Nivel Cultural:			
- del Padre			
- de la Madre	37.335	28	.1117
Nivel Cultural:			
- del Padre			
- de la Madre			
- Familiar	37.335	30	.1676
Nivel Económico:			
- del Padre			
- de la Madre	37.335	28	.1117
Nivel Económico:			
- del Padre			
- de la Madre			
- Familiar	45.524	26	.0103

Tabla nº 8. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Medida Objetiva de uso de la Gramática* con las demás variables de la investigación.

VARIABLES	VALOR DE $\chi^2$	GRADO DE LIBERTAD	PROBABILIDAD
Nivel Cultural: - del Padre - de la Madre	79.311	56	.0219
Nivel Cultural: - del Padre - de la Madre - Familiar	85.100		
Nivel Económico: - del Padre - de la Madre	79.311	56	.0219
Nivel Económico: - del Padre - de la Madre - Familiar	56.272	52	.3181

Tabla nº 9. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales* con agrupaciones de variables semejantes.

VARIABLES	VALOR DE $\chi^2$	GRADO DE LIBERTAD	PROBABILIDAD
Nivel Cultural:			
- del Padre			
- de la Madre	75.169	56	.0446
Nivel Cultural:			
- del Padre			
- de la Madre			
- Familiar	75.200		
Nivel Económico:			
- del Padre			
- de la Madre	75.169	56	.0446
Nivel Económico:			
- del Padre			
- de la Madre			
- Familiar	60.155	52	.2044

Tabla nº 10. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa de Uso de la Gramática* con agrupaciones de variables semejantes.

VARIABLES	VALOR DE $\chi^2$	GRADO DE LIBERTAD	PROBABILIDAD
Nivel Cultural:			
- del Padre			
- de la Madre	55.908	56	.4783
Nivel Cultural:			
- del Padre			
- de la Madre			
- Familiar	59.300		
Nivel Económico:			
- del Padre			
- de la Madre	55.908	56	.4783
Nivel Económico:			
- del Padre			
- de la Madre			
- Familiar	54.436	52	.3819

Tabla nº 11. Valor de  $\chi^2$  y nivel de significación de las correlaciones de la variable *Evaluación Cualitativa Global* con agrupaciones de variables semejantes.

VARIABLES	MEDIDA OBJET. CONOC.	MEDIDA OBJET USO	EVAL. CUALIT CONOC.	EVAL. CUALIT USO	EVAL. CUALIT. GLOBAL
Nivel Cultural: - del Padre - de la Madre	*		*	*	
Nivel Cultural: - del Padre - de la Madre - Familiar	*				
Nivel Económico: - del Padre - de la Madre	*		*	*	
Nivel Económico: - del Padre - de la Madre - Familiar		*			

Tabla nº 12. Resumen de la probabilidad estadística de las correlaciones con agrupaciones de variables semejantes.

\*  $\alpha < .0500$

.  $\alpha < .0900$

## **2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### **2.1 Respecto de la primera hipótesis**

La primera y principal hipótesis se centra en el conocimiento de la Gramática que tienen las personas y el uso que hacen de ella. Dice así:

*Existe una relación bidireccional, aunque no causal, entre el conocimiento de la Gramática que tiene una persona y el uso que hace de ella, de forma que a mayor conocimiento de la Gramática corresponde un mejor uso de la misma, y a un buen uso de la Gramática corresponden amplios conocimientos gramaticales.*

La hipótesis nula referida a nuestra primera hipótesis de trabajo dice que *el conocimiento que una persona tiene de la gramática y el uso habitual y ordinario que hace de ella no tienen ninguna relación entre sí.*

Frente a esta hipótesis nula, nosotros propugnamos que sí existe una relación bidireccional, aunque no causal, entre el conocimiento de la Gramática que tiene una persona y el uso que hace de ella.

Los resultados obtenidos (Tablas 1, 2) en la medida de asociación entre estas dos variables -conocimiento de la Gramática y uso que se hace de ella- avalan ampliamente nuestra hipótesis: aparece una  $\chi^2 = 17.893$  con una probabilidad de .0065, lo que quiere decir que existe una relación significativa entre las dos variables, o sea, el conocimiento de la gramática tiene incidencia en el uso de ella, y el buen uso de ella deriva del buen conocimiento de la misma.

Se rechaza, pues, la hipótesis nula y se acepta la nuestra en los términos en que está formulada.

### **2.2 Respecto de la segunda hipótesis**

La segunda hipótesis se centra en el conocimiento de la Gramática y su relación

con determinados factores psicopedagógicos y sociales. Dice así:

*Los conocimientos gramaticales que posee una persona (un alumno) están estrechamente relacionados con determinados factores intelectuales, entre los que destaca la Comprensión Verbal del sujeto, y determinados factores ambientales, entre los que destaca el nivel cultural de la madre.*

La hipótesis nula referida a nuestra segunda hipótesis de trabajo dice que *los conocimientos gramaticales que posee una persona no dependen de ningún otro factor o variable de tipo intelectual ni de tipo ambiental.*

Frente a esta hipótesis nula, nosotros propugnamos que los conocimientos gramaticales que posee una persona sí están estrechamente relacionados con determinados factores de tipo intelectual, fundamentalmente la Comprensión Verbal, y con determinados factores de tipo ambiental, fundamentalmente el nivel cultural de la madre.

Los resultados obtenidos (Tabla 1) en la medida de asociación entre la variable Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales y cada una de las variables de tipo personal y ambiental avalan con amplitud nuestra hipótesis, ya que aparece una  $\chi^2 = 16.895$  con una probabilidad de 0.0504 entre la variable Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales y la variable Comprensión Verbal; y una  $\chi^2 = 18.893$  con una probabilidad de 0.0261 entre la variable Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales y la variable Nivel Cultural de la Madre.

Aparecen también asociaciones, aunque no significativas, entre la variable Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales y las variables Razonamiento Abstracto ( $\chi^2 = 15.750$  y probabilidad de 0.0723), Factor Numérico ( $\chi^2 = 16.082$  y probabilidad de 0.0652), Nivel Cultural del Padre ( $\chi^2 = 14.845$  y probabilidad de 0.0953) y Nivel Cultural Familiar ( $\chi^2 = 15.583$  y probabilidad de 0.0761).

Es interesante constatar que las asociaciones aparecidas entre las variables Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales y otras variables personales y ambientales se repite, con niveles de significación casi idénticos entre la variable Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales y las mismas variables

personales y ambientales, como se resume en el siguiente cuadro comparativo de datos tomados de la tabla 1 y de la tabla 3:

<b>VARIABLES PERSONALES Y AMBIENTALES</b>	<b>MEDIDA OBJETIVA DE CONOCIMIENTOS GRAMATICALES</b>	<b>EVALUACION CUALITATIVA DE CONOCIMIENTOS GRAMATICALES</b>
Razonamiento Abstracto	.0723	.0026
Comprensión Verbal	.0504	.0637
Fluidez Verbal		.0243
Factor Numérico	.0652	.0155
Adaptación Personal		.0966
Adaptación Escolar		.0015
Nivel Cultural del Padre	.0953	
Nivel Cultural Madre	.0261	.0416
Nivel Cultural Familiar	.0761	.0856

Sería interesante profundizar en el estudio de la variable Razonamiento Abstracto y de la variable Factor Numérico que presentan asociaciones con nivel de significación por debajo de .0500 con la variable Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales y presentan, al mismo tiempo, asociaciones entre .0500 y .0900 con la variable Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales.

La variable Fluidez Verbal y la variable Adaptación Escolar que presentan asociaciones significativas con la variable Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales pero no se presentan asociaciones con la variable Medida Objetiva de Conocimientos Gramaticales podrían ser expresión de una contaminación en la forma de haber valorado la variable Evaluación Cualitativa de Conocimientos Gramaticales.

Los datos que aportan la tabla 7 y la tabla 9 avalan las afirmaciones precedentes referidas a las variables ambientales

### 2.3 Respecto de la tercera hipótesis

La tercera hipótesis se centra en el uso que se hace de la Gramática y su relación con determinados factores personales y sociales. Dice así:

*El uso de la Gramática que hace una persona (un alumno) está estrechamente relacionado con determinados factores intelectuales, entre los que destaca la Fluidez Verbal del sujeto, y determinados factores ambientales, entre los que destacan su propia maduración y situación socioeconómica y cultural.*

La hipótesis nula referida a nuestra tercera hipótesis de trabajo dice que *el uso habitual y ordinario de la gramática que hace una persona no depende de ningún otro factor o variable de tipo intelectual ni de tipo ambiental.*

Frente a esta hipótesis nula, nosotros propugnamos que el uso de la Gramática que hace una persona está estrechamente relacionado con determinados factores intelectuales, entre los que destaca la Fluidez Verbal del sujeto, y determinados factores ambientales, entre los que destaca su propia adaptación personal.

Los resultados obtenidos (Tabla 2) en la medida de asociación entre la variable Medida Objetiva de Uso de la Gramática con cada una de las variables de tipo personal y ambiental avalan con amplitud nuestra hipótesis, ya que aparece una  $\chi^2 = 13.744$ , con una probabilidad de .0326 entre la variable Medida Objetiva de Uso de la Gramática y la variable Fluidez Verbal, y una  $\chi^2 = 17.911$ , con una probabilidad de .0065 entre la variable Medida Objetiva de Uso de la Gramática y la variable Adaptación Personal.

Han aparecido, también, asociaciones significativas de la variable Medida Objetiva de Uso de la Gramática con la variable Razonamiento Abstracto ( $\chi^2 = 13.389$  y probabilidad de 0.0373) y con la variable Nivel Económico del Padre ( $\chi^2 = 15.222$  y probabilidad de 0.0550).

Es interesante constatar, en el siguiente cuadro comparativo, las asociaciones con probabilidades significativas existentes entre la variable Medida Objetiva de Uso de la Gramática y la variable Evaluación Cualitativa del Uso de la Gramática y el resto de variables personales y ambientales. Los datos están tomados de la tabla 2 y de la tabla 4.

VARIABLES PERSONALES Y AMBIENTALES	MEDIDA OBJETIVA DE USO DE LA GRAMATICA	EVALUACION CUALITATIVA DE USO DE LA GRAMATICA
Inteligencia General		.0602
Razonamiento Abstracto	.0373	.0080
Comprensión Verbal	.0906	
Fluidez Verbal	.0326	.0264
Factor Numérico		.0014
Téc. de base: Atención		.0116
Adaptación Personal	.0065	
Adaptación Escolar	.0261	.0057
Nivel Cultural Padre	.0761	.0955
Nivel Cultural Madre		.0151
Nivel Económico Padre	.0550	
Nivel Económ. Madre		.0801

La variable Razonamiento Abstracto y la variable Fluidez Verbal presentan asociaciones significativas tanto con la variable Medida Objetiva de Uso de la Gramática como con la variable Evaluación Cualitativa del Uso de la Gramática.

La variable Factor Numérico (probabilidad = .0014) y la variable Nivel Cultural de la Madre (probabilidad = 0.151) presentan asociaciones significativas con la variable Evaluación Cualitativa del Uso de la Gramática pero no presentan ninguna relación significativa con la variable Medida Objetiva del Uso de la Gramática.

La variable Técnicas de base: Atención (.0116) y la variable Adaptación Escolar (.0057) que presentan relaciones significativas con la variable Evaluación Cualitativa del Uso de la Gramática pero no presentan ninguna relación con la variable Medida Objetiva del Uso de la Gramática podrían ser expresión de una contaminación en la forma de haber valorado la variable Evaluación Cualitativa del Uso de la Gramática.

Los datos que aportan las tablas 8 y 10 avalan las afirmaciones precedentes referidas a las variables ambientales.

NOTAS CAPITULO VIII

- 1) Cfr. THURSTONE, L. L. (1935): *The vectors of mind* University of Chicago Press.  
Chicago

**CAPITULO IX:**

**ESTUDIO DE LA VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LAS PRUEBAS**

Para conseguir el objetivo que se pretende en este capítulo, que es realizar el estudio de la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados en nuestra investigación, vamos a desarrollar los siguientes puntos:

1. Descripción de las pruebas
2. Contenido del presente estudio
3. Estudio estadístico realizado para hallar la validez y fiabilidad
4. Análisis de la Prueba de Uso de la Lengua Española.
5. Análisis de la Prueba de Conocimientos gramaticales.
6. Conclusiones generales sobre las pruebas utilizadas

## **1. DESCRIPCION DE LAS PRUEBAS**

### **1.1. Prueba de Uso de Lengua Española**

Esta Prueba consta de 50 items, que son las variables que estudiamos:

- 1 x(1) Marcharos pronto de aquí, que me voy a enfadar.
- 2 x(2) Hubieron muchos payasos en el circo.
- 3 x(3) Me acuerdo que te dejé el lápiz.
- 4 x(4) Esta es la mujer cuya hija vive en Madrid.
- 5 x(5) No tiene ni la mínima idea de lo que está hablando.
- 6 x(6) Esta niña es muy listísima.
- 7 x(7) Se prohíbe la entrada a los niños de cualesquiera edad.
- 8 x(8) Se vende perro sabiendo cazar.
- 9 x(9) No doy más de mí, estoy muy cansado.

- 10 x(10) A la niña no la agrada tu visita.
- 11 x(11) Han muerto a golpes a un hombre de color.
- 12 x(12) Ponte detrás de mí para que no te vean.
- 13 x(13) Éste es el niño de quien te hablé.
- 14 x(14) Las cosas que me acuerdo son siempre agradables.
- 15 x(15) La casa adonde yo vivo está cerca del colegio.
- 16 x(16) El delantero centro fue derribado en la área.
- 17 x(17) Un alma buena es un tesoro.
- 18 x(18) Todas las noches rezaba tres padrenuestros.
- 19 x(19) Los hombres rana rescataron las piezas del barco hundido.
- 20 x(20) Hay gente que le gusta hablar mucho de política y de sexo.
- 21 x(21) Todo águila es un animal que vuela majestuosamente.
- 22 x(22) Niñas, sentaos todas, porque vamos a empezar la clase.
- 23 x(23) El espejo se cayó de arriba abajo.
- 24 x(24) Aquel día me ha prometido venir.
- 25 x(25) Tu amiga está enfrente tuya.
- 26 x(26) No estudiar más y salir al recreo.
- 27 x(27) Había muchas personas en la playa.

- 28 x(28) Pienso de que eres tonto.
- 29 x(29) Que salgan los chicos que sus apellidos empiecen por B.
- 30 x(30) Yo soy el más mayor de mi casa.
- 31 x(31) Necesito que salgan dos personas cualesquiera.
- 32 x(32) Ha salido una nueva ley regulando la educación.
- 33 x(33) Cuando saliste de excursión llevabas consigo muchas cosas.
- 34 x(34) Cuando volvimos en sí después del accidente no sabíamos donde estábamos.
- 35 x(35) No le escribas más cartas a tu hermana.
- 36 x(36) Una cosa es necesaria en este país: trabajar más.
- 37 x(37) Mi padre ha entrado el coche en la cochera.
- 38 x(38) Aquéllos a quien les salgan bien las cosas son unos afortunados.
- 39 x(39) Siempre está en contra nuestra.
- 40 x(40) Dime la hora que tengo que llamarte.
- 41 x(41) El hospital adonde me llevaron era nuevo.
- 42 x(42) El rico agua de este manantial ha sido probada por todas las niñas.
- 43 x(43) En 1978 se ha promulgado la Constitución.
- 44 x(44) Necesito hombres clave para mi empresa.
- 45 x(45) Las alumnas de mi escuela no son niñas prodigios.

46 x(46) Durante todo el viaje fuimos a cien kilómetros a la hora.

47 x(47) No cabe duda de que estaba equivocado.

48 x(48) Mi amiga tiene una talla de calzado más inferior que la mía.

49 x(49) No estamos de acuerdo a la forma de evaluar del profesor.

50 x(50) La gente dicen que este verano hará mucho calor.

## 1.2. Prueba de Conocimientos Gramaticales

Esta Prueba consta de 10 items, que son las variables que estudiamos:

1 x(1) Forma grupos nominales añadiendo artículos determinados con los siguientes nombres: bronca, águila, falda, arpa, alma, mono, agua, ojos, manos, hachas.

2 x(2) Escribe el plural de los siguientes nombres: sofá, luz, rejón, jabalí, álbum, alhelf, ceutí, emperatriz, candil, yogur.

3 x(3) Escribe el superlativo sintético de los siguientes adjetivos: bueno, malo, pequeño, pulcro, libre.

4 x(4) Subraya con una sola línea los determinantes posesivos y demostrativos y con dos líneas los pronombres posesivos y demostrativos que aparecen en las frases siguientes:

-En mi casa vive un pariente suyo.

-Nuestra casa tiene cuatro pisos y la vuestra sólo dos.

-Ese planeta es Venus y aquél Marte.

-Mira ésa cómo presume con esas botas.

-este cuchillo no corta y a ése le falta el mango.

5 x(5) Subraya los pronombres personales con una línea y con dos los pronombres relativos que aparecen en las siguientes frases:

-El padre de Rosa nos invitó a ir con él en el coche.

- No los vi, aunque se habían citado conmigo.
- Se lo dijeron a ellas, pero nosotras no nos enteramos.
- El rosal que plantaste da rosas que huelen muy bien.
- Espero que recuerdes a quien te ha hecho ese favor.

6 x(6) Subraya las formas no personales de los verbos que aparecen en el siguiente texto:

Al salir del cine vi a los niños jugando a la pelota; no paraban de interrumpir el tráfico arrojando balones a la calzada, por la que transitaban los peatones y circulaban vehículos sin cesar.

7 x(7) Emplea el pretérito perfecto compuesto o el pretérito perfecto simple del verbo que figura en el paréntesis en las siguientes oraciones:

- Este trimestre (haber) cuatro días de vacaciones.
- La semana pasada (leer) dos novelas.
- Aquel día (prometer) venir.
- ¿(Terminar) ya el ejercicio de este mes?.
- Este año (ser) buena la cosecha de naranjas.

