
LINEA DE INVESTIGACION

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

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

Por José FERNÁNDEZ HUERTA

Reminiscencias históricas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Características generales de las investigaciones a referir

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Proyección sobre los diseños de investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

Modelo de investigación sobre lo didáctico experiencial, construido y delegado

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

Caben en él dos variantes:

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

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

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

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

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

Modelo de investigación sobre lo experimental y cerca de lo didáctico

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

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

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

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

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

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

Métodos cuasi y quizás didáctico-experimentales.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Modelos cuasi-experimentales y cuasi-didácticos.

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

3.— Sobre el área lingüística.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.— Area predidáctica matemática.

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

5.— Sobre creatividad.

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

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

6.— Sobre tecnología didáctica y enseñanza individualizada.

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

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

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

7.— Otras vías de investigación cuasi-experimental.

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

8.— Investigaciones muy avanzadas en esta fecha.

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

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

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

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

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