8 x(8) Subraya con una sola línea los verbos transitivos y con dos líneas los verbos intransitivos que aparecen en las siguientes frases:

- El camarero untó el pan con mantequilla.
- Allí respiré a mis anchas.
- Su madre suspira a todas horas.
- El perro huyó con grandes aullidos.

9 x(9) Escribe las preposiciones españolas y haz cuatro frases que contengan distintas preposiciones, subrayando dichas preposiciones.

10 x(10) Analiza sintácticamente las siguientes frases:

- El director regaló libros a los niños en la escuela.
- Esta señora era muy elegante.
- Esta semana subiremos a Sierra Nevada.
- La niña se lava las manos con jabón.
- La rosa fue cortada por el jardinero.

## 2. CONTENIDO DEL PRESENTE ESTUDIO

A pesar de que las dos pruebas utilizadas en nuestra investigación se han elaborado siguiendo el criterio de peritos y expertos en la materia, sin embargo es bueno que constatemos la fiabilidad y validez de estos instrumentos, para poder consolidar así los resultados positivos obtenidos y confirmar las conclusiones que de ella se deducen. Constatar estadísticamente, y de forma operativa, que estas pruebas dan los mismos resultados en medidas repetidas (son fiables) y que miden aquello para lo que han sido construidas (son válidas) dará solidez y será una garantía de la propia investigación.

Se trata, pues, de hallar la validez y fiabilidad de estas pruebas, pues cualquier tipo de cuestionarios elaborados expresamente para alguna investigación concreta debe contener una serie de características que manifiesten su nivel de calidad para cumplir con eficacia la función para la que han sido construidos. Hemos de cerciorarnos de que, realmente, estas dos pruebas han medido las rasgos que se intentaban medir con ellas, y de que han proporcionado medidas confiables, de manera que obtendríamos los mismos resultados al volver a medir los rasgos bajo condiciones similares.

En este apartado de la tesis nos centraremos en el estudio de la fiabilidad y validez teóricas de las dos pruebas, a través, fundamentalmente, del Análisis Factorial de las mismas y del estudio del Coeficiente Alfa de cada uno de los factores que aparezcan.

## 3. ESTUDIOS ESTADISTICOS REALIZADOS

En un primer momento, todos los datos han sido analizados mediante la técnica de *Análisis Factorial*, pues se trata de constatar la estructura factorial de cada prueba.

En segundo lugar, se ha abordado el problema de la fiabilidad hallando, por el método de Kuder-Richardson, el *Coefficiente Alfa*, de cada uno de los factores aparecidos: de esta forma tratamos de constatar si todos los items o variables que componen un mismo factor miden, realmente, la misma cosa, tienen una fuerte cohesión interna.

### 3.1. Análisis Factorial

El Análisis Factorial lo hemos realizado tanto por el *Método de Componentes Principales*, ya que en él aparecen libremente los factores cuyos valores son superiores a la unidad, como por el *Método de Factores Principales*, ya que por este método se pueden manipular los datos hasta sacar el número de factores deseado.

Para realizar el Análisis Factorial de las dos pruebas tanto por el Método de Componentes Principales como por el Método de Factores Principales, hemos utilizado el programa P4M del paquete de aplicaciones estadísticas BMDP de la Universidad de California (versión de 1990).

Los factores extraídos, siguiendo el criterio de Kaiser (1), son aquellos cuyos valores propios son mayores que 1.0000. Los items o variables que hemos reseñado en cada factor son sólo aquellos que saturan por encima de .400.

Los resultados obtenidos en el Análisis Factorial de las dos pruebas, con su comentario y conclusiones, aparecen en este mismo capítulo.

### 3.2. Coeficiente Alfa

Para realizar el estudio de la fiabilidad de las pruebas hemos seguido el método de Kuder-Richardson, ya que con él obtenemos un coeficiente de consistencia interna que da la mejor medida de fiabilidad, expresada como la coherencia que presentan entre sí los elementos que configuran la prueba tomados, todos y cada uno, como tests paralelos al azar (2). Por otra parte, no podíamos abordar este tema desde la consistencia de la medida o repetición, pues la muestra no era accesible.

Hemos aplicado a las dos pruebas el programa descriptivo P2D del paquete de aplicaciones estadísticas BMDP de la Universidad de California (versión de 1990): de los datos resultantes hemos entresacado la varianza de cada item o variable; posteriormente hemos hallado el  $Sx^2$  (Varianza de la variable obtenida sumando las puntuaciones directas de todos los items que forman un mismo factor, como el  $\sum Si^2$  (Sumatorio de las varianzas de todos los items que pertenecen al mismo factor).

Con estos datos hemos obtenido el Coeficiente Alfa de cada factor, siguiendo la fórmula:

$$\alpha = n / n-1 (1- \Sigma Si^2 / Sx^2)$$

Los resultados finales para cada uno de los factores que componen las dos pruebas, aparecen en este mismo capítulo después del estudio sobre el Análisis Factorial.

#### **4. ANALISIS FACTORIAL**

#### **4.1. PRUEBA DE USO DE LA LENGUA ESPAÑOLA**

#### **4.1.1. Tablas estadísticas**

Tomadas del programa 4M del BMDP ("Análisis Factorial"), presentamos aquí las siguientes tablas:

- 1ª Estadísticos descriptivos: Tabla nº 13
- 2ª Matriz de correlaciones: Tabla nº 14
- 3ª Comunalidad de las variables: Tabla nº 15
- 4ª Varianza explicada por cada factor: Tabla nº 16
- 5ª Número de factores que aparecen : Tabla nº 17

Tabla n° 13. ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS DE CADA VARIABLE

VARIABLES	MEDIA	DESV. TIP.	VAL. MIN.	VAL. MAX.
x01	1.4417	0.4987	1.0000	2.0000
x02	1.2917	0.4564	1.0000	2.0000
x03	1.7167	0.4525	1.0000	2.0000
x04	1.0917	0.2898	1.0000	2.0000
x05	1.1000	0.3013	1.0000	2.0000
x06	1.1000	0.3013	1.0000	2.0000
x07	1.1833	0.3886	1.0000	2.0000
x08	1.1417	0.3502	1.0000	2.0000
x09	1.3833	0.4882	1.0000	2.0000
x10	1.3833	0.4882	1.0000	2.0000
x11	1.0667	0.2505	1.0000	2.0000
x12	1.0417	0.2007	1.0000	2.0000
x13	1.1000	0.3013	1.0000	2.0000
x14	1.1583	0.3666	1.0000	2.0000
x15	1.1083	0.3121	1.0000	2.0000
x16	1.3750	0.4862	1.0000	2.0000
x17	1.1500	0.3586	1.0000	2.0000
x18	1.3250	0.4703	1.0000	2.0000
x19	1.1250	0.3321	1.0000	2.0000
x20	1.7500	0.4348	1.0000	2.0000
x21	1.4917	0.5020	1.0000	2.0000
x22	1.2250	0.4193	1.0000	2.0000
x23	1.6083	0.4902	1.0000	2.0000
x24	1.0583	0.2354	1.0000	2.0000
x25	1.7333	0.4441	1.0000	2.0000
x26	1.2333	0.4247	1.0000	2.0000
x27	1.0500	0.2189	1.0000	2.0000
x28	1.1250	0.3321	1.0000	2.0000
x29	1.7583	0.4299	1.0000	2.0000
x30	1.4750	0.5015	1.0000	2.0000
x31	1.6333	0.4839	1.0000	2.0000
x32	1.9000	0.3013	1.0000	2.0000
x33	1.2417	0.4299	1.0000	2.0000
x34	1.7917	0.4078	1.0000	2.0000
x35	1.0250	0.1568	1.0000	2.0000
x36	1.0583	0.2354	1.0000	2.0000
x37	1.2667	0.4441	1.0000	2.0000
x38	1.5750	0.4964	1.0000	2.0000
x39	1.9833	0.1286	1.0000	2.0000
x40	1.1417	0.3502	1.0000	2.0000
x41	1.6167	0.4882	1.0000	2.0000
x42	1.2583	0.4396	1.0000	2.0000
x43	1.2083	0.4078	1.0000	2.0000
x44	1.2333	0.4247	1.0000	2.0000
x45	1.5250	0.5015	1.0000	2.0000
x46	1.2167	0.4137	1.0000	2.0000
x47	1.0667	0.2505	1.0000	2.0000
x48	1.3583	0.4815	1.0000	2.0000
x49	1.1500	0.3586	1.0000	2.0000
x50	1.2083	0.4078	1.0000	2.0000

**Tabla nº 14. MATRIZ DE CORRELACIONES**

	numero	x1	x2	x3	x4	x5	x6	
	1	2	3	4	5	6	7	
numero	1	1.000						
x1	2	0.266	1.000					
x2	3	-0.135	0.020	1.000				
x3	4	-0.035	0.075	-0.166	1.000			
x4	5	-0.005	0.125	0.304	0.072	1.000		
x5	6	0.080	-0.017	-0.031	-0.284	-0.106	1.000	
x6	7	-0.172	0.207	0.092	-0.037	0.183	-0.111	1.000
x7	8	0.095	0.056	0.028	0.059	0.073	0.057	-0.014
x8	9	-0.146	0.072	0.002	0.043	-0.046	-0.056	0.024
x9	10	0.088	0.093	-0.053	0.001	-0.013	-0.034	-0.034
x10	11	-0.051	0.162	-0.053	0.039	0.165	-0.091	0.137
x11	12	0.075	0.099	0.049	-0.054	0.147	-0.089	0.022
x12	13	-0.086	-0.017	0.141	0.039	-0.066	0.070	-0.070
x13	14	-0.018	-0.073	0.092	-0.099	0.087	-0.019	-0.111
x14	15	0.060	0.166	0.023	0.019	0.020	-0.068	0.236
x15	16	-0.089	0.122	0.071	-0.019	0.075	-0.027	0.331
x16	17	-0.130	0.247	0.071	-0.010	0.172	-0.201	0.316
x17	18	-0.018	0.002	0.039	0.057	0.190	0.016	0.016
x18	19	-0.007	-0.259	0.064	0.002	-0.035	0.125	-0.053
x19	20	-0.121	-0.184	0.035	-0.042	-0.033	0.126	-0.126
x20	21	0.039	0.165	-0.095	0.192	0.117	-0.128	0.064
x21	22	-0.050	-0.002	0.102	0.100	0.034	0.006	-0.050
x22	23	0.211	0.164	-0.082	-0.016	0.105	0.086	0.020
x23	24	-0.065	-0.146	-0.049	-0.088	0.018	0.097	-0.074
x24	25	0.013	0.065	-0.081	-0.001	0.167	0.154	0.273
x25	26	-0.016	0.005	0.097	-0.003	0.061	-0.050	0.075
x26	27	0.106	0.065	-0.094	0.085	-0.039	0.210	0.079
x27	28	0.043	0.027	0.021	-0.110	0.060	0.051	0.051
x28	29	0.173	0.171	-0.021	-0.042	0.055	0.042	0.042
x29	30	-0.155	0.071	-0.023	-0.009	0.112	-0.266	0.058
x30	31	0.079	0.196	-0.023	0.191	0.045	0.017	0.184
x31	32	-0.065	0.120	-0.159	0.136	0.122	-0.035	0.023
x32	33	-0.099	0.073	0.153	0.037	0.106	-0.074	0.019
x33	34	0.021	0.164	-0.020	0.096	-0.044	-0.123	0.136
x34	35	-0.062	0.126	-0.032	-0.049	-0.193	-0.103	-0.034
x35	36	0.127	-0.035	-0.103	-0.018	-0.051	0.302	-0.053
x36	37	0.192	0.065	-0.003	0.078	-0.079	0.036	0.036
x37	38	-0.126	0.033	0.028	0.003	0.070	-0.075	0.050
x38	39	0.089	0.255	0.070	0.133	-0.019	0.062	0.230
x39	40	0.120	-0.015	-0.060	0.063	0.041	-0.174	0.043
x40	41	0.056	0.120	-0.050	0.096	0.119	0.024	0.183

x41	42	0.140	-0.162	0.053	-0.077	0.013	0.091	-0.251
x42	43	-0.989	0.088	-0.127	0.075	0.010	-0.070	0.247
x43	44	0.144	0.164	-0.058	0.186	0.121	-0.103	0.171
x44	45	0.082	-0.054	-0.051	0.085	0.030	-0.053	0.079
x45	46	-0.089	-0.162	-0.014	-0.154	-0.103	0.150	-0.128
x46	47	-0.131	-0.020	0.063	-0.073	0.043	0.027	0.094
x47	48	0.043	0.031	-0.024	0.020	0.031	-0.089	-0.089
x48	49	0.004	0.105	-0.097	-0.031	-0.117	-0.075	0.272
x49	50	0.005	0.190	0.090	0.057	-0.053	0.016	0.249
x50	51	0.202	0.246	-0.013	0.049	0.121	-0.103	0.376

	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13	
	8	9	10	11	12	13	14	
x7	8	1.000						
x8	9	-0.007	1.000					
x9	10	-0.019	-0.124	1.000				
x10	11	0.069	0.122	0.154	1.000			
x11	12	-0.040	-0.109	0.064	0.064	1.000		
x12	13	0.225	-0.085	0.007	-0.079	0.279	1.000	
x13	14	-0.014	0.024	0.023	0.023	0.022	-0.070	1.000
x14	15	-0.029	0.086	-0.060	0.081	0.067	0.024	-0.068
x15	16	-0.027	0.089	0.001	0.111	0.014	-0.073	-0.027
x16	17	-0.056	0.179	-0.044	0.310	0.138	-0.162	0.143
x17	18	0.103	-0.104	0.053	0.101	0.075	0.029	0.093
x18	19	0.131	-0.027	0.002	-0.218	-0.114	0.211	-0.113
x19	20	0.147	-0.009	0.065	-0.143	-0.101	0.173	-0.042
x20	21	-0.025	0.069	-0.020	0.218	0.077	-0.072	-0.128
x21	22	0.094	-0.017	-0.021	-0.227	0.004	0.212	0.117
x22	23	-0.101	-0.047	0.191	0.150	0.176	-0.112	0.086
x23	24	-0.061	-0.164	-0.035	-0.175	-0.265	-0.089	0.097
x24	25	0.066	-0.101	0.096	0.096	-0.067	-0.052	-0.083
x25	26	-0.055	0.137	-0.183	-0.028	-0.141	-0.063	-0.113
x26	27	0.095	0.002	-0.151	0.011	-0.068	0.082	0.013
x27	28	-0.010	0.126	-0.024	-0.102	-0.061	-0.048	-0.076
x28	29	0.277	0.063	-0.091	0.220	0.101	-0.079	-0.126
x29	30	-0.085	0.062	-0.035	-0.075	-0.083	-0.272	0.188
x30	31	0.110	0.188	-0.029	0.039	0.013	-0.115	0.017
x31	32	-0.220	0.061	0.102	0.102	-0.074	-0.188	0.023
x32	33	0.086	0.056	-0.023	0.149	-0.134	0.070	-0.074
x33	34	0.135	0.106	-0.125	0.155	-0.073	-0.118	-0.123
x34	35	-0.075	0.150	0.109	0.067	-0.110	-0.098	0.034
x35	36	-0.076	-0.065	0.203	0.093	0.171	-0.033	-0.053
x36	37	0.066	-0.101	0.169	-0.123	-0.067	-0.052	-0.083
x37	38	0.153	0.133	-0.088	0.067	0.141	0.157	-0.075
x38	39	0.015	-0.037	-0.050	-0.050	0.095	-0.074	-0.107
x39	40	-0.107	0.053	0.103	-0.031	0.035	0.027	0.043
x40	41	0.116	0.109	-0.025	0.171	0.083	0.035	-0.135
x41	42	0.019	-0.122	0.058	-0.189	0.005	-0.007	0.034
x42	43	0.065	0.033	-0.074	0.044	0.148	0.067	-0.070
x43	44	0.022	0.027	-0.067	0.144	0.027	-0.004	-0.103
x44	45	-0.007	0.058	0.011	0.011	0.090	0.082	0.079
x45	46	0.063	0.004	0.029	-0.074	-0.080	0.115	0.150
x46	47	0.012	0.018	-0.082	0.001	0.022	-0.110	0.027
x47	48	0.046	-0.013	0.133	-0.005	0.063	-0.056	0.022
x48	49	0.095	0.195	-0.017	0.054	0.009	-0.156	-0.075
x49	50	-0.018	0.030	-0.091	0.101	-0.019	0.029	0.016

x50 51 0.022 0.027 0.060 0.186 0.110 -0.107 0.034

x14 x15 x16 x17 x18 x19 x20

	15	16	17	18	19	20	21	
x14	15	1.000						
x15	16	0.216	1.000					
x16	17	-0.006	0.284	1.000				
x17	18	0.010	-0.071	0.060	1.000			
x18	19	-0.009	-0.070	-0.207	0.157	1.000		
x19	20	-0.164	-0.051	-0.137	-0.159	0.168	1.000	
x20	21	0.198	0.015	0.129	0.189	0.031	-0.131	1.000
x21	22	0.121	0.086	-0.073	0.054	0.065	0.032	-0.087
x22	23	-0.070	0.005	0.036	0.053	-0.203	-0.083	0.035
x23	24	-0.120	-0.215	-0.048	0.289	0.046	-0.006	-0.030
x24	25	0.087	0.142	0.101	0.095	-0.021	-0.094	0.062
x25	26	0.055	0.150	-0.000	-0.116	-0.024	-0.000	-0.044
x26	27	0.031	-0.129	0.142	0.099	-0.004	0.089	0.137
x27	28	0.215	0.043	-0.020	0.118	0.004	-0.087	0.044
x28	29	0.112	0.193	0.072	-0.159	-0.208	-0.067	0.102
x29	30	0.085	-0.054	0.196	-0.090	-0.149	-0.081	0.258
x30	31	0.136	0.152	0.090	0.068	-0.090	-0.057	0.164
x31	32	0.141	0.098	0.054	-0.068	0.048	0.026	0.040
x32	33	-0.160	-0.063	-0.029	0.062	-0.243	-0.126	-0.000
x33	34	0.182	0.179	0.126	-0.019	-0.184	-0.037	0.146
x34	35	-0.002	0.047	0.143	-0.187	-0.082	0.008	0.083
x35	36	-0.069	-0.056	0.096	0.082	0.003	-0.061	-0.154
x36	37	-0.011	-0.087	-0.193	0.095	0.207	0.013	0.144
x37	38	0.100	0.032	0.117	0.063	-0.016	0.000	0.218
x38	39	0.234	0.083	0.144	-0.017	-0.087	-0.185	0.127
x39	40	0.056	0.045	-0.034	-0.128	-0.049	0.049	0.075
x40	41	0.282	0.012	0.031	0.030	0.024	-0.081	0.124
x41	42	-0.221	-0.332	-0.239	0.043	0.254	0.039	-0.178
x42	43	0.057	0.162	0.133	-0.088	-0.044	0.065	0.033
x43	44	0.283	0.217	0.069	-0.158	-0.181	0.054	0.154
x44	45	0.085	-0.066	-0.020	0.155	0.164	0.149	0.137
x45	46	0.047	0.063	0.013	-0.068	-0.088	0.158	-0.087
x46	47	-0.006	0.077	0.094	0.062	-0.019	0.046	0.023
x47	48	-0.116	-0.093	0.069	0.168	0.100	0.101	0.000
x48	49	0.152	0.019	0.031	-0.168	-0.110	0.085	0.110
x49	50	0.201	0.154	0.060	0.020	-0.042	-0.018	-0.027
x50	51	0.227	0.151	-0.016	-0.043	-0.093	-0.008	0.249

	x21	x22	x23	x24	x25	x26	x27	
		22	23	24	25	26	27	28
x21	22	1.000						
x22	23	-0.131	1.000					
x23	24	-0.065	0.064	1.000				
x24	25	-0.031	0.121	-0.019	1.000			
x25	26	0.141	-0.171	-0.098	-0.011	1.000		
x26	27	0.127	0.033	0.079	0.199	-0.113	1.000	
x27	28	0.157	0.060	-0.051	0.269	-0.035	0.054	1.000
x28	29	-0.069	0.038	-0.161	0.013	-0.000	0.030	0.145
x29	30	0.088	-0.209	0.026	-0.109	-0.032	-0.011	0.040
x30	31	0.133	-0.033	-0.126	0.190	0.083	0.264	0.165
x31	32	-0.116	0.079	-0.008	-0.032	-0.029	-0.030	0.016
x32	33	0.050	-0.086	-0.040	0.083	0.113	0.053	-0.051
x33	34	0.146	-0.024	-0.145	0.026	0.120	-0.035	-0.040
x34	35	-0.070	-0.068	-0.117	-0.047	-0.077	-0.008	-0.071
x35	36	-0.157	0.297	0.019	0.188	-0.145	0.164	0.208
x36	37	-0.103	-0.049	-0.019	0.090	-0.091	-0.053	0.106
x37	38	0.123	-0.099	-0.250	0.011	0.108	0.113	0.035
x38	39	0.036	0.100	-0.068	0.070	-0.099	0.155	0.043
x39	40	-0.002	0.070	0.029	0.032	0.069	-0.082	0.030
x40	41	-0.017	-0.047	-0.262	0.001	0.029	0.171	0.126
x41	42	-0.150	0.014	0.070	-0.023	-0.127	-0.132	-0.134
x42	43	0.105	-0.044	-0.111	0.016	0.098	0.170	0.039
x43	44	0.152	0.117	-0.345	0.135	0.124	0.299	-0.024
x44	45	-0.030	0.127	0.079	-0.053	-0.024	-0.071	0.145
x45	46	0.001	0.073	0.091	0.094	0.068	0.091	-0.011
x46	47	0.049	0.056	-0.117	0.128	-0.003	0.140	0.065
x47	48	-0.062	0.176	0.009	0.076	-0.141	0.090	0.092
x48	49	-0.005	-0.153	-0.219	0.036	0.058	0.204	-0.012
x49	50	0.054	-0.115	-0.237	-0.005	0.148	0.099	-0.096
x50	51	-0.094	0.117	-0.219	0.135	0.170	0.008	0.071

	x28	x29	x30	x31	x32	x33	x34	
	29	30	31	32	33	34	35	
x28	29	1.000						
x29	30	-0.022	1.000					
x30	31	0.044	-0.048	1.000				
x31	32	-0.078	0.176	0.031	1.000			
x32	33	0.042	0.006	0.095	-0.023	1.000		
x33	34	0.022	0.046	0.009	-0.176	0.058	1.000	
x34	35	-0.054	0.190	0.077	-0.007	0.171	0.098	1.000
x35	36	0.101	-0.284	-0.045	0.011	-0.125	-0.090	-0.049
x36	37	-0.094	-0.026	0.048	0.042	0.083	0.109	-0.047
x37	38	0.114	-0.012	0.143	-0.089	0.201	0.188	0.031
x38	39	0.121	0.145	0.210	0.045	0.107	0.170	0.140
x39	40	0.049	-0.073	0.124	0.036	-0.043	0.073	-0.067
x40	41	0.208	0.006	0.236	0.111	0.056	0.050	0.032
x41	42	-0.065	-0.005	-0.211	-0.066	0.023	-0.276	-0.025
x42	43	0.007	0.066	0.087	0.054	-0.121	0.067	-0.166
x43	44	0.054	-0.046	0.293	0.050	0.034	0.238	-0.040
x44	45	-0.089	-0.103	-0.051	0.174	-0.144	0.057	-0.105
x45	46	0.057	0.009	-0.098	-0.100	0.128	-0.009	0.087
x46	47	0.107	-0.034	-0.055	-0.020	0.040	-0.013	0.021
x47	48	0.000	-0.005	0.013	-0.074	-0.356	-0.073	-0.110
x48	49	0.033	0.178	0.194	-0.044	0.017	0.106	0.127
x49	50	-0.018	-0.144	0.255	0.029	0.062	0.090	-0.129
x50	51	0.178	0.050	0.169	0.092	-0.103	0.094	-0.091

	x35	x36	x37	x38	x39	x40	x41	
	36	37	38	39	40	41	42	
x35	36	1.000						
x36	37	0.188	1.000					
x37	38	-0.097	-0.070	1.000				
x38	39	0.138	0.070	-0.015	1.000			
x39	40	0.021	0.032	-0.069	0.020	1.000		
x40	41	-0.065	0.001	0.349	0.011	-0.134	1.000	
x41	42	0.126	0.050	-0.106	-0.019	0.031	-0.122	1.000
x42	43	-0.095	-0.066	0.075	0.122	0.077	0.088	-0.200
x43	44	-0.082	-0.128	0.247	0.026	0.067	0.262	-0.186
x44	45	0.038	0.199	-0.021	0.076	0.072	0.058	-0.011
x45	46	-0.061	-0.190	-0.030	0.161	0.007	-0.092	-0.166

x46	47	0.045	-0.045	0.140	-0.039	-0.248	0.192	-0.085
x47	48	0.171	-0.067	-0.010	0.095	0.035	-0.109	0.142
x48	49	-0.120	0.036	0.021	0.185	-0.038	0.145	-0.090
x49	50	-0.067	-0.005	0.116	0.031	-0.128	0.231	-0.101
x50	51	-0.082	0.047	0.062	0.150	0.067	0.262	-0.229

	x42	x43	x44	x45	x46	x47	x48	
		43	44	45	46	47	48	49
x42	43	1.000						
x43	44	0.166	1.000					
x44	45	0.125	0.057	1.000				
x45	46	-0.010	-0.046	-0.107	1.000			
x46	47	-0.079	0.029	-0.003	0.176	1.000		
x47	48	0.071	0.110	0.247	-0.013	0.184	1.000	
x48	49	0.274	0.173	0.040	-0.124	-0.013	0.009	1.000
x49	50	0.072	0.244	-0.011	0.026	0.289	-0.019	0.221
x50	51	0.166	0.293	0.154	0.036	-0.071	-0.055	0.173

	x49	x50	
		50	51
x49	50	1.000	
x50	51	0.129	1.000

**Tabla nº 15. COMUNALIDAD DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO**

1 numero	0.7127
2 x1	0.5927
3 x2	0.7017
4 x3	0.7564
5 x4	0.7578
6 x5	0.7108
7 x6	0.7305
8 x7	0.7859
9 x8	0.7062
10 x9	0.7013
11 x10	0.6704
12 x11	0.7454
13 x12	0.7564
14 x13	0.7087
15 x14	0.6409
16 x15	0.6778
17 x16	0.7024
18 x17	0.7175
19 x18	0.7480
20 x19	0.7172
21 x20	0.6696
22 x21	0.7436
23 x22	0.6252
24 x23	0.6969
25 x24	0.7038
26 x25	0.5206
27 x26	0.7677
28 x27	0.7800
29 x28	0.7746
30 x29	0.7985
31 x30	0.6928
32 x31	0.7841
32 x32	0.8399
33 x33	0.7491
35 x34	0.7016
36 x35	0.6829
37 x36	0.6800
38 x37	0.6011
39 x38	0.8372
40 x39	0.6422
41 x40	0.6371
42 x41	0.6622
43 x42	0.6674
44 x43	0.7560
45 x44	0.7336
46 x45	0.8273
47 x46	0.7338
48 x47	0.7589
49 x48	0.7122
50 x49	0.7620

Tabla n° 16. VARIANZA EXPLICADA PARA CADA FACTOR

Factor	Varianza explicada	Proporción varianza acumulativa		
		En los datos	En el factor	Theta
1	4.4274	0.0868	0.1215	0.7896
2	2.7477	0.1407	0.1968	
3	2.4648	0.1890	0.2644	
4	2.1793	0.2318	0.3242	
5	2.0072	0.2711	0.3793	
6	1.9082	0.3085	0.4316	
7	1.8965	0.3457	0.4837	
8	1.7476	0.3800	0.5316	
9	1.6622	0.4126	0.5772	
10	1.5336	0.4426	0.6193	
11	1.6479	0.4714	0.6595	
12	1.4617	0.5001	0.6996	
13	1.3907	0.5274	0.7378	
14	1.3617	0.5541	0.7751	
15	1.3487	0.5805	0.8121	
16	1.3204	0.6064	0.8484	
17	1.1955	0.6298	0.8811	
18	1.1419	0.6522	0.9125	
19	1.1220	0.6742	0.9432	
20	1.0573	0.6950	0.9723	
21	1.0115	0.7148	1.0000	
22	0.9083	0.7326		
23	0.8983	0.7502		
24	0.8637	0.7671		
25	0.8112	0.7831		
26	0.7939	0.7986		
27	0.7671	0.8137		
28	0.7409	0.8282		
29	0.6935	0.8418		
30	0.6740	0.8550		
31	0.6368	0.8675		
32	0.6128	0.8795		
33	0.5630	0.8905		
34	0.5168	0.9007		
35	0.4966	0.9104		
36	0.4772	0.9198		
37	0.4543	0.9287		
38	0.4288	0.9371		
39	0.3965	0.9449		
40	0.3742	0.9522		
41	0.3343	0.9587		
42	0.3266	0.9652		
43	0.2889	0.9708		
44	0.2591	0.9759		
45	0.2313	0.9804		
46	0.2049	0.9844		
47	0.1895	0.9882		
48	0.1780	0.9917		
49	0.1546	0.9947		
50	0.1484	0.9976		
51	0.1225	1.0000		

Tabla nº 17. ANALISIS FACTORIAL

Método de Componentes Principales: 21 Factores.

VARIABLE	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
x 50	.692	-	-	-	-	-	-
x 14	.615	-	-	-	-	-	-
x 15	-	.748	-	-	-	-	-
x 16	-	.550	-	-	-	-	-
x 29	-	-	.853	-	-	-	-
x 18	-	-	-	.807	-	-	-
x 47	-	-	-	-	.804	-	-
x 32	-	-	-	-	.700	-	-
x 26	-	-	-	-	-	.816	-
x 17	-	-	-	-	-	-	.780
x 23	-	-	-	-	-	-	.573
x 46	-	-	-	-	-	-	-
x 39	-	-	-	-	-	-	-
x 49	-	-	-	-	-	-	-
x 42	-	-	-	-	-	-	-
x 48	-	-	-	-	-	-	-
x 06	-	.423	-	-	-	-	-
x 11	-	-	-	-	-	-	-
x 12	-	-	-	-	-	-	-
x 21	-	-	-	-	-	-	-
x 04	-	-	-	-	-	-	-
x 02	-	-	-	-	-	-	-
x 38	-	-	-	-	-	-	-
x 27	-	-	-	-	-	-	-
x 03	-	-	-	-	-	-	-
x 05	-	-	-	-	-	-	-
x 45	-	-	-	-	-	-	-
x 08	-	-	-	-	-	-	-
x 09	-	-	-	-	-	-	-
x 33	-	-	-	-	-	-	-
x 07	-	-	-	-	-	-	-
x 28	-	-	-	-	-	-	-
x 31	-	-	-	-	-	-	-
x 44	-	-	-	-	-	-	-
x 19	-	-	-	-	-	-	-
x 22	-	-	-	-.492	-	-	-
x 24	-	-	-	-	-	-	-
x 40	.445	-	-	-	-	-	-
x 41	-	-.499	-	-	-	-	-
x 30	-	-	-	-	-	.430	-
x 37	-	-	-	-	-	-	-
x 01	-	-	-	-	-	-	-
x 25	-	-	-	-	-	-	-
x 34	-	-	-	-	-	-	-
x 35	-	-	-.455	-	-	-	-
x 10	-	-	-	-	-	-	-
x 36	-	-	-	-	-	-	-
x 20	-	-	-	-	-	-	-
x 13	-	-	-	-	-	-	-
x 43	-	-	-	-	-	.486	-

VARIABLE	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11	Factor 12	Factor 13	Factor 14
x 50	-	-	-	-	-	-	-
x 14	-	-	-	-	-	-	-
x 15	-	-	-	-	-	-	-
x 16	-	-	-	-	-	-	-
x 29	-	-	-	-	-	-	-
x 18	-	-	-	-	-	-	-
x 47	-	-	-	-	-	-	-
x 32	-	-	-	-	-	-	-
x 26	-	-	-	-	-	-	-
x 17	-	-	-	-	-	-	-
x 23	-	-	-	-	-	-	-
x 46	.772	-	-	-	-	-	-
x 39	-.638	-	-	-	-	-	-
x 49	.535	-	-	-	-	-	-
x 42	-	.699	-	-	-	-	-
x 48	-	.611	-	-	-	-	-
x 06	-	.532	-	-	-	-	-
x 11	-	-	.761	-	-	-	-
x 12	-	-	.618	-	-	-	-
x 21	-	-	-	.807	-	-	-
x 04	-	-	-	-	.751	-	-
x 02	-	-	-	-	.693	-	-
x 38	-	-	-	-	-	.874	-
x 27	-	-	-	-	-	-	.817
x 03	-	-	-	-	-	-	-
x 05	-	-	-	-	-	-	-
x 45	-	-	-	-	-	-	-
x 08	-	-	-	-	-	-	-
x 09	-	-	-	-	-	-	-
x 33	-	-	-	-	-	-	-
x 07	-	-	-	-	-	-	-
x 28	-	-	-	-	-	-	-
x 31	-	-	-	-	-	-	-
x 44	-	-	-	-	-	-	-
x 19	-	-	-	-	-	-	-
x 22	-	-	-	-	-	-	-
x 24	-	-	-	-	-	-	-
x 40	-	-	-	-	-	-	.484
x 41	-	-	-	-	-	-	-
x 30	-	-	-	-	-	-	-
x 37	-	-	.436	-	-	-	-
x 01	-	-	-	-	-	-	-
x 25	-	-	-	-	-	-	-
x 34	-	-	-	-	-	-	-
x 35	-	-	-	-	-	-	-
x 10	-	-	-	-.471	-	-	-
x 36	-	-	-	-	-	-	-
x 20	-	-	-	-	-	-	-
x 13	-	-	-	-	-	-	-
x 43	-	-	-	-	-	-	-
Varianza explicativa	1.7476	1.6622	1.5336	1.4679	1.4617	1.3907	1.3617

VARIABLE	Factor 15	Factor 16	Factor 17	Factor 18	Factor 19	Factor 20	Factor 21
x 50	-	-	-	-	-	-	-
x 14	-	-	-	-	-	-	-
x 15	-	-	-	-	-	-	-
x 16	-	-	-	-	-	-	-
x 29	-	-	-	-	-	-	-
x 18	-	-	-	-	-	-	-
x 47	-	-	-	-	-	-	-
x 32	-	-	-	-	-	-	-
x 26	-	-	-	-	-	-	-
x 17	-	-	-	-	-	-	-
x 23	-	-	-	-	-	-	-
x 46	-	-	-	-	-	-	-
x 39	-	-	-	-	-	-	-
x 49	-	-	-	-	-	-	-
x 42	-	-	-	-	-	-	-
x 48	-	-	-	-	-	-	-
x 06	-	-	-	-	-	-	-
x 11	-	-	-	-	-	-	-
x 12	-	-	-	-	-	-	-
x 21	-	-	-	-	-	-	-
x 04	-	-	-	-	-	-	-
x 02	-	-	-	-	-	-	-
x 38	-	-	-	-	-	-	-
x 27	-	-	-	-	-	-	-
x 03	.795	-	-	-	-	-	-
x 05	-.560	-	-	-	-	-	-
x 45	-	.865	-	-	-	-	-
x 08	-	-	.799	-	-	-	-
x 09	-	-	-	.802	-	-	-
x 33	-	-	-	-	.785	-	-
x 07	-	-	-	-	-	.804	-
x 28	-	-	-	-	-	.675	-
x 31	-	-	-	-	-	-	.774
x 44	-	-	-	-	-	-	-
x 19	-	-	-	-	-	-	-
x 22	-	-	-	-	-	-	-
x 24	-	-	-	-	-	-	-
x 40	-	-	-	-	-	-	-
x 41	-	-	-	-	-	-	-
x 30	-	-	-	-	-	-	-
x 37	-	-	-	-	-	-	-
x 01	-	-	-	-	-	-	-
x 25	-	-	-	-	-	-	-
x 34	-	-	-	-	-	-	-
x 35	-	-	-	-	-	-	-
x 10	-	-	-	-	-	-	-
x 36	-	-	-	-	-	-	-
x 20	-	-	-	-	-	-	-
x 13	-	-	-	-	-	-	-
x 43	-	-	-	-	-	-	-
<b>Varianza explicativa</b>	<b>1.3487</b>	<b>1.3204</b>	<b>1.1955</b>	<b>1.1419</b>	<b>1.1220</b>	<b>1.0573</b>	<b>1.0115</b>

#### 4.1.2. COMENTARIO:

Entre los 1.222 coeficientes de la matriz de correlaciones hay 540 coeficientes negativos y 682 positivos. En ningún caso la correlación entre las variables es significativa. El Análisis Factorial debe poner de manifiesto varios subnúcleos de covariación dentro de la matriz.

Los coeficientes de correlación múltiple al cuadrado de cada variable con las demás son altos, oscilan entre .32481 y .62085; estando 31 de ellos por encima de .45000. Hay, pues, gran dependencia entre todas las variables.

El Análisis Factorial de esta prueba se ha realizado sólo por el Método de Componentes Principales. No se ha podido hacer por el Método de Factores Principales, pues la comunalidad (la comunalidad de una variable es su correlación múltiple al cuadrado con los factores) era mayor que 1.

Los 21 factores se presentan entre sí independientes: la correlación de cada factor consigo mismo es la máxima (1.0000); y la de cualquier factor con todos los demás es siempre nula (.0000).

La conformación de los 21 factores viene determinada de la siguiente manera:

- El factor 1 está formado por tres variables: x50, x14, x40.
- El factor 2 está formado por cuatro variables: x15, x16, x06, x41.
- El factor 3 está formado por dos variables: x29, x35.
- El factor 4 está formado por dos variables: x18, x22.
- El factor 5 está formado por dos variables: x47, x32.
- El factor 6 está formado por tres variables: x26, x30, x43.
- El factor 7 está formado por dos variables: x17, x23.
- El factor 8 está formado por tres variables: x46, x39, x49.
- El factor 9 está formado por tres variables: x42, x48, x06.
- El factor 10 está formado por tres variables: x11, x12, x37.
- El factor 11 está formado por dos variables: x21, x10.
- El factor 12 está formado por dos variables: x04, x02.
- El factor 13 está formado por una variable: x38.
- El factor 14 está formado por dos variables: x27, x24.

- El factor 15 está formado por dos variables: x03, x05.
- El factor 16 está formado por una variable: x45.
- El factor 17 está formado por una variable: x08.
- El factor 18 está formado por una variable: x09.
- El factor 19 está formado por una variable: x33.
- El factor 20 está formado por dos variables: x07, x28.
- El factor 21 está formado por una variable: x31.

Las variables x44, x19, x01, x25, x34, x36, x20 y x13 no saturan en ningún factor; mientras que la variable x06 satura en dos factores: factor 2 y factor 9.

#### 4.1.3. CONCLUSIONES

Se admiten los 21 factores aparecidos en el Análisis Factorial, pues la varianza explicada por cada uno de ellos supera el 1.0000. En principio, los resultados de esta factorización de la matriz presenta una clara estructura de la Prueba sobre Uso de la Lengua Castellana.

Para el estudio de la fiabilidad del Coeficiente Alfa tendremos en cuenta estos factores y las variables que los forman.

Una línea de futura investigación en estudios posteriores puede ser el profundizar el contenido de tipo lingüístico de los diferentes factores, según las variables de que están formados.

## **4.2 PRUEBA DE CONOCIMIENTOS GRAMATICALES**

#### **4.2.1 Tablas estadísticas**

Tomadas del programa 4M del BMDP ("Análisis Factorial"), presentamos aquí las siguientes tablas

- 1ª Estadísticos descriptivos: Tabla nº 18
- 2ª Matriz de correlaciones: Tabla nº 19
- 3ª Comunalidad de las variables: Tabla nº 20
- 4ª Varianza explicada por cada factor (pca): Tabla nº 21
- 5ª Número de factores que aparecen: Tablas nº 22 y 23

**Tabla n° 18. ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES**

<b>VARIABLES</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. TIPICA</b>	<b>VAL. MINIMA</b>	<b>VAL. MAXIMA</b>
1 x(1)	0.4412	0.1442	0.0000	0.5000
2 x(2)	0.4346	0.0727	0.0000	0.5000
3 x(3)	0.5117	0.3764	0.0000	1.0000
4 x(4)	0.4908	0.3900	0.0000	1.0000
5 x(5)	0.2143	0.2748	0.0000	1.0000
6 x(6)	0.3067	0.3554	0.0000	1.0000
7 x(7)	0.6150	0.3003	0.0000	1.0000
8 x(8)	0.3625	0.3576	0.0000	1.0000
9 x(9)	0.4875	0.3805	0.0000	1.8000
10 x(10)	0.1617	0.2619	0.0000	1.3000

**Tabla n° 19. MATRIZ DE CORRELACIONES**

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)	X(6)	X(7)	
	1	2	3	4	5	6	7	
X(1)	1	1.000						
X(2)	2	0.258	1.000					
X(3)	3	0.069	0.220	1.000				
X(4)	4	0.133	0.210	0.381	1.000			
X(5)	5	0.054	0.170	0.221	0.320	1.000		
X(6)	6	0.051	0.233	0.084	0.233	0.167	1.000	
X(7)	7	0.100	0.018	0.143	0.090	0.073	0.111	1.000
X(8)	8	0.037	0.125	0.235	0.256	0.265	0.152	0.065
X(9)	9	0.045	0.216	0.259	0.275	0.263	0.045	0.146
X(10)	10	0.067	0.042	0.068	0.202	0.224	0.274	0.225

	X(8)	X(9)	X(10)	
	8	9	10	
X(8)	8	1.000		
X(9)	9	0.185	1.000	
X(10)	10	0.227	0.147	1.000

**Tabla n° 20. COMUNALIDAD DE LAS VARIABLES**

1 X(1)	0.6740
2 X(2)	0.6503
3 X(3)	0.5415
4 X(4)	0.5007
5 X(5)	0.4432
6 X(6)	0.6744
7 X(7)	0.8152
8 X(8)	0.4163
9 X(9)	0.4939
10 X(10)	0.6484

**Tabla n° 21. VARIANZA EXPLICADA PARA CADA FACTOR (Método PCA)**

Factor	Varianza explicada	Proporción varianza acumulativa		
		Datos	Factor	Theta
1	2.3439	0.2131	0.3258	0.6307
2	1.4272	0.3428	0.5242	
3	1.2483	0.4563	0.6977	
4	1.1536	0.5612	0.8581	
5	1.0210	0.6540	1.0000	
6	0.9044	0.7362		
7	0.8036	0.8093		
8	0.6580	0.8691		
9	0.5982	0.9235		
10	0.4668	0.9659		
11	0.3750	1.0000		

**VARIANZA EXPLICADA PARA CADA FACTOR (Método PFA)**

Factor	Varianza explicada	Proporción varianza acumulativa		
		Datos	Factor	Theta
1	1.8545	0.3658	0.3737	0.8266
2	0.9392	0.5511	0.5630	
3	0.8365	0.7161	0.7315	
4	0.5754	0.8296	0.8475	
5	0.4618	0.9207	0.9405	
6	0.2951	0.9789	1.0000	
7	0.0841	0.9955		
8	0.0229	1.0000		
9	-0.0027			
10	-0.0331			
11	-0.0813			

**Tabla nº 22. ANALISIS FACTORIAL**

Método de Componentes Principales: 5 Factores.

VARIABLES	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
x 10	.773	-	-	-	-
x 08	.662	-	-	-	-
x 06	.557	.483	-	-	-
x 07	-	.906	-	-	-
x 09	-	-	.852	-	-
x 04	-	-	-	.781	-
x 05	-	-	-	.535	-
x 01	-	-	-	-	.799
x 03	-	-	-	-	.669
x 02	-	-	-	.469	-
Varianza Explica.	2.3439	1.4272	1.2483	1.1536	1.0210

Los cinco factores explican el 65,40% de la varianza total

**Tabla n° 23. ANALISIS FACTORIAL**

Método de factores Principales: 6 Factores.

VARIABLES	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
x 07	.842	-	-	-	-	-
x 10	-	.775	-	-	-	-
x 06	-	.503	-	-	-	-
x 09	-	-	-.664	-	-	-
x 03	-	-	-	.702	-	-
x 04	-	-	-	-	.642	-
x 02	-	-	-	-	-	.592
x 01	-	-	-	-	-	-
x 08	-	-	-	-	-	-
x 05	-	-	-	-	.425	-
Varianza explica.	1.8545	.9392	.8365	.5754	.4618	.2951

El factor 1 explica el 36,58% de la varianza total.

Los seis factores explican el 97,89% de la varianza total.

#### 4.2.2. COMENTARIO

La matriz de correlaciones presenta 55 coeficientes, todos ellos positivos. En ningún caso la correlación entre las diversas variables es significativa. El Análisis Factorial debe poner de manifiesto varios subnúcleos de covariación dentro de la matriz.

Los coeficientes de correlación múltiple al cuadrado de cada variable con los demás son bajos: oscilan entre .06974 y .34514. Hay, pues, muy poca dependencia entre todas las variables.

Al factorizar la matriz por el Método de Componentes Principales se obtienen 5 factores con valores propios mayores que 1.0000. Los 5 factores explican el 65,40 % de la varianza total; aunque sólo el primer factor explica el 21,31%, o sea, una tercera parte.

Los 5 factores se presentan entre sí independientes: la correlación de cada factor consigo mismo es la máxima (1.0000); y la de cualquier factor con todos los demás es siempre nula (.0000).

Respecto al conjunto de variables que conforman cada factor hay que hacer notar que:

- Cada una de las 10 variables satura en un solo factor, excepto la variable x06 que satura en 2 factores.

- La conformación de los 5 factores viene determinada de la siguiente manera:

- El factor 1 está formado por tres variables: x10, x08, x06.
- El factor 2 está formado por dos variables: x07, x06.
- El factor 3 está formado por una variable: x09.
- El factor 4 está formado por tres variables: x04, x05, x02.
- El factor 5 está formado por dos variables: x01, x03.

- Todas y cada una de las variables saturan en algún factor.

Al factorizar la matriz por el Método de Factores Principales se obtienen 6 factores, aunque sólo el factor 1 tiene valores propios mayores que 1.0000. Los 6 factores explican el 97,89% de la varianza total; aunque sólo el primer factor explica el 36,58%, o sea, una tercera parte.

Los 6 factores se presentan entre sí independientes: la correlación de cada factor consigo mismo no es la máxima (1.0000), aunque es alta: Factor 1 (.754), Factor 2 (.680), Factor 3 (.673), Factor 4 (.550), Factor 5 (.482) y Factor 6 (.390). La correlación de cualquier factor con los demás es muy baja, aunque no es nula.

Respecto al conjunto de variables que conforman cada factor hay que hacer notar que:

- 8 de las 10 variables saturan en un solo factor; y las 2 variables restantes (x01 y x08) no saturan en ningún factor.

- La conformación de los 6 factores viene determinada de la siguiente manera:

- El factor 1 está formado por una variable: x07.
- El factor 2 está formado por dos variables: x10, x06.
- El factor 3 está formado por una variable: x09.
- El factor 4 está formado por una variable : x03.
- El factor 5 está formado por dos variables: x04, x05.
- El factor 6 está formado por una variable: x02.

#### **4.2.3. CONCLUSIONES**

Un cuadro resumen comparativo de los resultados obtenidos en el Análisis Factorial realizado por los dos métodos es el siguiente:

METODO COMPONENTES PRINCIPALES		METODO FACTORES PRINCIPALES	
Factor	Variables	Factor	Variables
Factor 1	x 10	Factor 2	x 10
	x 08		x 06
	x 06	-	x 08
Factor 2	x 07	Factor 1	x 07
Factor 3	x 09	Factor 3	x 09
Factor 4	x 04	Factor 5	x 04
	x 05		x 05
	x 02	Factor 6	x 02
Factor 5	x 01	-	x 01
	x 03	Factor 4	x 03

Los resultados de la factorización de la matriz realizada por el Método de Componentes Principales especifica mejor y presenta con mayor claridad la estructura de la Prueba sobre Conocimientos de la Lengua Castellana.

- El Factor 1 del Método de Componentes Principales equivale al Factor 2 del Método de Factores Principales más la variable x08 que no satura en ningún factor por este método.

- El Factor 2 del Método de Componentes Principales equivale al Factor 1 del Método de Factores Principales.

- El Factor 3 del Método de Componentes Principales equivale al Factor 3 del Método de Factores Principales.

- El Factor 4 del Método de Componentes Principales se subdivide en el Factor 5 y en el Factor 6 del Método de Factores Principales.

- El Factor 5 del Método de Componentes Principales equivale al Factor 4 del Método de Factores Principales más la variable x01 que no satura en ningún factor por este método.

Para el estudio de la fiabilidad por el Coeficiente Alfa tendremos en cuenta los factores aparecidos según el Análisis Factorial realizado por el Método de Componentes Principales.

Una línea de futura investigación, en estudios posteriores, puede ser el profundizar el contenido de tipo lingüístico de los diferentes factores, según las variables de que están formados.

## **5. COEFICIENTE ALFA**

## **5. COEFICIENTE ALFA**

Para el estudio del Coeficiente Alfa nos hemos basado en las conclusiones expresadas en el Análisis Factorial. Se han considerado factores independientes aquellos que mejor especifican la estructura de cada Prueba. Las variables que saturaban por encima de .400 en varios factores, se han considerado sólo en el factor en el que tienen un mayor índice de saturación.

Ahora bien, para conocer la significación de los diversos coeficientes que se obtienen, hay que tener presente que su valoración va unida al número de elementos o variables que conforman cada factor: hay una proporcionalidad directa entre fiabilidad y número de elementos (a mayor número de elementos, mayor fiabilidad). Si sucede que el coeficiente es muy bajo, entonces la prueba es demasiado corta o los elementos tienen muy poco en común (3).

Hacemos el estudio del Coeficiente Alfa primero para la Prueba de Uso de la Lengua Española, y, después, para la Prueba de Conocimientos Gramaticales.

En cada una de las dos Pruebas ponemos al principio un cuadro resumen de los factores y variables que los forman, que en los dos casos son los factores aparecidos en el Análisis Factorial realizado por el Método de Componentes Principales; posteriormente hallamos el Coeficiente Alfa para cada factor.

## **5.1. PRUEBA DE USO DE LA LENGUA ESPAÑOLA**

### **5.1.1. Tablas estadísticas**

Factores	VARIABLES
Factor 1	x 50
	x 14
	x 40
Factor 2	x 15
	x 16
	x 41
Factor 3	x 29
	x 35
Factor 4	x 18
	x 22
Factor 5	x 47
	x 32
Factor 6	x 26
	x 30
	x 43
Factor 7	x 17
	x 23
Factor 8	x 46
	x 39
	x 49

Factores	VARIABLES
Factor 9	x 42
	x 48
	x 06
Factor 10	x 11
	x 12
	x 37
Factor 11	x 21
	x 10
Factor 12	x 04
	x 02
Factor 13	x 38
Factor 14	x 27
	x 24
Factor 15	x 03
	x 05
Factor 16	x 45
Factor 17	x 08
Factor 18	x 09
Factor 19	x 33
Factor 20	x 07
	x 28
Factor 21	x 31

Cuadro de los resultados obtenidos en el Análisis Factorial por el Método de Componentes Principales: Factores y Variables que lo forman.

**Factor 1.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 50	.1663165
x 14	.1343837
x 40	.1226191
$\Sigma Si^2$	.4233193
$Sx^2$	.6332637

$$\alpha = n/n-1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 3/2 (1 - .4233193 / .6332637) = 1.5 (1 - 0.6684723) =$$

$$= 1.5 * 0.3315277 = 0.4972915$$

$$\alpha = 0.4972915$$

**Factor 2.**

<b>VARIABLE</b>	<b>Varianza</b>
x 15	.0974090
x 16	.2363445
x 41	.2383754
$\Sigma Si^2$	.5721289
$Sx^2$	.4399999

$$\alpha = n / n-1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 3 / 2 (1 - .5721289 / .4399999) = 1.5 (1 - 1.3002932)$$

=

$$= 1.5 \times (-0.3002932) = -0.4504398.$$

$$\alpha = -0.4504398.$$

**Factor 3.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 29	.1848039
x 35	.0245789
$\Sigma Si^2$	.2093837
$Sx^2$	.1697221

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .2093837 / .1697221) = 2 (1 - 1.2336855)$$

$$= 2 \times (-0.2336855) = -0.4673710$$

$$\alpha = -0.4673710$$

**Factor 4.**

<b>VARIABLE</b>	<b>Varianza</b>
x 18	.2212185
x 22	.1758403
$\Sigma Si^2$	.3970588
$Sx^2$	.3141666

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .3970588 / .3141666) = 2 (1 - 0.2638479)$$

$$= 2 \times (-0.2638479) = -0.5276958$$

$$\alpha = -0.5376958$$

**Factor 5.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 47	.0627451
x 32	.0907563
$\Sigma Si^2$	.1535014
$Sx^2$	.0988888

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .1535014 / .0988888) = 2 (1 - 1.5522627)$$

$$= 2 \times (-0.5522627) = -1.1045254$$

$$\alpha = 1.1045254$$

**Factor 6.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 26	.1803922
x 30	.2514706
x 43	.1663165
$\Sigma Si^2$	.5981793
$Sx^2$	.9263887

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 3 / 2 (1 - .5981793 / .9263887) =$$

$$= 1.5 (1 - 0.6457109) = 1.5 \times 0.3542891 = 0.5314336.$$

$$\alpha = 0.5314336.$$

**Factor 7.**

<b>VARIABLE</b>	<b>Varianza</b>
x 17	.1285714
x 23	.2402661
$\Sigma Si^2$	.3688375
$Si^2$	.4665971

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .3688375 / .4665971) =$$

$$2 (1 - 0.7904839) = 2 \times 0.2095161 = 0.4190322.$$

$$\alpha = 0.4190322$$

**Factor 8.**

<b>VARIABLE</b>	<b>Varianza</b>
x 46	.1711485
x 39	.0165266
x 49	.1285714
$\Sigma Si^2$	.3162465
$Sx^2$	.3582637

$$\alpha = n / n-1 (1 - \Sigma Si^2 / Si^2) = 3 / 2 (1 - .3162465 / .3582637) =$$

$$= 1.5 (1 - 0.8827199) = 1.5 \times 0.1172801 = 0.1759201$$

$$\alpha = 0.1759201.$$

**Factor 9.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 42	.1932073
x 48	.2318627
x 06	.0907563
$\Sigma Si^2$	.5158263
$Sx^2$	.7697221

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 3 / 2 (1 - .5158263 / .7697221) =$$

$$1.5 (1 - 0.6701461) = 1.5 \times 0.3298539 = 0.4947808.$$

$$\alpha = 0.4947808.$$

**Factor 10.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 11	.0627451
x 12	.0402661
x 37	.1971989
$\Sigma Si^2$	.3002101
$Si^2$	.3843749

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Si^2) = 3 / 2 (1 - .3002101 / .3843749) =$$

$$= 1.5 (1 - 0.7810346) = 1.5 \times 0.2189654 = 0.3284481.$$

$$\alpha = 0.3284481.$$

**Factor 11.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 21	.2520308
x 10	.2383754
$\Sigma S^2$	.4904062
$Sx^2$	.3822221

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .4904062 / .3822221) =$$

$$= 2 (1 - 1.2830398) = 2 \times (- 0.2830398) = -0.5660796.$$

$$\alpha = -0.5660796.$$

**Factor 12.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianzas</b>
x 04	.0839636
x 02	.2083333
$\Sigma Si^2$	.2922969
$Si^2$	.3697221

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .2922969 / .3697221) =$$

$$= 2 (1 - 0.7905854) = 2 \times 0.2094146 = 0.4188292$$

$$\alpha = 0.4188292.$$

**Factor 14.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 27	.0478992
x 24	.0553922
$\Sigma Si^2$	.1032914
$Sx^2$	.1299305

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Si^2) = 2 / 1 (1 - .1032914 / .1299305) =$$

$$= 2 (1 - 0.7949742) = 2 \times 0.2050258 = 0.4100516.$$

$$\alpha = 0.4100516.$$

Factor 15.

VARIABLES	Varianza
x 03	.2047619
x 05	.0907563
$\Sigma Si^2$	.2955182
$Sx^2$	.2163888

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .2955182 / .2163888) =$$

$$= 2 (1 - 1.3656815) = 2 \times (- 0.3656815) = - 0.7313630.$$

$$\alpha = - 0.7313630$$

**Factor 20.**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 07	.1509804
x 28	.1102941
$\Sigma Si^2$	.2612745
$Sx^2$	.3330554

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .2612745 / .3330554) = 2 (1 - 0.7844775) =$$

$$= 2 \times 0.2155225 = 0.4310450$$

$$\alpha = 0.4310450$$

**Factor 2**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 15	.0974090
x 16	.2363445
x 06	.0907563
x 41	.2383754
$\Sigma Si^2$	.6628852
$Sx^2$	.6149304

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma Si^2 / Sx^2) = 3 / 2 (1 - .6628852 / .6149304) =$$

$$= 1.5 (1 - 1.0779841) = 1.5 \times (- 0.0779841) = -0.1169761.$$

$$\alpha = -0.1169761.$$

<b>METODO DE FACTORIZACION</b>	<b>FACTOR</b>	<b>Nº ITEMS</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>METODO DE COMPONENTES PRINCIPALES</b>	Factor 1	3	.4972915
	Factor 2	3	-0.4504398
	Factor 3	2	-0.4673710
	Factor 4	2	-0.5276958
	Factor 5	2	-1.1045254
	Factor 6	3	.5314336
	Factor 7	2	.4190322
	Factor 8	3	.1759201
	Factor 9	3	.4947808
	Factor 10	3	.3284481
	Factor 11	2	-0.5660796
	Factor 12	2	.4188292
	Factor 14	2	.4100516
	Factor 15	2	-0.7313630
	Factor 20	2	.4310450
Factor 2	4	-0.1169761	

Cuadro resumen de los resultados del Coeficiente Alfa.

### 5.1.2. Comentarios y Conclusiones

Para profundizar en la fiabilidad del Cuestionario sobre Uso de la Lengua Española hemos hallado el *Coefficiente Alfa* de cada uno de los 21 factores que nos han aparecido al factorizar la matriz de correlaciones de las 50 variables que forman la prueba; únicamente no aparecen aquellos factores que están formados por una sola variable, pues en estos casos el coeficiente alfa es siempre igual a infinito.

De los 16 coeficientes alfa que aparecen en el cuadro resumen, 8 son estadísticamente fiables y otros 8 necesitan un posterior estudio. Dado el número de items que forma cada factor (2 o 3 items), a partir de 0.300000 pueden tener validez estadística. Así, básicamente queda confirmada la validez y fiabilidad de esta prueba con los factores: factor 1 (0.497299915), factor 6 (0.5314336), factor 7 (0.4190322), factor 9 (0.4947808), factor 10 (0.3284481), factor 12 (0.4188292), factor 14 (0.4100516) y factor 20 (0.4310450).

Se requerirá una investigación posterior para profundizar y clarificar el contenido de los factores: factor 2, factor 3, factor 4, factor 5, factor 8, factor 11 y factor 15.

Además sería interesante, en dicha investigación, no sólo determinar con más exactitud el número de factores del Cuestionario sobre Uso de la Lengua Española, sino también estudiar cuál es el contenido lingüístico que expresa cada uno. De esta forma, la prueba quedaría más completa y depurada tanto desde el punto de vista estadístico como desde el lingüístico.

Con todo, de los datos aparecidos en el análisis de correlaciones, análisis factorial y coeficiente alfa se deduce que este Cuestionario es válido ("mide el uso que hacen los sujetos de la Lengua Española") y es fiable ("lo mide con exactitud").

## **5.2 PRUEBA DE CONOCIMIENTOS GRAMATICALES**

### **5.2.1. Tablas estadísticas**

Cuadro de los resultados obtenidos en el Análisis Factorial por el Método de Componentes Principales: Factores y Variables que los forman.

<b>FACTORES</b>	<b>VARIABLES</b>
Factor 1	x 10 x 08 x 06
Factor 2	x 07
Factor 3	x 09
Factor 4	x 04 x 05 x 02
Factor 5	x 01 x 03

**Factor 1: MCP**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 10	.1125666
x 08	.0914258
x 06	.0672577
$\Sigma s_i^2$	.2712501
$Sx^2$	.4445080

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma s_i^2 / Sx^2) = 3 / 2 (1 - .2712501 / .4445080) =$$

$$= 1.5 (1 - 0.6102254) = 1.5 \times 0.3897746 = 0.5846619.$$

$$\alpha = 0.5846619$$

**Factor 4: MCP**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 04	.1416695
x 05	.1521001
x 02	390.5812378
$\Sigma s^2_i$	390.8750074
$Sx^2$	.3131689

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma s^2_i / Sx^2) = 3 / 2 (1 - 390.8750074 / .3131689) =$$

$$= 1.5 (1 - 1248.128429) = 1.5 (-1247.128429) = - 1870.692643.$$

$$\alpha = -1870.692643$$

**Factor 5: MCP**

<b>VARIABLES</b>	<b>Varianza</b>
x 01	.0211737
x 03	.5287181
$\Sigma S_i^2$	.5498918
$Sx^2$	.1685956

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma S_i^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .5498918 / .1685956) =$$

$$2 (1 - 3.2616023) = 2 (-2.2616023) = -4.5232046.$$

$$\alpha = -4.5232046.$$

**Factor 2: MFP**

VARIABLES	Varianza
x 10	.1125666
x 06	.0672577
$\Sigma S_i^2$	.1798243
$Sx^2$	.2438305

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma S_i^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .1798243 / .2438305) = 2 (1 - 0.7374971) =$$

$$= 2 \times 0.2625029 = 0.5250058$$

$$\alpha = 0.5250058.$$

**Factor 5: MFP**

VARIABLES	Varianza
x 04	.1416695
x 05	.1521001
$\Sigma S_i^2$	.2937696
$Sx^2$	.2900432

$$\alpha = n / n - 1 (1 - \Sigma S_i^2 / Sx^2) = 2 / 1 (1 - .2937696 / .2900432) =$$

$$= 2 \times (1 - 1.0128477) = 2 \times (-0.0128477) = -0.0256954.$$

$$\alpha = -0.0256954.$$

**Resultados obtenidos**

<b>METODO DE FACTORIZACION</b>	<b>FACTOR</b>	<b>N°ITEMS</b>	<b>COEFICIENTE</b>
<b>METODO DE COMPONENTES PRINCIPALES</b>	Factor 1	3	.5846619
	Factor 4	3	-1870.692643
	Factor 5	2	-4.5232046
<b>METODO DE FACTORES PRINCIPALES</b>	Factor 2	2	.5250058
	Factor 5	2	-0.0256954

Cuadro resumen de los resultados del Coeficiente Alfa

### 5.2.2. Comentarios y Conclusiones

Para profundizar en la fiabilidad del Cuestionario sobre Conocimientos Gramaticales hemos hallado el *Coefficiente Alfa* de cada uno de los factores que nos han aparecido al factorizar la matriz de correlaciones de las 10 variables que forman la prueba. Como la factorización la hemos hecho tanto por el Método de Componentes Principales como por el Método de Factores Principales, hemos hallado el Coeficiente Alfa de los factores aparecidos por los dos métodos.

De los coeficientes alfa que aparecen en el cuadro resumen, se deduce claramente que el Cuestionario sobre Conocimientos Gramaticales está básicamente formado por un factor: según el Método de Componentes Principales, el factor 1 (0.5846619); y según el Método de Factores Principales, el factor 2 (0.5250058).

Aunque queda confirmada así la validez y fiabilidad de esta prueba, se requeriría una investigación posterior para profundizar y clarificar el contenido de los restantes factores cuyo Coeficiente Alfa no está entre 0.30000 y 1.0000.

Además, sería interesante en dicha investigación no sólo determinar con más exactitud el número de factores del Cuestionario sobre Conocimientos Gramaticales, sino también estudiar cuál es el contenido lingüístico que expresa cada uno. De esta forma, la prueba quedaría más completa y depurada desde el punto de vista estadístico y lingüístico.

Con todo, de los datos aparecidos en el análisis de correlaciones, Análisis Factorial y Coeficiente Alfa se deduce que este Cuestionario es válido ("mide los conocimientos gramaticales que poseen los sujetos") y es fiable ("los mide con exactitud").

#### NOTAS CAPITULO IX

- 1) Cfr. KAISER, H. F. (1958): "*The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis*", en *Psychometrika*, n° 23, pp. 187-200
- 2) MAGNUSON, D. (1987): *Teoría de los tests*. Trillas, México
- 3) Cfr. Ibid.

**TERCERA PARTE:**

**EVALUACION Y PROSPECTIVA DE LA PRESENTE INVESTIGACION**

**CAPITULO X:**

**PRINCIPALES APORTACIONES DE ESTA TESIS PARA UNA DIDACTICA  
DE LA GRAMATICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA**

\* La enseñanza de la gramática en la escuela y, en general, en los niveles no universitarios ha sido objeto de una larga polémica en la que se mezclan opiniones de docentes, pedagogos y lingüistas, que muestran actitudes que oscilan entre la aceptación o el rechazo. El reconocimiento y el prestigio secular de los que había gozado la gramática entra en crisis: la justificación de su finalidad en la escuela se pone en tela de juicio.

La propia definición de la gramática, también secularmente mantenida por sucesivas generaciones, como "arte de hablar..." pudo inducir al error tantas veces denunciado: la gramática no sirve para enseñar la propia lengua (ni nació con esa intención). Y si la gramática no sirve para enseñar la lengua materna ¿se debe enseñar en la escuela?

\* Impuesta oficialmente en la enseñanza elemental, desde el siglo XVIII, la gramática de la Real Academia, las críticas se dirigían más bien a este tipo de gramática llena de definiciones apriorísticas, de nomenclaturas y tecnicismos inaccesibles, memorística y, en definitiva, antipedagógica. Otras críticas apuntaron hacia la metodología (*cómo*) y hacia el momento oportuno de su enseñanza (*cuándo*).

En realidad, la enseñanza de la gramática resistió bien las críticas, pues nunca desapareció por completo de la programación escolar; a lo más que se llegó fue a relegarla a ejercicios prácticos.

\* La salida a esta crisis de la gramática se buscó, primeramente, en la sustitución de la gramática lógica por una gramática psicológica, más adaptada a los escolares y, posteriormente, en una gramática descriptiva, más científica; pero pronto surgieron actitudes eclécticas y defensoras de la validez y aplicación de ambas gramáticas. Esta ha sido la actitud general de los lingüistas, defensores siempre de la enseñanza de la gramática en estos niveles educativos no para enseñar la lengua materna, pero sí, entre otras razones, como instrumento para reflexionar sobre ella, mejorar y desarrollar el uso lingüístico tanto oral como escrito.

De manera que se puede decir que ahora el problema no es si se debe o no enseñar la gramática en estos niveles educativos ni el *para qué* enseñarla, sino, más bien, *qué* gramática y *cómo* enseñarla.

\* Afortunadamente, hoy se reafirma cada vez con mayor fuerza la idea de considerar exagerada, desafortunada... la opinión de que la enseñanza de la gramática (sin más distinción ni aclaración) nada tiene que ver con la enseñanza de la lengua, y

que, por el contrario, es conveniente comenzar su enseñanza desde la edad más temprana para enseñar la lengua materna.

\* De acuerdo con las distintas teorías psicolingüísticas se han venido aplicando diversos modelos metalingüísticos que la gramática pedagógica ha utilizado con mayor o menos rentabilidad para la enseñanza de la lengua: El *enfoque conductista* dominó en la psicolingüística hasta los años 60; asentado en la base del estructuralismo, especialmente del distribucionalismo lingüístico, dio lugar a una didáctica lingüística exclusivamente empeñada en la creación de hábitos para que se aprendieran por repetición y refuerzo. Dado que en este modelo conductista el aspecto lingüístico que más importa es el formal y no el significativo, la didáctica lingüística también se limitó a la repetición y refuerzo de hábitos estrictamente fonético-fonológicos y morfosintácticos, reforzando las expresiones correctas y evitando las incorrectas, pero, en todo caso, ignorando la significación y el sentido.

Sin embargo, desde un punto de vista didáctico, el método distribucional es aprovechable y rentable para el análisis gramatical, clasificación de categorías, etc.. Incluso un proceso conductista puede ser válido para lograr la captación de determinadas estructuras (sobre todo de segundas lenguas).

El *enfoque* contrario, el *innatista-racionalista*, hacia los años 70, sobre la base de que la adquisición del lenguaje consiste en la adquisición de reglas gramaticales para lo cual dispone el hablante de mecanismos innatos, hace que la didáctica lingüística gire en sentido opuesto: no importa la imitación de modelos lingüísticos ni la repetición sistemática de los mismos; la *competencia lingüística* no hay que enseñarla (es innata y común a todos los hablantes nativos), pero se puede mejorar y desarrollar. Por ello, la didáctica de la lengua se convierte en una didáctica de la gramática en su sentido más estricto, centrada en ejercicios sintácticos, que son los que desarrollan la creatividad.

En realidad, la gramática generativa ofrece recursos didácticos para el desarrollo de la creatividad (recursividad, transformaciones...), pero su excesivo formalismo y abstracción no favorecen precisamente su aplicación.

Estos modelos desde el punto de vista pedagógico-didáctico se han centrado en el dominio de la competencia sistemática, lingüística.

\* Hoy los nuevos enfoques de la psicología cognitiva, considerando que la adquisición y desarrollo del lenguaje está unido y relacionado con fenómenos sociales y culturales de la comunicación, de acuerdo también con la sociolingüística, la pragmática..., reclaman una orientación nueva de la didáctica de la gramática tendente al desarrollo de la *competencia comunicativa*, pues interesa (tanto o más que el aspecto formal) el aspecto comunicativo y representativo en cuanto funciones básicas de los actos de habla. En la didáctica de la competencia comunicativa centra su objetivo el *enfoque contextualista*.

\* Evidentemente, las lenguas existen en su *uso*, y se aprenden para usarlas; y comprender una oración, una palabra... es saber cómo usarla. Pero usar la lengua es algo más que generar secuencias sintácticas bien estructuradas y con un significado aceptable. Comprender o usar bien una lengua significa seguir reglas sociales de uso (sintácticas, semánticas y pragmáticas) habituales en una comunidad. El estudio de la lengua no puede realizarse con éxito si aislamos o separamos el aspecto morfosintáctico, el semántico y el pragmático; son tres dimensiones del lenguaje inseparables. Por lo que una gramática pedagógica, para niveles educativos básicos, no puede quedar reducida a la enseñanza de la morfosintaxis, desestimando el aspecto semántico y el pragmático. Puede decirse que la competencia gramatical es una parte de la competencia comunicativa.

\* Hay una necesidad imperiosa de incorporar la semántica a la morfosintaxis. Prestigiosos lingüistas, como B. Pottier, G. Galichet, S. C. Dik,... piden un giro de los estudios lingüísticos en el que predomine, incluso, la semántica sobre la sintaxis.

Una gramática de base semántica salvaría las deficiencias del excesivo formalismo estructuralista, y su enseñanza/aprendizaje resultaría útil para mejorar el uso de la lengua. Hay que aprovechar la competencia semántica de los alumnos para hacer la reflexión oportuna sobre la lengua.

\* La enseñanza de la lengua no puede plantearse sólo desde el punto de vista de la corrección gramatical, sino también de la adecuación discursiva. Había que enseñar/aprender no sólo reglas gramaticales sino también las reglas pragmáticas (convencionales de uso) que rigen el intercambio comunicativo.

La pragmática no debe tomarse como la alternativa a la gramática, pero gramática más pragmática puede ser la alternativa a una enseñanza de la lengua

puramente gramaticalista y a una didáctica de la gramática exclusivamente formalista y nada funcional.

Los principios de la pragmática pueden ser un instrumento didáctico eficaz para conseguir el objetivo que se considera prioritario en los niveles educativos básicos: desarrollar y mejorar la competencia lingüística y comunicativa de estos alumnos para que sepan usar adecuadamente su lengua en los diversos contextos y situaciones.

\* Para que el conocimiento del sistema lingüístico revierta en un mejor uso de la lengua, el punto de partida de la reflexión sobre la lengua para su enseñanza/aprendizaje debe ser la lengua oral, la actividad lingüística, la lengua en el hablar; y la *teoría de los actos de habla* nos ofrece la posibilidad de partir de estas unidades de comunicación.

\* Ni la teoría ni la didáctica lingüísticas pueden ignorar la conducta social de los hablantes. El lenguaje es producto cultural, que se adquiere y se aprende en la interacción social con los hablantes de la comunidad lingüística. Para mejorar la capacidad de uso del lenguaje en la interacción social, el objeto de la lingüística y su didáctica necesita dar un giro desde la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa. El modelo apropiado a tal objetivo es el *nocional-funcional*.

La lingüística social o sociolingüística pone de manifiesto que una comunidad lingüística no usa una lengua homogénea sino variedades lingüísticas. Desde el punto de vista lingüístico, las diferencias y variedades lingüísticas no pueden ser juzgadas como formas "incorrectas" o despreciables... ni como "deficitarias" como pretende la teoría del déficit respecto a la lengua de las clases bajas.

\* La aceptación de las variedades lingüísticas no excluye el reconocimiento de las normas lingüísticas ni la conveniencia de que la escuela enseñe la norma culta, la lengua estándar socialmente aceptada.

La didáctica de la gramática requiere conjugar armónicamente descripción y norma lingüísticas, aprovechando los estudios hoy disponibles sobre la norma culta del español.

\* La gramática debe ser un *instrumento* para enseñar/aprender el funcionamiento del sistema (lengua) y el uso del mismo. La labor docente requiere pasar de la gramática implícita a la explícita y elegir el tipo de gramática que resulte

más apropiado a cada uno de los planos (de *lo correcto, lo congruente y lo adecuado*) que han de ser objeto de enseñanza.

\* Hay aspectos lingüísticos que sólo podrán explicarse satisfactoriamente si se hace referencia al extrasistema, a unidades supraoracionales, al contexto, etc.. La didáctica de la gramática, tradicionalmente centrada en el estudio de la palabra y de la oración como unidades básicas de descripción lingüística, debe ceder ante la importancia del texto, del discurso, para observar los fenómenos lingüísticos inscritos en textos y contextos.

La *gramática del texto*, por su concepción amplia de la gramática (incorpora la semántica y la pragmática) y por su enfoque funcional, puede ser un instrumento eficaz para orientar la didáctica de la gramática hacia la enseñanza/aprendizaje de los elementos lingüísticos que intervienen en la coherencia y cohesión de los textos.

En niveles educativos donde el objetivo es mejorar el uso de la lengua, también la gramática del texto, al poner de manifiesto la importancia de la lengua *oral* y del *uso real* de la lengua, ofrece a la didáctica de la gramática un enfoque nuevo para orientar la reflexión gramatical de modo que los alumnos, a través de sus propias producciones, puedan aprender los recursos lingüísticos que intervienen y pueden mejorar la coherencia y cohesión de sus textos.

\* En sintonía con el marco expresado en la Tesis, y de acuerdo con las bases teóricas del nuevo DCB vigente en la actual reforma educativa, hay que *asumir el enfoque cognitivo-constructivista del aprendizaje*, lo que implica hacer al *alumno* protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje facilitando que pueda ir reconstruyendo los saberes lingüísticos que forman parte de la herencia cultural de nuestra comunidad hablante, al tiempo que el *profesor* asume, también, un papel de tipo cognitivo-constructivista orientando su actividad a diseñar el proceso, a facilitar la transmisión de conocimientos mediante la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, y a cuidar el proporcionar constantemente al alumno información sobre las adquisiciones que va haciendo de forma que, a modo de retroalimentación (Feedback), vaya optimizando el propio proceso de aprendizaje.

\* Entre las teorías psicoeducativas que hemos presentado como base de la actuación didáctica no deberíamos resaltar ninguna, pues todas ellas, a modo de puzzle, forman la fundamentación científico psicológica del proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, haremos mención especial de *Vigotsky* por la importancia que concede

a las relaciones interpersonales y al propio lenguaje dentro de su teoría del aprendizaje: previo al proceso de asimilación intrapersonal es necesaria la comunicación interpersonal donde los adultos transmiten a los miembros más jóvenes de la comunidad los saberes históricamente acumulados y culturalmente sistematizados; y en este proceso de transmisión, el lenguaje es el principal vehículo que poseemos para realizar el intercambio.

\* Queda demostrado en el estudio realizado para verificar *nuestra primera hipótesis* que entre los conocimientos gramaticales que posee una persona y el uso que hace de su lengua hay una asociación estadísticamente significativa: luego es necesario no sólo cuidar el proceso de transmisión de los conocimientos gramaticales que se hace en las aulas, sino también el uso que hacen los alumnos de dichos conocimientos en sus relaciones sociales (en la familia, en el centro educativo, con los amigos, etc.).

\* Como aportaciones importantes derivadas de los resultados obtenidos en la verificación de *nuestras hipótesis segunda y tercera* hemos de resaltar:

a) La asimilación de los conocimientos gramaticales viene favorecida, fundamentalmente, por la variable personal Comprensión Verbal, y por la variable ambiental Nivel Cultural de la Madre.

b) El uso que hacen los sujetos de sus conocimientos gramaticales viene favorecido, fundamentalmente, por la variable personal Fluidez Verbal, y por la variable ambiental Adaptación Personal.

Es necesario, pues, tener presente como *factores decisivos en la didáctica de la lengua* los factores verbales de la inteligencia (Comprensión Verbal y Fluidez Verbal), el nivel cultural de los adultos que conviven más tiempo con el alumno, y la adaptación personal del propio alumno en los ambientes donde desarrolla su vida.

**CAPITULO XI:**

**PROSPECTIVA INVESTIGADORA**

La fecundidad o esterilidad de una investigación se mide por el número de otras posibles investigaciones a las que ella da origen. Juzgamos que nuestra Tesis da pie y facilita nuevos trabajos empíricos, tales como:

\* *Reproducir esta misma investigación* controlando las mismas variables que nosotros hemos controlado para confirmar o cuestionar así los resultados que hemos obtenido.

\* *Perfeccionar los dos instrumentos utilizados* en las Medidas Objetivas, de Conocimientos Gramaticales y de Uso de la Lengua Española. Esto da origen, por una parte, a realizar nuevos Análisis Factoriales y sus correspondientes Coeficientes Alfa para hallar la fiabilidad estadística de cada prueba; y, por otra, a estudiar más profundamente la correspondencia entre los factores que aparezcan y su contenido y definición en Lengua Española, de forma que se pueda determinar si los Conocimientos Gramaticales y el Uso de la Lengua Española son dos constructos o se componen, a su vez, cada uno de otros subfactores.

\* *Profundizar el papel de la Inteligencia General* (o el Razonamiento Abstracto en las pruebas de Inteligencia Factorial) y su nivel de asociación con la posesión de Conocimientos Gramaticales y del Uso que se hace de la Lengua Española en la vida diaria.

\* *Conscientes del peso que tiene la Comprensión Verbal y el Nivel Cultural de la Madre en la Adquisición de Conocimientos Gramaticales*, sería bueno realizar programas de intervención en cualquiera de estas dos variables: Variable Independiente (VI) y constatar -con medidas pretest y posttest- la incidencia que tienen en el nivel de conocimientos adquiridos: Variable Dependiente (VD).

\* *Conscientes del peso que tiene la Fluidez Verbal y la Adaptación personal en el Uso de la Lengua Española*, realizar programas de intervención en cualquiera de estas dos variables (VI) y constatar -con medidas pretest y posttest- la incidencia que tienen en el nivel de uso de la lengua (VD).

**\* Después de haber realizado programas de intervención, de los expresados en los dos puntos anteriores, medir y constatar si la mejora en Conocimientos Gramaticales influye en la mejora en Uso de la Lengua Española, y viceversa.**

**BIBLIOGRAFIA**

- ADRADOS, F. R. (1975): *Estudios de semántica y sintaxis*. Planeta, Barcelona
- ADRADOS, F. R. (1991): "Semántica y sintaxis en la 'Gramática Funcional' de Dik", en Rev. Española de Lingüística, 21/1, enero-junio, pp.1-10
- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid
- ALARCOS LLORACH, E, y otros (1976): *Adquisición del lenguaje por el niño: desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje*. Nueva Visión, Buenos Aires
- ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, I. (1990): "Motivación y aprendizaje escolar", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.): (1990): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid, pp. 183-198
- ALONSO, D. (1941): "Sobre la enseñanza de la Filología española", en Rev. Nac. de Educación, nº 2 - Febrero. Citamos por AA. VV. (1967<sup>2</sup>): *Lengua y enseñanza*. CEDODEP, Gráficas Valera, S.A., Madrid, p. 23 y ss.
- ALVAR, M. (1972): *Niveles socioculturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria*, ed. Cabildo Insular, Las Palmas de Gran Canaria
- ALVAR LOPEZ, M. (1982): "La norma lingüística", en Revista de Bachillerato, cuaderno monográfico 9, suplemento del nº 22, abril/junio 1982, pp. 35-42
- ALVAR, M. y QUILIS, A. (1984): "Estudios introductorios" al Cuestionario del Atlas. Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid
- ALVAR, M. (1982): "La norma lingüística", en *La lengua como libertad y otros estudios*. Ediciones Cultura hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana, pp. 37-38

- ALVAREZ MARTINEZ, M<sup>a</sup> A. (1989): "*Las gramáticas y las normas*", en Rev. Española de Lingüística, n<sup>o</sup> 19/2, julio-diciembre, Gredos, Madrid, p. 442
- ALVAREZ MARTINEZ, M<sup>a</sup> A. (1987): "*Notas sobre la lengua española hablada en Madrid*", en RFE, 67, pp. 331-339
- ALVAREZ MENDEZ, J. M.(1987): *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Akal S.A., Madrid
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1987): "*La norma desde el punto de vista lingüístico*", en *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Akal, Madrid, pp. 73-96
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1987): "*Norma lingüística y enseñanza de la lengua*", en *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Akal, Madrid, pp. 88-99
- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1979): "*Lingüística y Pedagogía: Aproximación al punto de vista interdisciplinario*", en Rev. Española de Pedagogía, n<sup>o</sup> 143, Madrid, pp. 151-156
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (ed) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal, Madrid
- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (1982): "*Reflexiones praxeológicas sobre la enseñanza de la lengua en los primeros años*", en Bol. ICE UAM, n<sup>o</sup> 6, pp. 41-42
- ALLEN, J. P. B. (1987): "*Gramática Pedagógica*", en ALVAREZ MENDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal, Madrid, pp. 147-171
- ANASTASI, A. (1976): *Test psicológicos*. Aguilar, Madrid
- APOSTEL, L. (1967): "*Syntaxe, sémantique et pragmatique*", en J. PIAGET (ed.): *Logique et connaissance scientifique*. Gallinard, París

- ARANDA MUÑOZ, E. (1988): "*Didáctica de la gramática*", en GARCIA PADRINO, J. y otros (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya, Madrid, pp. 474-507
- AUSTIN, J. (1962): *How to do things with words*. Oxford Univ. Press, Oxford; trad. cast. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona
- AUSUBEL, D. P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt R. and W., New York; trad. cast. (1976): *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México
- BAEZ SAN JOSE, V. (1988): *Fundamentos críticos de la gramática de dependencias*. Síntesis, Madrid
- BAIN, D., SCHNEUWLY, B. (1987): "*Vers une pédagogie du texte*", en *Le Français Aujourd'hui*, nº 79
- BALLY, Ch. (1962): *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires
- Bar-HILLEL (1954): "*Judicial Expressions*", en *Mind*, 63, pp. 359-379
- BATANER, M. P. y otros (1985): *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Alhambra Universidad, Madrid
- BAYÉS, R. y otros (1977): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Edit. Fontanella, Barcelona
- BELLON CAZABAN, J. A. (1984): "*El español en 1983. Reflexiones sobre la situación de la conciencia lingüística en España y su aplicación a la enseñanza de la lengua en Andalucía en el marco de la Constitución de 1978*", en Publicaciones de la Esc. Univ. del Prof. de EGB de Melilla, nº 5, Serv. de Publicaciones de la Univ. de Granada, Granada, pp.1-10

- BENOT, E. (1910): *Arte de hablar. Gramática Filosófica de la Lengua Castellana*. Obra póstuma. Librería de los sucesores de Hernando, Madrid; prólogo de José Torres Reina, reproducción facsimil de 1991, con introducción de Ramón Sarmiento. Anthropos, Barcelona
- BERNARDEZ, E. (1994): "Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua", en TEXTOS de Didáctica de la lengua y la literatura, nº 2, Barcelona, pp. 6-14
- BERNARDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, Madrid
- BERNARDEZ, E. (1987): *Lingüística del texto*. Arco/Libros S.A., Madrid
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales*. Minuit, Paris
- BERNSTEIN, B. (1967): "Sprache und Lernen im Social-prozess", en FLITNER, A. (dir.): *Einführung in Pädagogisches Sehen und Denken*. Piper, Munich
- BERNSTEIN, B. A. (1965): "Sociolinguistic approach to Social learning", en GOULD, J. (dir): *Social Science Survey*. Penguin, Londres
- BERNSTEIN, B. (1972, 1973 y 1975): *Class, Codes and Control*. Routledge, Londres, 3 vols.; trad. cast. (1989): *Clases, códigos y control*. Akal, Madrid; y (1986): "Clase social, lenguaje y socialización", en *Educación y sociedad*, nº 4, Madrid, pp. 129-143
- BEVER, T. G. (1970): "The cognitive basis for linguistic structures", en Hayes, J. R. (ed.): *Cognition and the Development of Language*. Wiley, Nueva York, pp. 227-360
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. Holt, New York; trad. cast. (1964): *Lenguaje*. Univ. de San Marcos, Lima; trad. franc. (1970): *Le langage*. Playot, Paris

- BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Madrid
- BRACKENBURY, L. (1908): *La Enseñanza de la Gramática*. Ediciones de la Lectura, Madrid. Traducción de Alice Pestaña
- BRONCKART, J. P. (1985): "El análisis funcional del 'Comportamiento verbal'", en *Teorías del lenguaje*. Herder, Barcelona, pp. 23-39
- BRONCKART, J. P. (1985): "El lenguaje como actividad discursiva", en *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?*. UNESCO, París
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge; trad. cast. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge
- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*. Paidós, Barcelona
- BÜLHER, K. (1979): *Teoría del Lenguaje*. Alianza Universidad (Revista de Occidente, S.A.), Madrid
- BUSTOS TOVAR, J. J. (1980): "La lengua de los andaluces", en *Los andaluces*. Itsmo, Madrid, pp. 221-235
- CABRE, M. T. (1990): "Ensenyar llengua, ensenyar gramàtica, ensenyar lingüística", en AA: VV., Homenaje al profesor Fancisco Marsá, Jornadas de Filología, Universidad de Barcelona, pp. 109-135
- CALERO VAQUERO, M. C. (1986): *Historia de la gramática española (1847-1920)*. Gredos, Madrid

- CAMPS, A. y otros (1990): *Text i ensenyament*. Barcanova, Barcelona
- CAPLAN, D., LECOURS, A. R. y SMITH, A. (1984): *Biological Perspectives on Language*. M.I.T. Press, Cambridge
- CARNAP, R. (1935): *Philosophy and logical syntax*. London, y (1937): *The logical syntax of language*. New York y (1942): *Introduction to semantics*. Mass, Cambridge
- CARON, J. (1989): *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. gredos, Madrid
- CASO, J. (de) (1898): *La enseñanza del idioma*. Lib. de J. y A. Bastinos, Barcelona
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. L. (1994): *Enseñar lengua*. Grau, Barcelona
- CASSANY, D. (1988): *Describir y escribir*. Paidós, Barcelona
- CASTRO, A. (1922): *La enseñanza del español en España*. Victoriano Suárez (ed.), Madrid
- CASTRO, A. (1924): *Lengua, enseñanza y Literatura*. Victoriano Suárez (ed.), Madrid
- CASTRO ALONSO, C. (1969): *Didáctica de la Lengua Española*. Anaya, Salamanca
- CASTRO, A. (1922): "La enseñanza de la Lengua y la Literatura en España", en *El Sol* (21-XII-1922)
- CATALA TORRES, N. (1989): "Prescripción, norma e intuición", en *Rev. Española de Lingüística*, nº 19/1, enero-junio, pp. 63-70
- CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA (1968): *Programa para Colegios Nacionales*. MEC, Madrid, 8 vols.

- COLE, M. y WAKAI, K. (1984): *Cultural psychology and education*. IVème Réunion d'experts sur les Sciences de l'Éducation, la Science et la Culture. UNESCO, Ginebra
- COLL, C. (1983): "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje", en C. COLL (comp.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI, Madrid
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comp) (1990): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid
- COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova, Barcelona
- COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción: constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138
- COLL, C. y ONRUBIA, J.: "Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar", en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación*. Alianza Psicología, Madrid
- COLL, C. (1987): *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Laia, Barcelona
- COMBETTES, B. (1983): *Pour une linguistique textuelle. La progression thématique*. De Boeck Duculot, Bruselas

COSERIU, E. (1987): "*Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria*", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. M.E.C., Madrid, pp. 13-32

COSERIU, E. (s.a.): *La enseñanza del idioma nacional*. Conferencia (resumen fotocopiado). Cursos Internacionales de la Univ. de Granada, Almuñécar, Sept. 1988

COSERIU, E. (1981): *Principios de semántica estructural*. Gredos, Madrid

COSERIU, E. (1962): "*Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar*", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos, Madrid, pp. 282-323

COSERIU, E. (1962): "*Sistema, norma y habla*", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos, Madrid, pp. 11-113

COSERIU, E. (1992): "*La competencia textual. (El saber expresivo)*", en *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos, Madrid, pp. 180-209

COSERIU, E. (1978): "*Semántica, forma interior del lenguaje y estructura profunda*", en *Gramática, Semántica y Universales*. Gredos, Madrid, pp. 112-127

COSERIU, E. (1978): *Gramática, Semántica y Universales*. Gredos, Madrid

COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos, Madrid

COURTILLON, J. (1989): "*La grammaire sémantique et l'approche communicative*", en *Le français dans le monde*, février-mars, Paris, pp. 113-122

CRISTAL, D. (1981): *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Edit. Médica y técnica, Barcelona

- CHAROLLES, M. (1978): "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et études des pratiques pédagogiques", en *Langue française*, nº 38
- CHOMSKY, N. (1959): "Review of Skinner, B. F., "Verbal Behavior", en *Language*, 35/1, pp. 26-58; trad. cast.: "Crítica de "Verbal Behavior" de B. F. Skinner", en BAYES y otros (1977): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Edit. Fontanella, Barcelona , pp. 21-85
- CHOMSKY, A. N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, La Haya. (Introducción, notas, apéndices y traducción de C. P. Otero, con un prólogo del autor para la ed. española (1974<sup>3</sup>): *Estructuras Sintácticas*. Siglo XXI, Madrid
- CHOMSKY, N. (1964): *Current issues in Linguistic theory*. Mouton, La Haya
- CHOMSKY, N. (1971): "Deep structure, surface structure and semantic interpretation", en L.A. JACOBOWITZ & D.D. STEINBERG (eds.), *Semantics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of Theory of Syntax*. M.I.T. Press, Cambridge; trad. cast. (1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar, Madrid
- DALE, Ph. S. (1980): "Gramática del caso", en *Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolingüístico*. Trillas, México, pp. 111-126;
- DALE, Ph. S. (1980): "Universales, estrategias y la hipótesis del innatismo", en *Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolingüístico*. Tillas, México. pp. 126-133
- DE MOLINA REDONDO, J. A. (1979): *Enseñanza de la lengua y política lingüística*. Universidad de Granada, Granada
- DIAZ VELEZ, J. (1977): "Lengua materna, gramática y enseñanza. Nuevos aspectos de un viejo problema", en *Anuario de las Letras XV*

- DIAZ VELEZ, J. (1978): *"Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de la lengua materna"*, en *Lingüística y Educación*
- DIK, S. C. (1980): *Studies in Functional Grammar*. Academic Press, Londres
- DIK, S. C. (1978): *Functional Grammar*. North-Holland, Amsterdam; trad. cast. de F. Serrano y L. Martín (1981): *Gramática Funcional*. Sociedad General Española de Librería, Madrid
- DIK, S. C. (1983): *Advances in Functional Grammar*. Foris Publications, Dordrecht
- DONNI DE MIRANDE, N. E. (1978): *"Normas lingüísticas regionales y gramática normativa"*, en *Lingüística y Educación*
- DUBOIS-CHARLIER, F. (1974): *Comment s'initier à la linguistique*. Larousse, Paris
- DUCROT, O. (1982): *Decir y no decir*. Anagrama, Barcelona; y (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós, Barcelona
- EBNETER, Th. (1982): *Lingüística aplicada*. Gredos, Madrid
- EBNETER, Th. (1982): *"Sociolingüística"*, en *Lingüística aplicada*. Gredos, Madrid, pp. 83-127
- ECO, U. (1972): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen, Barcelona
- ECO, U. (1977): *Tratado de semiótica general*. Lumen, Barcelona
- EDWARDS, D. (1987): *"Educational Knowledge and collective Memory"*, en *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, pp. 38-48
- ENGELKAMP, J. (1981): *Psicolingüística*. Gredos, Madrid

- EOS-6, (1989): *Manual correspondiente a la Batería Psicopedagógica EOS-6*, Gabinete Orientación Psicológica EOS, Madrid
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V. (1993): "*Sperber y Wilson y la teoría de la relevancia*", en *Introducción a la pragmática*. Anthropos, Barcelona, pp. 129-158
- ESQUER TORRES, R. (1968): *Didáctica de la Lengua Española*. Alcalá, Madrid
- FERNANDEZ LOPEZ, S. (1983): *Didáctica de la gramática*. Narcea S.A., Madrid
- FERNANDEZ RAMIREZ, S. (1960): *Lengua literaria y norma lingüística*. Discurso leído el día 29 de mayo de 1960 en su recepción pública en la Real Academia Española. Real Academia Española, Madrid
- FERNANDEZ RAMIREZ, S. (1985): *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Edic. preparada por J. Polo, La Muralla, S. A. (Arco/libros, S.A.), Madrid
- FERNANDEZ RAMIREZ, S. (1987): *La nueva gramática académica. El camino hacia el "Esbozo" (1973)*. Paraninfo, Madrid
- FERNANDEZ SEVILLA, J. (1985): "*Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua*", en *Didáctica de la lengua española*. ICE Univ. de Valladolid, Temas de Educación 12, Valladolid, pp. 5-28
- FILLMORE, C. (1968): "*The case for case*", en BACH, E. y HARMS, R. T. (comps.): *Universal in Linguistic Theory*. Holt, Rinhehart and Winston, Nueva York
- FISHMAN, J. (1988<sup>3</sup>): *Sociología del lenguaje*. Cátedra, Madrid
- FODOR, J. A., BEVER, T. S. y GARETT, M. F. (1974): *The psychology of language: an introduction to psycholinguistics and to generative grammar*. McGraw, Nueva York

- FRANÇOIS, F. (1969): "Los caracteres generales del lenguaje. Consecuencias pedagógicas", en MARTINET, J. (dir.) (1975): *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Gredos, Madrid, pp. 16-17
- FRANÇOIS, F. (1974): *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Hachette, Paris
- FRANÇOIS, D. (1975): "La noción de norma en lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva", en MARTINET, J.: *De la teoría a la enseñanza de la lengua*. Gredos, Madrid, pp. 159-175
- FREINET, C. (1970): "El método natural de gramática", en *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella/Estela, Barcelona, pp. 209-276
- GAGNÉ, R. M. y BRIGGS, L. J. (1974): *Principles of instructional design*. Holt, New York; trad. cast. (1976): *La planificación de la enseñanza*. Trillas, México
- GALICHET, G. (1972): "Fonctions de la langue et finalités de l'enseignement grammatical. Au-delà des structuralismes", en *Le français moderne*, nº 4
- GARCIA PADRINO, J. y otros (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya, Madrid
- GARCIA LOPEZ, J. y PLEYAN, C. (1969): *Introducción a la metodología del análisis estructural*. Teide, Barcelona
- GARCIA YEBRA, V. (1988): *Claudicación en el uso de las preposiciones*. Gredos, Madrid
- GARNICA, D. K. y KING, M. L. (1979): *Language. Children and Society*. Pergamon Press, Oxford
- GECKELER, H. (1976): "Sobre el problema del significado", en *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Gredos, Madrid, pp. 42-97

- GILI GAYA, S. (1972): "*La enseñanza de la gramática*", en *Estudios del lenguaje infantil*. Vox, Barcelona, pp. 159-170
- GILI GAYA, S. (1953): "*Visión general de la metodología del lenguaje*", en Rev. Bordón, enero, CSIC, Madrid
- GOMEZ TORREGO, L. (1989): *Manual del español correcto*. Arco/Libros, Madrid, 2 vols.
- GONZALEZ NIETO, L. (1978): *La enseñanza de la gramática*. Anaya, Madrid
- GREIMAS, A. J. y COURTES, J. (1982): *Semiótica. Giccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos, Madrid
- GRICE, H. P. (1975): "*Logic and Conversation*" en COLE, P. y MORGAN, J. L. (eds.): *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, Academic Press, Nueva York, p. 45, trad. cast.: "*Lógica y Conversación*", en VALDES VILLANUEVA, L. M. (1991): *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, Madrid, pp. 511-530
- GRUICKSHANK, W. M. y JOHNSON, G. O. (1958): *Education of exceptional children and Yonth*. Prentice-Hall, Englewood. N. J.
- GUMPERZ, J. J. (1971): *Language in Social Groups*. Stanford University Press, Stanford; y (1986): "*La sociolingüística interaccional en el estudio de la interacción*", en COOK-GUMPERZ, J. y GUMPERZ, J. J. (1986): *La construcción social de la alfabetización*. Paidós, Barcelona, pp. 61-83
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. H. (eds.): "*The Ethnography of Communication*", en *American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, (parte 2)
- HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, Londres

- HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Edit. Médica y Técnica, Barcelona
- HALLIDAY, M.A.K. (1982): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica, México
- HAUG, U. y RAMMER, G. (1979): *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*; trad. cast. de Francisco Meno Blanco. Gredos, Madrid
- HAUG, U. y RAMMER, G. (1979): *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*. Gredos, Madrid
- HERNANDEZ PINA, F. (1984): *Teorías psicolingüísticas y su aplicación al español como lengua materna*. Siglo XXI, Madrid
- HIERRO S. PESCADOR, J. (1982): *Principios de filosofía del lenguaje. 2. Teoría del significado*. Alianza, Madrid
- HJELMSLEV, L. (1972): "Lengua y habla", en *Ensayos lingüísticos*, Gredos, Madrid, pp. 90-106
- HÖRMANN, H. (1973): *Psicología del lenguaje*. Gredos, Madrid
- HÖRMANN, H. (1973): *Psicología del Lenguaje*. (Versión española de Antonio López Blanco) Gredos, Madrid
- HOYO, A. del (1988): *Diccionario de palabras y frases extranjeras en el español moderno*. Aguilar, Madrid
- HUDSON, R. A. (1981): *La sociolingüística*. Edit. Anagrama, Barcelona
- HUGUET, J. (1990): "Per qué la sociolingüística a l'ensenyament", en *Escola Catalana*, nº 266

- HUOT, H. (1981): *Enseignement du français et linguistique*. Armand Colin (ed.), Paris
- HURLOCK, E. B. (1970): *Die Entwirlung des Kindes*. Traducción del inglés por Feger, B. y Feger, H., Beltz, Weinheim; título original: *Child Development* (1964), McGraw, New York
- HYMES, D. H. (1984): *Ver la compétence de communication*. Hatier, París
- HYMES, D. H. (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University Pennsylvania Press, Filadelfia
- JACOB, F. (1970). *La logique du vivant*. Gallimard, París; trad. cast. (1973): *La lógica de lo viviente*. Laia, Barcelona
- JAKOBSON, R. (1981): *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral, Barcelona
- JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular de Lengua Española. E. Primaria*. Sevilla
- JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992): *Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. BOJA, 20 de junio de 1992. Sevilla
- JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular de Lengua Española. E. Secundaria Obligatoria*. Sevilla
- JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992): *Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*. BOJA, 20 de junio de 1992. Sevilla

- JUSTICIA, F. y CANO, F. (1989): "*Las estrategias de aprendizaje: estado de la cuestión*", en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, Universidad de Granada nº 3, pp. 9-24
- KAISER, H. F. (1958): "*The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis*", en *Psychometrika*, nº 23, pp. 187-200
- KATZ, J.J. y POSTAL, M. (1964): *An integrated theory of linguistic description*. M.I.T. Press, Cambridge
- KOVACCI, O. (1966): *Tendencias actuales de la gramática*. Columba, Buenos Aires
- LABOV, W. (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra, Madrid
- LAGANE, R. y PINCHON, J. (1972): "*La norme linguistique*", en *Langue Française*, nº 16. Larousse, Paris
- LAPESA, R. (1964): "*El andaluz y el español de América*", en *Presente y Futuro de la lengua española*. OFINES, Madrid, vol. II, pp. 173-182
- LARA, L. F. (1976): *El concepto de norma en lingüística*. El colegio de México, México
- LASTRA, Y. (1972): "*Códigos amplios y códigos restringidos en el español de Oaxaca, México*". MS
- LAWTON, D. (1972): *Social class, language and education*. Routledge and Kegan Paul, Londres
- LAWTON, D. (1984<sup>3</sup>): "*Clase social, lenguaje y educación: revisión crítica de las tesis de Basil Bernstein*", en GRAS, Alain (comp.): *Textos fundamentales. Sociología de la educación*. Narcea S.A., Madrid, pp. 51-64

- LAZARO CARRETER, F. (1960): "La Gramática en la Enseñanza Primaria", en Vida Escolar, nº 15 y 16, Enero-Febrero, Madrid, pp. 50-52. Recogido en AA. VV.(1967<sup>2</sup>): *Lengua y enseñanza*. CEDODEP, Gráficas Valera S.A., Madrid
- LAZARO CARRETER, F. (1958): *Las ideas lingüísticas en España durante el s. XVIII*. Crítica, Barcelona
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Psychological Foundations of Language*. Wiley, Nueva York; trad. cast. (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza, Madrid
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. John Wiley and Sons, Nueva York; trad. cast. (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza, Madrid
- LENZ, R. (1912): "¿Para qué estudiamos gramática?", en ALVAREZ MENDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal, Madrid, pp. 92-117
- LEROY, M. (1964): *Las grandes corrientes de la lingüística*. Traducción de Juan José Utrilla. Fondo de Cultura Económica, Madrid
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University, Cambridge; trad. cast. (1989): *Pragmática*. Teide, Barcelona
- LIEBERMAN, Ph. (1984): *The biology and evolution of language*. Cambridge University Press, Cambridge
- LOMAS, C. y OSORO, A. (comps.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona
- LOMAS, C. y otros (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona

- LOPE BLANCH, J. M. (1972): "El concepto de *prestigio* y la norma lingüística", en ALVAREZ MENDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal, Madrid, , pp. 393-405
- LOPE BLANCH, J. M. (1986): *El estudio del español hablado*, cit. por M<sup>a</sup> Vaquero en *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español* (Enero, 1992). CEMIP, Madrid, pp. 88
- LOPE BLANCH, J. M. (1986): *El estudio del español culto. Historia de un proyecto*. Universidad Nacional Autónoma de México, México
- LOPE BLANCH, J. M. (1978): "Gramática y aprendizaje de la lengua materna", en *Aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna*. Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua, vol. VI/1, San Juan (Puerto Rico), pp. 43-71
- LOPEZ GARCIA, A. (1988): *La Psicolingüística*. Edit. Síntesis, Madrid
- LOPEZ MORALES, H. (1979): "Disponibilidad léxica y estratificación socio-económica", en *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Hispanova, Madrid, pp. 173-181
- LOPEZ MORALES, H. (1989): "Sociolingüística y Etnografía de la comunicación", en *Sociolingüística*. Gredos, Madrid
- LOPEZ MORALES, H. (1992): "La enseñanza de la gramática", en *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua y la Literatura*. El Guiniguada, Las Palmas de Gran Canaria
- LOPEZ MORALES, H. (1978): "Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular", en *Aportes de la Lingüística a la enseñanza de! español como lengua materna*. Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua española, San Juan (Puerto Rico), VI/1, pp. 73-82

- LOPEZ MORALES, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna*. Playor, Madrid
- LOZANO, J., PEÑA-MARIN, C. y ABRIL, G. (1986<sup>2</sup>): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra, Madrid
- LUCERO, I. (1936): *Didáctica de la lengua desarrollada en lecciones*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid
- LUNA, X. (1990): "La coherencia i la cohesió del text", en CAMPS, A. y otros (1990): *Text i ensenyament*, Barcanova, Barcelona
- LUQUE, A. y VILA, I. (1990): "Desarrollo del lenguaje", en PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico de la educación*, vol. I: *Psicología evolutiva*. Alianza Psicología, Madrid
- LURIA, A. R. (1980): *Fundamentos de Neurolingüística*. Toray-Masson, Barcelona
- LYONS, J. (1980): "Semántica y gramática", en *Semántica*. Teide, Barcelona, pp. 317-453
- LYONS, J. (1983): *Lenguaje, significado y contexto*. Paidós, Barcelona
- LLORCA, A. (1933<sup>2</sup>): *El primer año de lenguaje. Libro del maestro*. Librería y Casa editorial Hernando (S.A.), Madrid, ed. corregida y aumentada
- LLORENTE MALDONADO, A. (1963): *Gramática general y lingüística*. Univ. de Granada, Granada
- MacCORQUODALE, K. (1970): "Sobre la crítica de Chomsky en relación con el libro "Verbal behavior", de B. F. Skinner", en BAYÉS, R. y otros (1977): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Edit. Fontanella, Barcelona, p. 89-134
- MAGNUSON, D. (1987): *Teoría de los tests*. Trillas, México

- MAILLO, A. (1967<sup>2</sup>): "Algunos problemas de Didáctica de la lengua", AA, VV.  
(1967): en *Lengua y Enseñanza*. CEDODEP, Gráficas Valera S.A., Madrid
- MAILLO, A. (1960): *Introducción a la didáctica del idioma*. CEDODEP, Gráficas Valera S.A., Madrid
- MAILLO, A. (1934): *Ejercicios de lenguaje*. Edit. Salvatella, Barcelona. Tres cuadernos y un Libro del Maestro
- MAILLO, A., PULPILLO, A. J., IGLESIAS, J., MEDINA, A. (1971): *Didáctica de la lengua en la EGB*. Editorial Magisterio Español S.A., Madrid
- MAILLO, A. (1967<sup>2</sup>): "Gramática y método activo en la enseñanza de la lengua", en AA. VV.: *Lengua y Enseñanza*. CEDODEP, Gráficas Valera S.A., Madrid
- MAILLO, A. (1965): *Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*. Teide, Barcelona, vol. II
- MALMBERG, B. (1977): *Teoría de los signos*. Siglo XXI, México
- MANACORDA DE ROSETTI, M. (1979<sup>2</sup>): *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Kapeluzs, Buenos Aires
- MANACORDA DE ROSETTI, M. (1965): *La gramática estructural en la escuela primaria*. Kapeluzs, Buenos Aires
- MANJON, A.: (1904): *Hojas Pedagógicas de las Escuelas del Ave María*. Imprenta-Escuela del Ave María, Granada
- MANJON, A. (1945<sup>3</sup>): *Elementos de Gramática Española*. Imprenta-Escuelas del Ave María, Granada
- MANTECON RAMIREZ, B. (1982): "Justificación de la Gramática Escolar", en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Agora, Málaga, pp. 152-172

- MANTECON RAMIREZ, B. (1989): "*Justificación de la Gramática Escolar*", en CAUCE, nº 12, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, Sevilla, p. 70
- MANTECON RAMIREZ, B. (1992): "*El texto referencial como recurso de la enseñanza de la Lengua y la Literatura*", en *Actas del I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, Sevilla
- MARCELLESI, J. B. y GARDIN, B. (1978): *Introducción a la Sociolingüística*. Gredos, Madrid
- MARCHAND, F. y otros (1973): *Comment apprendre la Grammaire*. Larousse, Paris
- MARIN RUBIALES, A. (1994): *Aplicaciones de la Semántica Estructural y la Gramática Funcional de S. C. Dik a la didáctica del vocabulario*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada
- MARSA, F. (1986): *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Ariel, Barcelona
- MARTI ALPERA, F. (1945<sup>2</sup>): *Metodología del lenguaje*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Losada, Buenos Aires
- MARTI ALPERA, F. (1923): *Cómo se enseña la Gramática*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid
- MARTINET, A. (1960): *Eléments de linguistique générale*. Colin, Paris; trad. cast. (1962): *Elementos de lingüística general*. Gredos, Madrid
- MARTINET, A. (1973): "*Pour une linguistique des langues*", en *Foundations Langage*, 13, pp. 139-140
- MARTINET, J. (1976): *Claves para la semiología*. Gredos, Madrid

- MARTINET, A. (1969): "*Las elecciones del hablante*", en HAUDRICOURT, A. G. y otros (1969): *Estructuralismo y lingüística*. Nueva Visión Buenos Aires, pp. 7-22
- MARTINEZ MARIN, J. (1986): "*El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua*", en *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (8-11 de abril, Córdoba). AESLA, Madrid, pp. 827-840
- MAYOR, J. y Otros (1985): *Psicología de la Educación*. Ediciones Anaya, Madrid
- MAYOR, J. (1980): "*La comprensión del lenguaje desde un punto de vista experimental*". *Revista Española de Lingüística*, 10/1, Gredos, Madrid, pp. 59-111
- MAYOR, J. (1977): *Psicología de la comunicación*. Departamento de Psicología General de la Universidad Complutense, Madrid
- MAYOR, J. (1984): *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Vol. I. UNED, Madrid
- McCALL, R. B. (1981): "*Nature-nurture and the two realms of development: A proposed integration with respect to mental development*", en *Child Development*, 52, pp. 1-12.
- MCNEILL, D. (1970): *The acquisition of language*. Harper and Row, New York
- MCNEILL, D. (1968): "*On theories of language acquisition*", en DIXON, T. F. y HORTON, D. L. (eds), *Verbal behavior and General behavior Theory*, Englewoods Cliffs, Prentice Hall, pp. 406-420
- MEDEROS MARTIN, H. (1988): *Procedimiento de cohesión en el español actual*. Aula de Cultura de Tenerife, Santa Cruz de Tenerife
- MEDINA, A. (1967<sup>2</sup>): "*Sobre la didáctica del idioma en España*", en AA. VV.: *Lengua y Enseñanza*. CEDODEP, Gráfica Valera S. A. , Madrid, pp. 99 y ss.

- MELHER, J. (dir.) (1969): "*Psycholinguistique et grammaire générative*", en *Langage*, 16
- MILLAN CHEVITE, A. (1988): "*Suplemento y dequelsmo: Proyección didáctica*", Cauce, nº 11, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, Sevilla, pp. 137-190
- MILLER, G. W. (1970): "*Factors in School Achievement and Social Class*". *Journal of Educational Psychology*. 4. vol 61, pp. 260-269
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992): Real Decreto 3087/92 de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de E.G.B., recopilado en *Programas Renovados de la Educación General Básica*. Escuela Española, Madrid., p. XVII
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991<sub>b</sub>): *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 26 de junio de 1991, Madrid
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991<sub>c</sub>): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria*. BOE, 13 de septiembre de 1991, Madrid
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): "*Anteproyecto para la Reforma del Ciclo Superior de E. G. B.*" *Rev. Vida escolar*, nº 229-230, Madrid
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1970<sup>5</sup>): "*Educación General Básica. Nuevas Orientaciones Pedagógicas para los Planes y Programas de Estudio*". Escuela Española, Madrid, p. 12 y ss.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982): "*Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo*", en *Rev. de educación*, nº 268, 1982
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. MEC, Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>a</sub>): *Lengua Castellana y Literatura*. Secretaría de Estado de Educación, Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991<sub>c</sub>): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. BOE, 26 de junio de 1991, Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>b</sub>): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991<sub>d</sub>): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 13 de septiembre de 1991, Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992<sub>b</sub>): *Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana y Literatura*. Secretaría de Estado de Educación, Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Inicial de la E.G.B.* Dirección General de Educación Básica, Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la E.G.B.* Dirección General de Educación Básica, Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982): *"Programas Renovados del Ciclo Medio"*. Rev. Vida Escolar, nº 216-217, marzo-junio, Madrid, p. 14

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1980): *"Programas renovados de la EGB"*. Rev. Vida Escolar, nº 206, Marzo-Abril, Madrid

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989<sub>c</sub>): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1971<sup>5</sup>): *Orientaciones pedagógicas para la Segunda Etapa de Educación General Básica*. Escuela Española, Madrid
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1981): *Programas Renovados. Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Anaya, Madrid
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE, Madrid
- MIRAS, M. (1984): "Lenguaje y clase social en la infancia", en SIGUAN, M. (dir.): *Estudios sobre psicología del lenguaje*. Pirámide, Madrid, pp. 201-218
- MONTAGNE, R. (1970): "Pragmatics and Intensional Logic", en *Synthese*, 22, pp. 68-94
- MORGAN, J. L. (1978): "Two types of Convention in Indirect Speech Acts", en COLE, P. (ed.): *Syntax and Semantics*, vol. 9: *Pragmatics*, Academic Press, Nueva York, pp. 252-280
- MORRIS, Ch. W. (1938): "Foundations of the Theory of Signs", en *International Encyclopedia of Unified Science*, I, nº 2. Publicado en inglés como parte segunda de *Writings on the General Theory of Signs*, Mouton, La Haya-París, 1971; trad. cast. de Rafael Grasa (1985): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Paidós, Barcelona
- NEBRIJA, A. de (1492): *Gramática castellana*. Edic. de A. QUILIS (1980). *Gramática de la lengua castellana*. Editora Nacional, Madrid
- NICREL, H. (1978): *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Vol. II: *Edad escolar y adolescencia*. Herder, Barcelona
- NIEFOLD, W. (1971): *Sprache und soziale Schicht. Darstellung und Kritik der Forschungsliteratur seit Berustein*. Spiess, Berlin

- NIQUE, C. (1974): *Initiation méthodique á la grammaire générative*. A. Colin, París; trad. cast. (1975): *Introducción metódica a la gramática generativa*. Cátedra, Madrid
- OGDEN, C. K. y RICHARDS, I. A. (1952<sup>o</sup>): *The meaning of meaning*. London
- OLERON, P. (1981): "El lugar de la sintaxis en las producciones verbales. Sintaxis y semántica", en *El niño y la adquisición del lenguaje*. Morata, Madrid, pp. 155 y ss.;
- OLIVERA GIMENEZ, M. V. (1968): "Norma, corrección y enseñanza de la lengua", en Rev. de Educación, n  18, Buenos Aires, pp. 80-87
- ONIEVA MORALES, J. L. (1985): *Cómo dominar el análisis gramat al superior*. Playor, Madrid
- ONIEVA MORALES, J. L. (1984): *Cómo dominar el análisis gramatical básico*. Playor, Madrid
- ONIEVA MORALES, J. L. (1986): *Cómo dominar la gramática estructural del español*. Playor, Madrid
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1990) (comp.): *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva*. Alianza Psicología, Madrid
- PEIRCE, C. S.(1987): *Obra lógico-semiótica*. Taurus, Madrid
- PEIRCE, C. S. (1932): *Collected papers*, II. Mass, Cambridge
- PERERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. Basil Blackwell, Londres
- PEREZ SERRANO, G. (1981): *Origen social y rendimiento escolar*. Centro de investigaciones sociológicas, Madrid

- PEYTARD, J. y GENOUVRIER, E. (1970): "Grammaire", en *Linguistique et enseignement du français*. Larousse, Paris, pp. 73-178
- PIAGET, J. (1956): "Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent", en *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française. PUF, Paris
- PIAGET, J. (1967): "Le langage et les opérations intellectuelles", en AJURIAGUERRA y Otros: *Problemes de Psycholinguistique*. PUF, Paris; trad. cast. en Proteo, 1969)
- PIAGET, J. (1969): *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona
- PIAGET, J. (1923): *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, trad. cast. (1961): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Fondo de Cultura Económica, México
- PIAGET, J. (1964): "Le Langage et la Pensée", en *Six Etudes de Psychologie*. Gonthier, Ginebra; trad. cast. (1973<sup>a</sup>): *Seis estudios de Psicología*. Seix Barral, Barcelona
- PICARDO, L. J. (1956): *Gramática y Enseñanza*. Montevideo
- POLO, J. (1974): *Lingüística, investigación y enseñanza*. Oficina de Educación Iberoamericana, Madrid
- POLO, J. (1987): "Recuperación de Gramáticas Pedagógicas olvidadas", en MEC: *Innovación de la enseñanza de la lengua y la literatura*, MEC-Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid, pp. 171-178
- POTTIER, B. (1992): *Teoría y análisis en lingüística*. Gredos, Madrid
- POTTIER, B. (1989): "Sémantique et grammaire", en *Le français dans le monde*, février-mars, Paris, pp. 35-39

- PRELLEZO GARCIA, J. M. (1989): *"Don Andrés Manjón. Acotaciones sobre algunos temas pedagógicos"*, en *Cuadernos de Pensamiento* 3, p. 50 y ss.
- QUILIS, A. (1978): *"La enseñanza de la lengua materna"*, en *Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua española, San Juan (Puerto Rico), VI/1, pp. 3-29
- QUILIS, A. (1985): *"El estudio coordinado de la lengua española hablada en Hispanoamérica y en España"*, en *Actes du XVIIeme Congres International de Linguistique et Philologie Romanes*. Aix-en-Provence, 29 aout - 3 septembre 1983, vol. n° 7, pp. 119-328
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid
- RICHELE, M. (1978): *La adquisición del lenguaje*. Herder, Barcelona
- RICHELE, M. (1977): *"Análisis formal y análisis funcional del comportamiento verbal"*, en BAYÉS y otros (1977): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Fontanella, Barcelona, pp. 135-159
- RIGAU, G. (1981): *Gramàtica del discurs*. Univ. de Barcelona, Bellaterra
- ROCA PONS, J. (1974<sup>3</sup>): *Introducción a la gramática*. Teide, Barcelona
- RODARI, G. (1991): *La gramática de la fantasía*. Aliorna, Barcelona
- ROJO, G. y JIMENEZ JULIA, T. (1989): *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela
- ROMERA CASTILLO, J. (1979): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Playor, Madrid

- RONA, J. P. (1963): "*Aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana*", en ALVAREZ MENDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal, Madrid, pp. 366-373
- ROPERO NUÑEZ, M. (1982): "*Identidad sociolingüística del andaluz*", en Documentación Enseñanzas Integradas, nº 2, Madrid, pp. 17-26
- ROSEN, H. (1972): *Language and class: a critical look at the theories of Basil Bernstein*. Falling Wall Press, Bristol
- ROSENBLAT, A. (1967): "*El criterio de corrección lingüística; unidad o plur-alidad de lenguas en el Español de España y América*", en ALVAREZ MENDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal, Madrid, pp. 288-311
- ROTAETXE AMUSATEGI, K. (1988): *Sociolingüística*. Síntesis S.A., Madrid
- RUWET, N. (1967): *La grammaire générative*. Plon, París; trad. cast. (1974): *Introducción a la gramática generativa*. Gredos, Madrid
- RYLE, G. (1953): "*Ordinary Language*", en *Philosophical Review*, vol. 62, pp. 167-186
- SAIZ AMOR, C. (1909): "*La enseñanza de la lengua materna*" en ANALES DE LA JUNTA PARA LA AMPLIACION DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTIFICAS, Tomo I, Imprenta de E. Raso, Madrid, pp. 357-378
- SANCHEZ MARQUEZ, J. M. (1972): *Gramática moderna del español. Teoría y norma*. Ediar, Buenos Aires
- SANCHEZ DE ZAVALA, V. (1974): *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*. Alianza, Madrid
- SAPIR, E. (1966): *El lenguaje*. Fondo de Cultura Económica, México

- SAUSSURE, F. de (1974): *Curso de Lingüística General*. Losada S.A., Buenos Aires
- SEARLE, J. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge Univ. Press., Cambridge; trad. cast. (1980): *Actos de habla*. Cátedra, Madrid
- SECO, M. (1987<sup>o</sup>): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid, p. XIV
- SIGUAN, M. (dir.) (1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje*. Pirámide, Madrid
- SIGUAN, M. (1984): "El lenguaje en Piaget y la Escuela de Ginebra", en SIGUAN, M. (dir.): *Estudios sobre psicología del lenguaje*. Pirámide, Madrid, pp. 233-243
- SINCLAIR, J. M. y CULTHARD, R. M. (1975): *Towards Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press, Londres
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal behavior*. Appleton Century Crofts. Nueva York; trad. cast. en Trillas, 1981
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal behavior*. Appleton Century Crofts, Nueva York
- SLAMA-CAZACU, T. (1970): *Lenguaje y contexto*. Grijalbo, Barcelona
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Basil Blackwell, Londres
- STEWART, W. A. (1968): "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism", en FISHMAN, J. A. (ed.), (1968): *Readings in the Sociology of Language*. Mouton, The Hague, pp. 531-545
- STUBBS, M. (1987): *Análisis del discurso*. Alianza, Madrid
- STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz, Madrid

- TESNIERE, L. (1959): *Eléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, Paris
- THURSTONE, L. L. y THURSTONE, T. G. (1939): *Chicago tests for primary Mental Abilities*. American Council on Education, Washington, D. C.
- THURSTONE, L. L. (1935): *The vectors of mind* University of Chicago Press. Chicago
- TIRADO BENEDI, D. (1937): *La enseñanza del lenguaje. El tesoro del Maestro*. Labor, Barcelona
- TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea S.A., Madrid
- TITONE, R. (1976): *Psicolingüística aplicada*. Kapeluzs, Buenos Aires
- TRUJILLO, R. (1988): *Introducción a la semántica española*. Arco/Libros S.A., Madrid
- TUSON, A. (1988): "El comportamiento lingüístico: L'anàlisi conversacional", en BASTARDAS, A. y SOLER, J. (comps.): *Sociolingüística y llengua catalana*. Empúries, Barcelona, pp. 133-154
- TUSON, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en Signos. Teoría y práctica de la educación, nº 2, Gijón
- TUSON, J. (1980): *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Teide, Barcelona
- TUSON, J. (1980): "La gramática en la escuela", en *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Teide, Barcelona, p. 25
- TUSON, J. (1989): *El lujo del lenguaje*. Paidós, Barcelona
- VALDES VILLANUEVA, L. M. (comp.) (1991): *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, Madrid

- VALLE ARROYO, F. (1991): *Psicolingüística*. Morata, Madrid
- VAN DIJK, Th. A. (1987): *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona
- VAN DIJK, Th. A. (1988<sup>3</sup>): *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*. Cátedra, Madrid
- VAQUERO DE RAMIREZ, M. (1978): "Enseñar español pero ¿qué español?", en *Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua española, San Juan (Puerto Rico), VI/1, pp. 127-146
- VAQUERO DE RAMIREZ, M. (1993): "Norma lingüística y enseñanza de la lengua materna", en *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español* (Enero, 1992). CEMIP, Madrid, pp. 67-94
- VEGA VEGA, J. L. (1987): *Psicología evolutiva*. UNED, Madrid, 3 vols.
- VEZ JEREMIAS, J. M. (1984): *Claves para la lingüística aplicada*. Agora, Málaga
- VIGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge University Press, Cambridge; trad. cast. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona
- VIGOTSKY, LEV. S. (1973): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade, Buenos Aires
- VIGOTSKY, L. S. (1964): *Pensamiento y lenguaje*. Lantaró, Buenos Aires
- VILLA, I. (1993): "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", en LOMAS, C. y OSORO, A. (comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona, pp. 31-54
- VILLALON (1558): *Gramática castellana*; cit. por TUSON, J. (1980): Op. cit., pp. 11-12 por la edición facsímil de GARCIA, C. (1971), C.S.I.C., Madrid

- WATSON, J. B. (1925): *Behaviorism*. Norton, Nueva York; trad. franc. (1972): *Le behaviorisme*. C.E.P.L., París
- WATSON, J. B. (1924<sup>2</sup>): *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia, p. 354 que se cita por HÖRMANN, H (1973): *Psicología del lenguaje*, versión española de Antonio López Blanco, Gredos, Madrid, pp. 224-225
- WHORF, B. L. (1956): *Language, Thought and Reality*. M.I.T. Press, Cambridge; trad. cast. en Barral, 1971
- WITTGENSTEIN, L. (1978): *Investigaciones filosóficas*. Edit. Crítica, Madrid
- WITTGENSTEIN, L. (1922): *Tractatus Logico-Philosophicus*, London, C. K. Odgen; hay ed. reciente en London: ROUTLEDGE & KEGAN PAUL, 1961
- ZAYAS, F. y RODRIGUEZ GONZALO, C. (1992): "Contenidos gramaticales y composición de textos", en *Aula de Innovación Educativa*, nº 2
- ZAYAS, F. (1993): "Las actividades gramaticales desde una perspectiva gramatical", en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona