

*interacció
ambiental
en el
parvulario*

*Juana María Sancho Gil
Fernando Hernández Hernández*



Institut de Ciències
de l'Educació
Universitat de Barcelona
Col·lecció Documents A 51



interacción ambiental en el parvulario

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

- Una aproximación a la ecología ambiental
- Relaciones ecológicas

ESTUDIOS SOBRE EL ENTORNO ESCOLAR

- La interacción escolar
- Los Equipamientos
- La interacción infantil
- Procesos de Interacción
- Equipamientos de juego
- Jardín de infancia
- Entorno escolar y familia

INTERACCIONES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Medios de comunicación
- Medios de comunicación

*Juana María Sancho Gil
Fernando Hernández Hernández*

Institut de Ciències
de l'Educació
Universitat de Barcelona
Col·lecció Documents A 51



Publicacions de l'ICE
Director: Miquel Siguan

Composició: Margarida Fàbregas
Maqueta i portada: Teresa Jordà
I.S.B.N.: 84.600.2189.0
ICE, Pça Universitat, Barcelona 7
Imprime Cial-Offset
D-L. B-4539- 81

INDICE GENERAL

-INTRODUCCION. ESTUDIOS PREVIOS.....	6
-LA PERSPECTIVA GENERAL	9
. Una aproximación a la Psicología del Medio Ambiente	9
. Nociones básicas	12
-ESTUDIOS SOBRE EL ENTORNO ESCOLAR	15
. <u>La interacción física</u>	17
. Los Equipamientos	19
. La interacción institucional	20
. Preescolar. Interacciones con el entorno ...	22
. Equipamientos de juego y conducta en el jardín de infancia	22
. Entorno escolar y tipo de enseñanza	24
-INTERACCIONES Y MODOS DE OCUPACION EN EL ENTORNO CLASE	27
. Presupuestos	27
. Marco teórico próximo	28

. La observación natural y el entorno-clase..	30
. La clase como unidad ambiental	31
. El desarrollo y los problemas de la obser vación	34
-ESTUDIO SOBRE LAS INTERACCIONES EN EL ENTORNO-CLASE	
. Características de las Instituciones observa das	39
-PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES ...	45
. Las fuentes de información	46
1. La actividad dominante	46
2. Los desplazamientos	48
3. El destino de los desplazamientos:..... los objetos-equipamientos	52
4. Las significaciones de los desplazamien- tos-equipamientos	56
-VALORACION FINAL Y OTRAS PERSPECTIVAS	71
-ANEXOS	77
. Anexo I Plantilla de observación	77
. Anexo II Indice de Tablas y gráficos	79
-BIBLIOGRAFIA	81

INTRODUCCION. ESTUDIOS PREVIOS

"El trabajo en educación requiere estudiar, con el mismo cuidado y atención, tanto las escuelas como la conducta individual de los niños dentro de ellas" (Barker) y Gump, 1964). Pero, lo que parece más idóneo, para lograr una comprensión más global de esta conducta, es estudiar la relación que se produce entre el entorno escolar y el quehacer del niño.

Nuestro objetivo en este estudio es desarrollar, lo que entendemos como el primer paso, en un proceso de investigación que se sitúe desde una perspectiva ecológica.

La psicología Ecológica, al referirse al ámbito educativo, recorre las interrelaciones de la conducta individual en y con la clase, la escuela y la comunidad. Nuestro interés pasa pues, por el seguimiento de estas interrelaciones en la conducta individual de los niños con los equipamientos -tomados en su acepción más amplia, no solo de utilización sino también de relación, por lo que otras personas como el profesor o los otros niños, se incluyen en esta categoría- que conforman una parte esencial del entorno de la clase -entendiendola como una unidad básica definida socialmente para recibir aprendizajes y como soporte de socialización.

Pero, ¿por qué esta valoración de los equipamientos de los componentes objetivos del entorno escolar?.

Esencialmente porque, la mayoría de los estudios que se han referido a ellos han sido, o bien desde las perspectivas de los aprendizajes, en la que son considerados como recursos, o desde la óptica del desarrollo afectivo o de socialización en que se les valora como agentes primarios de relación, pero, por lo general, no se les ha considerado desde una perspectiva ambiental, de contexto.

Y ésto nos parece básico, porque las personas están siempre ubicadas en escenarios, en entornos (settings) diferentes, y si queremos entender lo que sucede en ellos tenemos que estudiar las relaciones que se producen con los elementos, con las unidades que conforman estos escenarios, y que son las que, en última instancia, junto con los componentes biológicos de la conducta, las hacen peculiares. Y han sido, casi siempre, estas consideraciones las que han quedado al margen en las investigaciones referidas a la escuela.

Ha sido pues, el considerar el valor de estas relaciones lo que nos ha llevado a plantear:

- (1) ¿Hay alguna correspondencia entre los diversos tipos de enseñanza -esencialmente, tradicional y activa- y el modo de relacionarse con los equipamientos?.
- (2) ¿Nos puede dar el estudio de la relación entre la conducta de los niños y los objetos, pautas para determinar una cierta calidad de la interacción social que se produce en la clase?.
- (3) ¿Existen en la cualidad de estas relaciones, determinantes externos que influyen en ellas pero que van más allá de la propia relación?.

Ha sido el responder a estas cuestiones, y un afán por realizar una comprensión del proceso educativo al margen de los aprendizajes -que es su consideración

más extendida- la que nos ha llevado al desarrollo de
este estudio.

LA PRESENTACIÓN

Una aproximación a la fisiología del Medio Ambiente

Nuestro trabajo quiere describir, en primer lugar, en el campo de la fisiología y de la investigación que hoy está siendo llevada a cabo en el Medio Ambiente. Intentaremos, en segundo lugar, presentar un estudio de una fisiología del Medio Ambiente de los seres humanos en el ambiente actual, 1971.

Pero, al plantear esta cuestión, se hace necesario tener conciencia de los problemas que esta ciencia nos plantea. El desarrollo tecnológico de esta ciencia, al que con el tiempo se ha ido uniendo y uniendo, ha ido creando una gran dificultad al estudio de las relaciones entre el ser humano y el ambiente. Nos encontramos ahora con una fisiología dispersa y fragmentada en disciplinas muy amplias, como la fisiología, la fisiología ambiental, la fisiología del trabajo, la fisiología del deporte, la fisiología del estrés, etc. (Barnard, 1971; Brouha, 1971).

De ahí se deduce que, desde un principio queremos tener una visión distinta, integrada fisiológica y de fisiología ambiental, de la fisiología del ser humano en el ambiente actual. Este estudio se va a desarrollar en un primer momento en el campo de la fisiología ambiental, que nos permitirá tener una visión más amplia de la fisiología del ser humano en el ambiente actual, y en un segundo momento, en el campo de la fisiología del trabajo, que nos permitirá tener una visión más amplia de la fisiología del ser humano en el ambiente actual, y en un tercer momento, en el campo de la fisiología del deporte, que nos permitirá tener una visión más amplia de la fisiología del ser humano en el ambiente actual.

LA PERSPECTIVA GENERAL

Una aproximación a la Psicología del Medio Ambiente

Nuestro trabajo quiere adscribirse, en primer lugar, en el amplio campo teórico y de investigación que hoy está siendo ocupado por la Psicología del Medio Ambiente (Environmental Psychology), perspectiva que estudia, de una forma específica "Las relaciones de los seres humanos con su ambiente" (Lee, 1976).

Pero, al plantear esta opción, lo hacemos conscientes de los problemas que este encuadre nos comporta. El carácter interdisciplinario de esta ciencia, el que sea un campo relativamente nuevo y todavía no del todo desarrollado, dificulta el trabajo de establecer límites reales y conceptuales. Nos encontramos además, con una bibliografía dispersa y variada, así como una multiplicidad de conceptos, problemas y métodos que aumentan su complejidad (Proshansky, Ittelson y Rivlin, 1970), (Muntañola, 1974).

Ha sido por ello que, desde un principio queremos marcar cierta distancia, sobretodo metodológica y de marco conceptual con el campo que sobre el estudio de estas relaciones es ocupado por la Geografía y el Urbanismo (La Arquitectura), que han partido para sus estudios, sobre todo, del vecindario próximo, considerado como la unidad primera de relación, pero que han "relegado" otros determinados tipos de entorno,

los que el mismo Bailly denomina "unidades inferiores". Han venido a ser la Psicología -del Medio Ambiente, Ecológica- y la Sociología -Ecología Humana, Percepción Ambiental, Ecología Social- quienes las han asumido como objeto de estudio e investigación. Estas "unidades" señaladas por Bailly serían la habitación, la vivienda y el barrio (1). Hay que destacar por tanto, que este alejamiento responde, esencialmente, a su no inclusión en nuestros objetivos para este estudio, por más que, muchas consideraciones hechas desde estas ciencias son de referencia obligada, para cualquiera que se interese por la vía de estudio de las relaciones e influencias de la conducta humana y su entorno.

Realizando pues, una delimitación de campo, nos situamos en estas interrelaciones de forma específica, desde la Psicología Ambiental. Pero la mayor parte de los trabajos desde esta perspectiva han sido, de alguna manera, (Lee, 1976) unilaterales, yendo encaminados a especificar, sobre todo, los efectos del ambiente, del entorno, en la conducta, llegándose en muchas ocasiones a adoptar un cierto determinismo ambiental. En esta línea están los trabajos recogidos por Proshansky, Ittelson y Rivlin (1970) cuyo objetivo es, fundamentalmente, "determinar las influencias del ambiente físico en la conducta". En esta misma dirección, pero buscando los determinantes de apropiación y representación que se producen en los usuarios de escuelas, asilos y hospitales están los trabajos de Canter (1969, 1975). Por su parte, Bailly (1978), y desde una perspectiva conductista, señala que en esta orientación se produce la predominancia de una serie de fenómenos de estudio, que van desde la percepción hasta las distintas actitudes frente al ambiente, pero que, en cierta forma, se ha descuidado "la explicación de las percepciones, de las actitudes, de los comportamientos de los individuos, haciendo abstracción del individualismo humano".

Este determinismo, viene a ser, como destaca Lee

- (1) En la actualidad, y sobre todo, desde la Ecología Social, se tiene una consideración más amplia de estas relaciones, incluyendo los determinantes de legislaciones, normativas institucionales, aspectos que van más allá del entorno físico, pero que están en íntima relación con él.

(1976), una derivación de la propia estrategia de investigación adoptada, frente a la dificultad real de desarrollar una metodología que pueda seguir las variaciones individuales -fuera del marco específico de la clínica-. Cuando esta vía se ha intentado, las constantes individuales han sido medidas -bajo condiciones específicamente diseñadas-, pero eliminando precisamente, las variaciones individuales -bajo las diferentes condiciones-, con lo que "se destruye el natural contexto de la conducta" (Barker, 1964) (1).

Hay que destacar también el papel desempeñado por las teorías y trabajos derivados de la Gestalt, y que se han referido, sobre todo, a estudiar la representación ambiental de las dimensiones, la percepción de las mismas haciendo hincapié en las características de los estímulos ambientales y las respuestas que provocan, pero sin detenerse con especificidad, en la estructura y organización de estos estímulos.

Los trabajos de Muntañola (1978) se han referido a la topogénesis, a la naturaleza epistemológica de los lugares. Siguiendo las aportaciones de Piaget, toma como punto de partida la interrelación sujeto-objeto (= ambiente), en la cual opera, por parte de los sujetos, la inteligencia, y donde los objetos vendrían a quedar constituidos por el espacio arquitectónico. Partiendo de estas premisas, y puesto que la metodología desarrollada por Piaget, ha sido la que mejor ha estudiado el funcionamiento de la inteligencia, Muntañola (1974), busca traspasar y desarrollarel estudio de esta interrelación y su funcionamiento desde la epistemología genética.

- (1) Esta consideración de las conductas en su natural contexto surge en los U.S.A. en la década de los sesenta, como una reacción teórica y metodológica, frente a la psicología estrictamente de laboratorio (Sells, 1969), (Parke, 1979)

En este recorrido de perspectivas, del que hemos pretendido hacer referencia, pero que de ninguna manera consideramos exhaustivo, hemos tratado de presentar un esbozo generalizado de la problemática en la que se inscribe la Psicología Ambiental al tratar las interrelaciones de los sujetos con el entorno.

Llegados a este punto, se hace necesaria una explicación, al menos generalizada, de algunas de las nociones que hemos venido utilizando, de cara a situarlas específicamente en nuestro trabajo.

Nociones básicas

Espacio, lugar, ambiente, entorno son nociones que hacen referencia a realidades y teorías de estudio, en cierta forma coincidentes, pero que no son, en modo alguno homogéneas, ni pueden ser entendidas unívocamente. Muntañola (1974) realiza una detallada explicación de la noción de "espacio" como categoría filosófica y sociológica, e igualmente de su concretización en la noción de "lugar". Ambiente y entorno son conceptos más próximos a nuestro trabajo. El primero puede ser considerado desde una perspectiva general y estaría ligado a la noción biológica de "medio", pero en nuestro estudio, lo tomamos en su referencia más próxima, asimilando a "entorno" y definido por las condiciones bajo las cuales una persona vive y se desarrolla, y en las que se incluye lo físico y lo social.

Pero esta consideración resulta amplia y generalizable hasta el ambiente geográfico, por eso con Lee (1976) la especificamos en "los espacios críticos que circundan inmediatamente a una persona" (the critical spaces immediately surrounding the person).

Estos "espacios críticos" abarcan, a su vez, y con la posibilidad de simultaneidad a:

1. Estructuras físicas: muros
casas
equipamientos
objetos...
2. Espacios abiertos: vías de comunicación
lugares de recreo...
3. Seres humanos: Vecinos
compañeros
extraños..
4. Símbolos : libertad
diversidad
aventura
5. La noción de
movilidad: los desplazamientos
(Bailly, 1978)

Desde esta óptica, todo entorno quedaría caracterizado, por:

- a) Un cierto número de elementos que le son propios y que lo peculiarizan.
- b) El resultado del dominio y la utilización de estos elementos por parte de los usuarios, que son considerados como el conjunto de personas que se ven o que habrán de verse afectadas o implicadas en la utilización del ambiente del que se trate, de acuerdo con sus necesidades y con la cultura a la que se adscriben (Sommer, 1969).

Todo este planteamiento reconoce, por descontado, un concepto de hombre que, como sujeto activo que es, puede a la vez seleccionar y modificar su propio ambiente.

De lo que se trataría, por último, es de desarrollar una metodología que nos permita estudiar las interrelaciones, y más específicamente, las respuestas a los modelos de estímulos (patterns of stimuli) que se producen en las experiencias personales y que actúan selectivamente sobre los diferentes objetos y en los distintos "espacios críticos".

ESTUDIOS SOBRE EL ENTORNO ESCOLAR

De los diferentes "espacios críticos" donde se desarrolla la relación de las personas con los objetos -equipamientos-, nos vamos a fijar en el definido por la escuela, y más específicamente, por la clase.

Tal como hemos señalado, los estudios que se han referido a estas relaciones, han hecho hincapié en los aprendizajes -sobre todo, desde una perspectiva cognitiva-, en el papel de los profesores o en la dinámica afectiva y socializante de los escolares, pero no se ha realizado un trabajo de conceptualización, de elaboración de un soporte empírico para todo el proceso educativo (1).

Quizá sea Barker R.G., quien más se ha acercado a

.....

- (1) Es evidente que, el proceso educativo -que abarca desde la legislación hasta la política de empleo- constituye un todo, lo suficientemente complejo como para que, resulte harto difícil la elaboración de una metodología que lo recorra en su totalidad.

este problema, desde lo que él ha llamado el "contexto ecológico" (2). Él considera que, el niño, la escuela, la comunidad son partes de un sistema complejo e interdependiente y, por tanto, los problemas de la educación no empiezan y terminan en la escuela y que el proceso educativo sólo puede entenderse -y ser abordado-, si están presentes los aspectos de la interrelación social que se desarrolla en dicho marco (Barker 1964, 1968).

Esta línea de trabajo arranca, posiblemente, de Triplet en 1.897 y su laboratorio de experimentación sobre los aspectos sociales de la educación, llegando hasta hoy, y como ejemplo, con los trabajos de Rutter y colaboradores (1979), que estudian los efectos de la escuela en la conducta social de los niños.

Por otra parte, no podemos olvidar, como ya destaca Sommer (1969) que, "la escuela como institución y como entorno, no es el mero resultado de la casualidad y de un teorizar inadecuado, sino que surgió como respuesta a un determinado tipo de enseñanza (sentarse y aprender) en el seno, también, de un determinado tipo de sociedad" Esto evidencia una mayor complejidad en nuestro tema de estudio, que debería ser tratado por la Sociología Educativa, desde una perspectiva más general.

Se hace necesario, pues, un repaso de las distintas aportaciones en el estudio de estas relaciones. Pero si

.....

- (2). La aplicación de la metodología propuesta por la Psicología Ecológica, no se refiere en exclusiva, al marco escolar, sino que puede ser aplicada en todos los entornos en los que se desenvuelve la conducta humana. Así tenemos que Wicker (1979), la desarrolla entre los usuarios de un parque nacional americano.

bien esta tarea parece necesaria para enmarcar nuestro trabajo, también hay que señalar su complejidad. Por los límites que supone las obligadas omisiones y por la dificultad de realizar una clasificación con los estudios que de una forma u otra han tomado como objetivo el problema de las interacciones que se producen entre el entorno escuela-clase y los sujetos que la ocupan.

La interacción física

En primer lugar y bajo este epígrafe queremos agrupar toda una serie de trabajos que se centran, tanto en el edificio escolar, con todos sus aspectos de luz, temperatura, ruido, color, orientación, etc.; como en los elementos que llenen esta estructura primaria y la disposición de los mismos.

El entorno físico primario

Hay toda una serie de estudios donde se da predominancia a lo arquitectónico como determinante. En España tienen un cierto auge en los comienzos de los setenta. Esto coincide con el acercamiento de la Arquitectura a las Ciencias Sociales y con la búsqueda de realizaciones escolares en el marco de las reformas que suponía la Ley General de Educación (1971). Las bibliografías recogidas en los Cuadernos de Estética de la Universidad de Sevilla (1972), en los Cuadernos de Arquitectura (1972) y en Temas de Arquitectura Escolar (1973), son una muestra de este interés nacional, pudiéndose completar con las aparecidas en Architectural Review (1971) y las del Institut National de Recherche (1972).

La principal preocupación de la mayor parte de los trabajos recogidos, parece referirse al diseño y realización arquitectónica, en lo que a materiales

empleados y equilibrio funcional de las construcciones compete; echándose en falta investigaciones que tengan en cuenta a los futuros usuarios y consecuentemente, se producen una ausencia de posibles metodologías de la relación entre ambos.

Esto sucede, como muy bien indica Sommer (1969), porque la relación que existe "entre los educadores y el diseño ha sido un campo inexplorado -ni que decir tiene sobre la que afecta a los usuarios más directamente implicados: los alumnos-. Los educadores se han preocupado principalmente del comportamiento de los estudiantes y los diseñadores de los aspectos del medio ambiente".

Algunos psicólogos ambientales han buscado establecer un puente entre estas dos variables. Los trabajos realizados por Griffiths y McIntyre (1971) presentan una serie de valoraciones hechas por los usuarios en lo que se refería al confort de las escuelas, en función de un gran número de escalas con diferenciales semánticos.

El "Climate Group" del National Swedish Institute for Building Research, ha llevado a cabo diversos trabajos sobre las repercusiones de la temperatura del edificio en la actividad escolar. Humphreys (1974), por su parte, desarrolla una metodología para recoger las valoraciones de los profesores, sobre los efectos del calor, del frío y la humedad climática en el comportamiento de los alumnos a su cargo en cada clase.

Stebbins (1973), en otra vertiente, ha comparado dos estilos de escuelas distintas, en cuanto a su disposición arquitectónica, para estudiar los efectos de esta disposición sobre el desorden en la conducta de los niños. Garbarino (1973), ha investigado el efecto alienante del tamaño de las escuelas en la conducta de los niños, destacando que, las escuelas grandes -por su propia arquitectura-, tienen relativamente una mayor

tendencia hacia este efecto, aunque han de ser consideradas, también, otras variables.

En un intento de crear y contar con la participación de los usuarios -sobre todo los profesores- en la realización de la organización arquitectónica de la escuela, tenemos el trabajo llevado a cabo por un equipo interdisciplinario en la Universidad Autónoma de Barcelona (1975), sobre "organización, equipamiento y utilización de los espacios en relación con la reforma educativa"

Los equipamientos

Recogemos aquí, una serie de trabajos que se refieren de una forma más específica, al papel que desempeñan los objetos atendiendo a su disposición y al uso que se hace de los mismos y a la especial disposición de algunas unidades dentro de los edificios.

Los trabajos de Otto (1955), sobre los cambios que se producen en el espacio-clase con un mobiliario de fácil manejo, así como, a el de Sanders (1958) que se ocupa, también, de las modificaciones que tienen lugar en las clases, en relación con la distinta disposición del mobiliario, teniendo para nosotros, el interés de la valorar los componentes físicos, pero no desarrollan las repercusiones de estas variaciones en la conducta de los sujetos.

Tratando de buscar la relación entre los equipamientos y el tipo de enseñanza, tenemos la aportaciones realizadas por Lewis (1940), en un intento de hacer coincidir el empleo de un determinado tipo de equipamientos con lo que él considera la perspectiva más adecuada para la enseñanza: seguir el camino tecnológico.

Rolfe (1961), comparó las actividades desarrolladas en clases de antigua y moderna construcción, estable-

ciendo que no hay relación entre los distintos tipos de clase -segun la disposición arquitectónica- y los métodos de enseñanza utilizados.

Sommer y Peterson (1967), han realizado un estudio sobre la utilización de los "carrels" (habitaciones pequeñas, privadas, cerradas como armarios, que hay, a veces, en algunas facultades o bibliotecas, para facilitar el trabajo solitario e ininterrumpido). La conclusión a la que llegaron fué que los usuarios de estos centros rara vez utilizan estos compartimentos y que si se tienen en cuenta sus gustos, prefieren estudiar en lugares donde la presencia de otros compañeros sea posible.

La interacción institucional

Queremos destacar en este apartado los trabajos que han incidido más en la relación que se produce en la institución escolar, determinada por su propio entorno y los aspectos de interrelación social que en ella se desarrollan.

La investigación realizada los Educational Facilities Laboratories (1965), hace hincapié en los procesos de interacción profesor-alumno en las escuelas sin paredes y la influencia del espacio-clase en los mismos.

Los trabajos de Featherstone (1967) en escuelas inglesas, cotejan observaciones espaciales y comportamentales, para concluir que, la libertad espacial es posible que -por sí misma- no sea garantía de innovación de un sistema educativo, ya que intervienen muchos más factores, sobre todo la actitud del profesor.

Sommer (1967) llevó a cabo una investigación para verificar los efectos de los diferentes entornos de la clase en el grado de participación de los alumnos.

Utilizó para sus propósitos una clase convencional, una sin ventanas, un laboratorio y dos clases de seminario -una con disposición tradicional y otra en herradura-. Más tarde el propio Sommer (1970), llegó a la conclusión de que hay una enorme variedad en la conducta de los estudiantes en lo que se refiere al estudio, dependiendo de la personalidad de los sujetos, de la tarea que tengan que realizar y las variables de situación.

En esta misma línea de la relación entre colocación y participación, están los trabajos de Langeveld (1937), que demuestra que los asientos que los chicos escogen al comienzo del año escolar proporcionan importantes indicaciones socio-psicopedagógicas. Harmon (1945) apunta que, la selección de los asientos en la clase guarda relación con los demás factores físicos y sociales a los que la escuela y sus usuarios se encuentran conectados. Khol (1967) por su parte, aboga por una actitud de libertad en el uso del entorno clase, como medio de facilitar mejor los ajustes requeridos por determinados individuos problemáticos y posibilitar -por esta libre disposición- una facilitación de las compensaciones internas. Canter (1969) realizó un experimento en el que se variaba la posición mantenida inicialmente por el tutor, en una situación de clase relativamente neutral, y en la que los estudiantes tenían que contestar un cuestionario sencillo, dejándoles escoger después un asiento. Los resultados que se obtuvieron van en la línea de los que obtuvo Sommer (1967) de que existen variaciones en los modos de ocupar los asientos de una clase en función, sobre todo, de las características individuales.

Por último, consideramos la obra de Barker, fundamentalmente el trabajo que realizó con Gump (1964). Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por estos dos autores y un equipo de estudiantes, evidenció que los niños que asisten a escuelas grandes (por el tamaño del edificio y el número de niños que acogen) participan mucho menos en actividades sociales

fuera de la escuela, que los que asisten a escuelas pequeñas.

De esta obra, además de sus aportaciones en sí, nos interesa, básicamente, la metodología que se emplea para desarrollar un estudio desde la perspectiva de la "Psicología Ecológica". Metodología que intenta quedar reflejada a lo largo de nuestro trabajo.

Preescolar. Interacciones con el entorno

Nuestro trabajo se ha centrado en una parte del periodo que está enmarcado por la Educación Preescolar. Es por ello que, nos ha parecido importante introducir una serie de estudios que, siempre dentro de nuestra perspectiva, han sido realizados en este ámbito. Estas investigaciones hacen referencia a las conductas derivadas de la disposición física de las clases de preescolar y a las consecuencias que ejercen sobre las relaciones que en ella se posibilitan. También queremos presentar, sobre todo por su orientación metodológica, algunas observaciones obtenidas en los espacios de juego dentro de este mismo nivel de enseñanza.

Equipamientos de juego y conducta en el jardín de infancia.

Hemos de señalar de entrada, que la mayoría de las investigaciones que se han centrado en las relaciones entre material de juego, conductas desarrolladas y entorno en las que se ubican, han ido encaminadas, sobre todo, a analizar el papel de los profesores, dejando en un segundo plano la relación derivada de la organización y disposición del entorno. Es por ello que nos detenemos en las que siguen esta orientación.

Smith (1974) estudió los efectos que producían en la conducta de los niños las variables de cantidad de espacio físico disponible y el número de equipamientos

de juego. El objetivo de este trabajo iba encaminado a detectar un tipo de efecto específico: la relación que se produce entre entorno y conductas agresivas, y la especificidad de correspondencias entre entornos cerrados y marcadamente limitados y la progresión en el número de conductas agresivas.

Los estudios de Connolly y Smith no se refieren a la agresión como una derivación del entorno per se. Ellos centran su valoración en los equipamientos de juego, estableciendo que es el tipo de juego el que determina el tipo de conducta, pues es quien establece los cambios pertinentes en la relación y organización social de los niños.

Un estudio posterior de los mismos autores, mostraba que las conductas de cooperación pueden ser inducidas en los niños cambiando el tipo de equipamiento utilizado en el juego y que, consecuentemente, no tiene que ver con la cantidad de los elementos utilizados.

Lee (1976) señala una investigación en la que se establecieron correspondencias entre las actividades de los niños -específicamente sus gustos y aversiones- en tres formas distintas de patios de recreo urbano. Estas variantes eran: tradicional, con aventura y un tipo intermedio. La conclusión del estudio fue que, contrariamente a los que se suele sostener de que la imaginación de los niños es capaz de desarrollarse en cualquier ambiente, sin embargo, las oportunidades que se les suministran en los distintos tipos de patio tuvieron una gran influencia en el tipo de juego llevado a cabo por los niños: junto a los efectos de los estímulos individuales, la presencia o ausencia de equipamientos les permitía cambiar y combinar

Otra de las características importantes de este estudio es el énfasis que pone en las posibilidades por parte de los usuarios de cara a las modificaciones a realizar en los edificios escolares, para lo cual se hace necesario, señalan, que aquellos tengan nociones concretas sobre cómo debe ser llevada a cabo la educación y que al tiempo posean una estructura social que facilite su realización.

Algunas características de esta investigación, sobre todo la de su diferenciación social, en relación con el grado y tipo de actividad van a estar presentes en nuestro estudio.

INTERACCIONES Y MODO DE OCUPACION EN EL ENTORNO-CLASE

Presupuestos

Desde un principio, y a la hora de plantear esta investigación, nuestro interés ha sido, más que desarrollar una teoría -lógicamente en un sentido absolutamente restringidoes explicitar una hipótesis, y consecuentemente, hemos intentado encontrar una metodología que nos aproximase a su comprobación o puesta a punto.

Lo que hemos buscado ha sido una vía de explicación que nos acercara a los MODOS, según los cuales, los niños realizan la ocupación del ENTORNO-CLASE.

Esta ocupación la definimos en función de los DESPLAZAMIENTOS que el niño, como usuario de los equipamientos que hay en el entorno-clase, realiza en razón de las NECESIDADES a cubrir en el marco de la actividad escolar, y al mismo tiempo de la interacción social que de esta ocupación se deriva.

Es decir, y sería nuestra hipótesis, queremos encontrar si las interrelaciones que se producen en el entorno-clase entre los sujetos y los equipamientos son cuantitativamente y cualitativamente diferentes en una escuela tradicional y en una escuela activa.

Pero se hace necesario un encuadre teórico y conceptual de estos presupuestos que sitúe la práctica de nuestra investigación.

Marco teórico próximo

Partimos del paradigma desarrollado por la teoría genética de Piaget (1967) y según el cual, la adaptación de los individuos con el medio actúa como real patrón de su desarrollo. Sobre todo de esa "adaptación-proceso (que) interviene necesariamente tan pronto como el medio se modifica, y se modifica continuamente por lo que respecta a la vida del fenotipo, y más o menos lentamente a escala de la especie", y siempre desde ese proceso que imbrinca la adaptación intelectual y la adaptación orgánica. (Sells 1969).

Pero este medio se "convierte" en entorno en función de la reducción metodológica que, como hemos ya indicado, realiza la psicología ambiental, dando un paso más, en la restricción de nuestro análisis en el escenario definido por la clase -que posteriormente, siguiendo a Barker (1951), situaremos en su valoración operativa-.

Al mismo tiempo, y siguiendo la línea emprendida, nos enmarcamos en el preciso ámbito de la enseñanza en preescolar, en el parvulario, porque es la primera instancia de relación con un nuevo entorno, como es la escuela, y en los sujetos no "pesa" como determinante la instancia institucional, la estructura educativa no actúa -o al menos, no suele actuar- sobre el niño con toda su acción restrictiva -sentarse y escuchar-, y todavía se les "deja jugar" -por más que exista una tendencia en muchos maestros hacia el control desde las fases iniciales de la escolarización, porque luego, dicen, se dan muchos problemas de orden en los primeros años-. Los niños tienen unas expectativas más flexibles que cubrir, lo que permite desarrollar unas conductas más espontáneas, de

acción mucho más directa y múltiple sobre su entorno.

Hemos fijado pues, que nuestra investigación se mueve entorno a dos ejes conceptuales, el de la ocupación, que actúa como un derivado de la adaptación, en el sentido de canalizar la relación con el entorno, de la capacidad de "hacerlo propio", y por otra parte, de los desplazamientos, mediante los cuales -y según lo que hemos esbozado en los planteamientos de la psicología ambiental -los sujetos entran en relación con los equipamientos que conforman el entorno, con lo cual, los desplazamientos, se convierten en vehículo de adaptación, en el "modo" por el que se realiza nuestra hipótesis de estudio.

Pero en esta fijación conceptual, se requiere señalar también algunos límites que de ella se derivan, sobre todo a la hora de la realización metodológica.

En primer lugar, el recoger los desplazamientos dentro de una metodología de observación natural, tratando de abarcar todos los sujetos en todas sus acciones, sobre todo en las de "racimo" (Durlak y Lehman, 1974), resulta harto difícil por la simultaneidad y variedad en los desplazamientos y la necesaria recogida lineal en el registro. Igualmente y como señala Bailly (1978), **en esta recogida de observaciones se producen límites derivados del propio proceso perceptivo humano y de la discontinuidad entre captación sensitiva y su registro.**

En segundo lugar, nos hemos centrado metodológicamente en la relación usuarios-equipamientos, Pero, por más que esta nominación la hemos hecho extensiva al profesor y a los compañeros como elementos de interacción (Barker y Gump 1964), sin embargo, se da una reducción del entorno, y más si observáramos una perspectiva ecológica, ya que, hay una multiplicidad de elementos actuantes a los que no hemos prestado atención, y aunque esto no influye directamente en nuestro

planteamiento, sí se hace necesario señalarlo como límite. Serían factores como la luz, la temperatura, los ruidos, los colores, los tipos de material, y más ampliamente, la comunidad, el sistema educativo.

La observación natural y el entorno-clase

Nuestro estudio quisiera plasmar una derivación cuando nos referimos como problema de investigación a las interacciones usuarios-equipamientos. En realidad, estamos determinando fenómenos de interacción social dentro de este entorno concreto. Así, referencias como los tipos de elección de equipamientos, la cualidad de estas elecciones y esencialmente la comparación entre dos instituciones definidas como contrapuestas en presupuestos y desarrollo pedagógico, nos llevan a una lectura social precisa y a las relaciones institucionales que en ella se producen. Todo lo demás, el diseño, la cuantificación, no son más que el soporte de esta perspectiva.

Es por ello, que a la hora de fijar el método de investigación y sus condiciones, no tenemos que perder de vista la facilitación de este doble objetivo, y consecuentemente, el método natural de observación, se nos revela como el más pertinente para este propósito, ya que, y siguiendo a Barker (1951), las descripciones naturales de la conducta en las situaciones de clase nos pueden hacer entender mejor las relaciones entre la vida en la escuela y el proceso de formación de la personalidad en los niños.

Por otra parte, este tipo de observación refuerza y amplía las explicaciones sobre el comportamiento social. Así ocurre con las muestras de cooperación, dependencia, conflictos, variedad de actitudes interpersonales, roles prescritos, relación entre ellos, expectativas... Pero, no hay que perder de vista, que lo fundamentales recoger, no solo los

sucesos, sino también las condiciones bajo las cuales estos ocurren y, por tanto, el proceso metodológico a desarrollar ha de recoger las variables esenciales (de los sucesos y las condiciones) y ponerlas en interrelación, con lo que reforzamos y mejoramos nuestras teorías sobre la interacción social.

Por último, por las posibilidades que comporta de cara a su aplicación inmediata(1), en la medida que constituya un medio de incidencia en los progresos y en el mejor conocimiento de lo que se puede esperar en la clase, y como es obvio, se puede abordar más eficazmente las expectativas, las previsiones en el trabajo de enseñar y en la dinámica a observar.

Pero la incidencia y la aplicación de esta metodología, dependen en buena parte de que, las descripciones que se lleven a cabo sean adecuadas, que se recoja cómo interactúan los sujetos, y no perder de vista si las condiciones ambientales que se desarrollan en la clase son pertinentes para su estudio.

La clase como unidad ambiental

Barker y Whright (1951) señalaron, lo que caracteriza a la clase como entorno o escenario de conducta (behavior setting). Por una parte, todo un conjunto de materiales ambientales vinculados con la conducta, y que pueden ser físicos o sociales, o de las dos formas. Así tenemos en una clase, al profesor, los carteles, los mapas, las plantas, las perchas, las estanterías, la moqueta, las mesas y pupitres, los propios niños, su nivel escolar, las normas de afilar el lápiz solo durante el recreo o de ir al lavabo cuando se tienen ganas. Serán pues, todos los elementos o normas más o menos estables. Con ellos, por nuestra

.....

(1) Además se aborda una forma diferente de incidencia del psicólogo, del investigador en la dinámica escolar. Así ocurrió en nuestro trabajo al realizar con las maestras una devolución final de la necesidad de observación y de los fenómenos que se escapan en la cotidianidad del trabajo pedagógico, que son explicativos de conducta en la clase.

parte, ha sido con los que hemos trabajado.

Hay además, en relación a la clase, todo un conjunto de posibilidades para la acción, que pueden ser vistas por la generalidad de las personas que viven en la comunidad a la que la escuela pertenece. Serían las opiniones sobre, lo que hacen los niños en la escuela, las ideas sobre lo apropiado e inapropiado en la misma, la receptividad social comunitaria de la actividad en la clase. En nuestra aplicación, esta perspectiva no aparece, pero es necesaria su constancia si se quiere entender con una mayor comprensión y extensión el proceso educativo.

Además de esta valoración de la clase como escenario de conducta, hemos de considerar una serie de características que aparecen en Baker y Gump (1964) y que corresponden a la acción desarrollada en el periodo de clase, y que, a su vez, la constituyen como unidad ambiental, la significan como entidad de investigación. Así tenemos que la clase:

1. es un fenómeno natural, en la medida en que no ha sido creado por un experimentador para un fin científico.
2. posee un espacio-tiempo ubicado en un lugar.
3. tiene un marco limitado: una clase en una escuela.
4. el límite de la clase, está generado por sí misma, y cambia cuando la clase cambia de tamaño o de naturaleza sus actividades.
5. la clase es objetiva en el sentido de que existe independiente de cualquier percepción de ella, la clase constituye una entidad ecológica perceptual.
6. en la clase se detectan dos tipos de componen

tes, las conductas (narrar, hablar, sentarse..) y los objetos que no son psicológicos y con los cuales la conducta se relaciona (sillas, paredes, pizarra, papel...).

7. la unidad que definimos como clase, está circundando, rodeando a sus componentes. Los alumnos y el equipamiento están "en" la clase.
8. la conducta y los objetivos físicos que constituyen la unidad-clase de una escuela, se encuentran internamente organizados y arreglados para formar un modelo que no es en absoluto fortuito.
9. el modelo dentro del límite de una clase es fácilmente discriminable del de fuera del límite de la misma.
10. hay una relación de tipo sinomórfico entre el modelo de conducta que se desarrolla dentro de la clase y los elementos no conductuales -la conducta de los objetos-. Así, los asientos, cuando están de cara al profesor, conllevan que los niños también estén de cara a él.
11. la unidad de la clase no se debe en ningún momento a la similitud de sus partes. La unidad de la clase está basada, más bien, en la interdependencia de sus partes. Así los sucesos ocurridos en diferentes partes de un período de clase tienen mayor efecto sobre otro suceso que, los equivalentes que han sucedido más allá de los límites de la clase.
12. las personas que ocupan la clase son intercambiables y reemplazables en un grado considerable. Los alumnos van y vienen, el profesor puede ser sustituido, pero la entidad misma de la clase, no se modifica.

13. sin embargo, la conducta de esta entidad, no puede ser cambiada, en gran manera, sin destruirla: allí se debe narrar, allí se debe estudiar, allí se debe enseñar.
14. un alumno tiene dos posiciones en una clase, por una parte es componente de la unidad supra-individual, y por otra, es un individuo cuyo espacio vital (life space) está, en parte, formado en la fuerza impuesta por la misma entidad de la cual es una parte.

Todas estas características, plantean el cómo la clase puede ser abordada como objeto de investigación, y al mismo tiempo nos sirve para señalar que las 6, 7, 8, 10 y 12, constituyen, esencialmente, el soporte de nuestra consideración metodológica, como veremos en el siguiente apartado.

El desarrollo y los problemas de la observación

"No es fácil al principio, refieren Barker y Gump (1964), dejar a las personas fuera de las observaciones que se realizan en el entorno de la conducta molar (1). Ello ocurre, porque nuestros aparatos perceptivos están ajustados a nuestra larga experiencia de observación en función de una mira "ideocéntrica" en nuestras observaciones individuales. Estamos habituados, por las entrevistas y cuestionarios que solemos utilizar, a ver personas cuando en realidad lo que tenemos que ver son conductas".

.....

- (1) Barker (1968) dice que el contexto exterior de la persona constituye el entorno ecológico molar, y que está constituido por los fenómenos que ocurren fuera de la realidad física de la persona, pero con cuyas acciones molares (la variedad de las conductas de un individuo) se encuentra unida.

Esta reflexión se constituye en esencial, sobre todo cuando el trabajo es de cara a la acción de un grupo, a la hora de recoger descripciones de conducta. Así, en nuestro propio proceso, hemos pasado de una primera fase -en el sondeo preparatorio- en la que nos decantamos por la especificidad, por la necesidad de delimitar "cuantas conductas" realizaba un mismo niño, haciendo hincapié en la individualización, realizando una aproximación "casi" diagnóstica, pero que desplazaba nuestro objetivo, llegando a un tipo de observación "intermedia" en la que recogíamos las conductas individuales pero sin personalizarlas. Nuestro interés no es quien hace la acción, sino qué conducta se realiza y cómo ésta se relaciona con los equipamientos y con las otras conductas.

Un segundo problema en las observaciones derivó de, cómo establecer la delimitación de lo observado. Barkery Wright (1955) realizaron una investigación en la que recogían el total de las interacciones que se producían a lo largo de un día de observaciones a tres niños, llegando a la conclusión de que, el identificar el número de objetos con los que cada niño se relacionaba constituía un camino equivocado, ya que, y en este caso, la conducta de los niños dependía de un solo criterio, que era el de identificación y descripción de los objetos con los que se realizaba la interacción. Con lo que concluían que, el estudio de las relaciones entre conducta y entorno, en cualquier nivel, se debe describir y medir separadamente, pues se corre el peligro de entrar en un círculo de interrelaciones difíciles de salir (Barker y Gump, 1964).

Todo ello nos lleva a que, si lo que se pretende es trabajar con el contexto en el que los individuos se mueven, no se puede hacer solamente en función de puntos de contacto, pues la conducta momentánea de una persona determinada por su contexto y por su espacio vital, y por tanto, el conocimiento del ambiente

ecológico se hace esencial si queremos comprender algo más que la conducta inmediata (Barker y Gump, 1964).

Nosotros, no hemos incluido "todo" el ambiente ecológico, por un problema vinculado, esencialmente, a la historia de la investigación, pero sí ha determinado muchos de nuestros planteamientos teóricos y sobre todo la perspectiva de la realización metodológica. Así, en los puntos de contacto de la realidad a observar, si bien no podíamos cubrir todo el contexto de las conductas, sí que nos situamos más allá de la de los meros contactos con los objetos, y fue por ello que junto a la cantidad, colocamos la cualidad de las interacciones, su significación: un niño va a la profesora para pedirle información sobre la tarea que está haciendo. Y ello, pese a la dificultad que entraña, como ya señalamos, por la multiplicidad de los desplazamientos registrados.

Por último señalar, que aunque hemos creado una codificación de reducción para constatar las observaciones, cada una de éstas, la hemos hecho pasar por el doble nivel de lectura de descripciones en términos de experiencia cotidiana y otra que las situaba en lenguaje conceptual.

ESTUDIO SOBRE LAS INTERACCIONES EN EL ENTORNO-CLASE

Características de las Instituciones Observadas

Del grupo A

El barrio: puede ser definido como de tradición catalana, tanto en lo que se refiere a la lengua predominante, como las características del entorno económico, social y cultural.

Tipo de enseñanza: hay una cierta definición por parte de los maestros de seguir la línea de la pedagogía activa. Se trabaja en equipo, lo que posibilita una trayectoria escolar más o menos homogénea, pero en la concretización de cada clase, cada cual sigue su propia dinámica y organización.

En la medida en que, esta escuela viene a ser la sección de preescolar de un Colegio de E.G.B. que está en el mismo barrio -pero a cierta distancia (600 metros) de la escuela en cuestión; el trabajo pedagógico pretende, en muchos casos, crear en los niños las condiciones necesarias para luego pasar a este otro Colegio -en la perspectiva de escuela pública y catalana.

Los padres: son en su mayoría catalanoparlantes, de

clase media cultural y económica -de profesiones liberales o comerciantes-, con un cierto grado de preocupación por la educación de sus hijos, que se plasma en su participación en las actividades de la escuela y en el interés por el seguimiento de la evolución escolar de los niños.

El edificio: es de una sola planta, con cinco clases que confluyen en un patio interior, que hace las veces de espacio de juego para el recreo.

El tipo de construcción no difiere de las casas que la circundan, y sólo en su decoración exterior se aprecia una distinción de los otros edificios de la zona.

Precisamente, por estas características, los maestros se quejan de la no adecuación espacio/niño, ya que el edificio no ha sido construido para escuela, con lo que ha habido que adaptar de forma un tanto forzado, la estructura física a las necesidades de la enseñanza.

La clase: posee una matrícula de 28 alumnos, de 4 y 5 años, de los que 16 son niñas y 12 niños. La población no alcanza los 100 alumnos, mas no se llega por lo general a esta cifra de asistencia por las peculiaridades de la edad de escolarización.

Croquis de la clase:

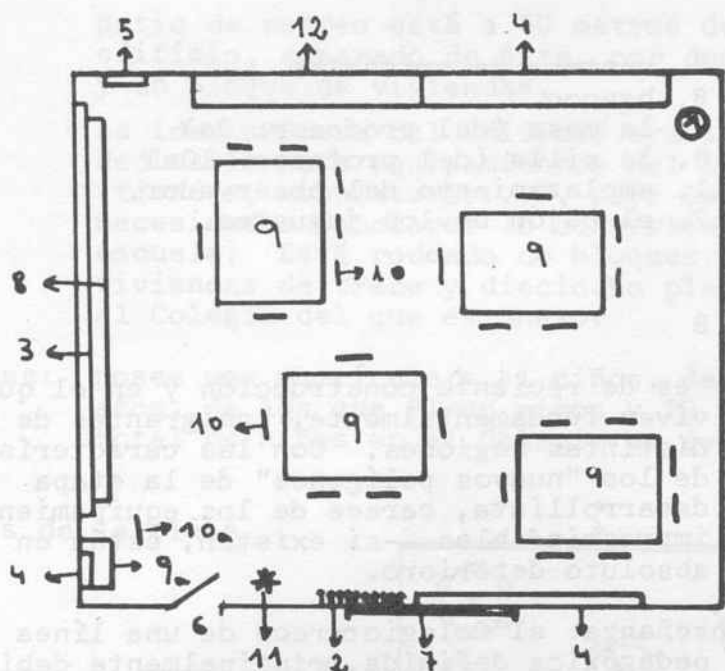


Fig. 1. croquis de la clase del Grupo A.

Equipamientos: la sensación primera es de una clase con "muchas cosas", pero la fácil movilidad de las mesas, con la consecuente creación de espacios vacíos, da bastante flexibilidad a todo el entorno. La ubicación de los equipamientos, en correspondencia con la enumeración de la figura 1, viene a ser:

1. la papelería
2. las perchas
3. las pizarras (2)
4. las estanterías (3) con libros y material.
5. el espejo
6. la puerta

7. ventana de cristales.
8. bancos
9. la mesa (del profesor: 9a)
10. la silla (del profesor: 10a)
11. emplazamiento del observador.
12. el cajón de los juguetes.

Del grupo B

El barrio: es de reciente construcción y en el que viven fundamentalmente, inmigrantes de distintas regiones. Con las características de los "nuevos polígonos" de la etapa desarrollista, carece de los equipamientos imprescindibles -si existen, están en un casi absoluto deterioro.

Tipo de enseñanza: el Colegio carece de una línea pedagógica definida, principalmente debido a los anuales cambios en el profesorado -por nuevos destinos en la enseñanza estatal-, que no posibilita ni un mínimo esbozo de coordinación. Es por ello que cada profesor puede hacer -y de hecho hace- su trabajo de forma individual, pudiéndose incluir, por otra parte, este conjunto dentro de la denominada enseñanza tradicional.

Los padres: son castellanoparlantes, y por lo general, su trabajo y ubicación social es la del trabajador más o menos especializado. El ambiente cultural es bajo. Su preocupación primera es la de que sus hijos "aprendan" lo que ellos no pudieron hacer cuando eran niños. El interés y participación en las actividades escolares es relativamente alto.

El edificio: es de dos plantas, con doce clases, donde hay niños de preescolar, 1º y 2º de E.G.B. El

Equipamientos: la sensación primera es la de una clase "llena", esencialmente por el conjunto que crean las mesas y las sillas de los niños. Con todo, existen diferentes zonas de espacio vacío y una con muchas posibilidades que aparece junto al número 2 en la figura anterior. La ubicación de los equipamientos, en correspondencia con la enumeración de la figura 2, viene a ser:

1. la papelera
2. las perchas
3. la pizarra
4. la estantería
5. la puerta
6. las ventanas (a la altura del techo)
7. sillas de los niños.
8. sillas del profesor
9. mesas de los niños
10. mesa del profesor
11. emplazamiento del observador (1)

(1) se le refiere, no por su pertenencia a los equipamientos, sino por el valor que adquiere en las interrelaciones.

PRESENTACION Y ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES

Las fuentes de información

1. La actividad dominante

Entendemos como tal. a la pauta de acción grupal en la que, las distintas conductas que se producen en el entorno-clase se encuentran mayoritariamente incluidas. Estas pueden provenir de la propia dinámica del grupo-clase, y por tanto ser iniciada por el profesor, por los escolares o derivarse de otra acción grupal o debidas a algun acontecimiento externo al entorno y que es apropiado por éste, pasando a operar en él de una forma integral, Así ocurre con la presencia de un visitante, la entrada de un pájaro por una ventana...

El destacar entonces la actividad dominante tiene, a la vez, carácter de comparación -en la medida que nos posibilita una cierta homogeneización entre los dos grupos en estudio- y además, podemos establecer una gradación entre las distintas actividades que sean favorecedoras o no -desde su propio contenido- de la interrelación objeto de investigación.

Tabla 1. Actividades dominantes

1. Lenguaje: crear un cuento
2. Lenguaje: repre. pictórica
3. Lenguaje: verbalización
4. Libre: recogida de material
5. Plástica: pintar botes
6. Libre: juego objetos
7. Libre: juego objetos
8. Libre: final actividades
9. Libre: leer, jugar
10. Salida de clase

1. Matemáticas: ficha
2. Plástica: pintar ficha
3. Matemáticas: ficha
4. Preescritura: ficha
5. Libre: cumpleaños
6. Libre: juego objetos
7. Dinámica: contar un cuento
8. Plástica: pintar en ficha
9. Plástica: plastilina
10. Salida de clase

La enumeración de actividades responde al criterio cronológico de las observaciones -realizadas en Mayo-Junio de 1.979-, criterio de presentación que mantenemos en el estudio, con la finalidad exclusiva de aprovechar la ordenación que viene derivada del propio azar de la realización de las mismas.

Tabla 2. Homogeneización de las actividades dominantes

A. globales	Grupo A	Grupo B
Aprendizajes	1,2,3	1,3,4,6,7,
Plástica	5	2,8,9
Libres	4,6,7,8,9	5
Salida	10	10

Esta tabla se encuentra en íntima relación con la número 3, y lo que buscamos es mostrar que hay un paralelismo entre las actividades dominantes -aunque su contenido sea diferente- pues, si bien en el grupo aparecen un mayor número de sesiones libres -entendemos como tal, cuando no hay una tarea escolar preestablecida y los niños pueden optar entre distintas posibilidades-, lo que podría inducir ya, a una mayor disponibilidad para los desplazamientos en contra de B, sin embargo en éste, las de plástica pueden corresponderse por su carácter de mayor flexibilidad de acción.

Por otra parte, lo que sí resulta evidente es la tendencia del grupo de educación tradicional, hacia las actividades centradas en los aprendizajes y a la diferente cualidad por el tipo de "pedagogía" con A, incluso en tareas con similar contenido. Así A(1) y B(7) en las que la acción es contar un cuento, en el

primer caso, lo construye la maestra con los niños y en el segundo es ella quién lo cuenta y los niños escuchan. Estas observaciones nos ponen pues, en la vía de confirmación de la elección de dos grupos que cumplen con el requisito de **oposición de línea pedagógica**, esencial para nuestra comparación.

Tabla 3. Actividades dominantes y desplazamientos

Facilitadora	3,4,6,7,8,9,10	5,10
Ubicadora	1,2,5	1,2,3,4,6,7,8,9,

La tendencia de las actividades realizadas por el grupo B, y los presupuestos de organización de la clase por parte de la maestra -en una de las entrevistas que sostuvimos con la maestra de este grupo, manifestó que la disposición de la clase, sobre todo de mesas -niños, tenía la finalidad de facilitar un mayor orden en la misma, para que los niños pudiesen estar mejor controlados por ella- predisponen hacia un tipo de respuesta de grupo con una mayor estabilidad física, mientras que, consecuentemente, ha de derivarse una mayor movilidad en las acciones del grupo A.

Pero a la hora de las observaciones, y como aparece en la tabla 4 y en el gráfico 1, los modelos se invierten, no produciéndose una correspondencia entre el tipo de institución y la movilidad que genera. Pero, esta conclusión primera, va a aparecer llena de matizaciones cuando, a los desplazamientos unamos sus significaciones.

2. Los desplazamientos

En nuestros presupuestos, hemos tomado los

desplazamientos como un índice de adaptación, como un modo de realización en la relación usuarios-equipamientos. En nuestro estudio, esta conexión aparece, en su aspecto cuantitativo, en la siguiente tabla.

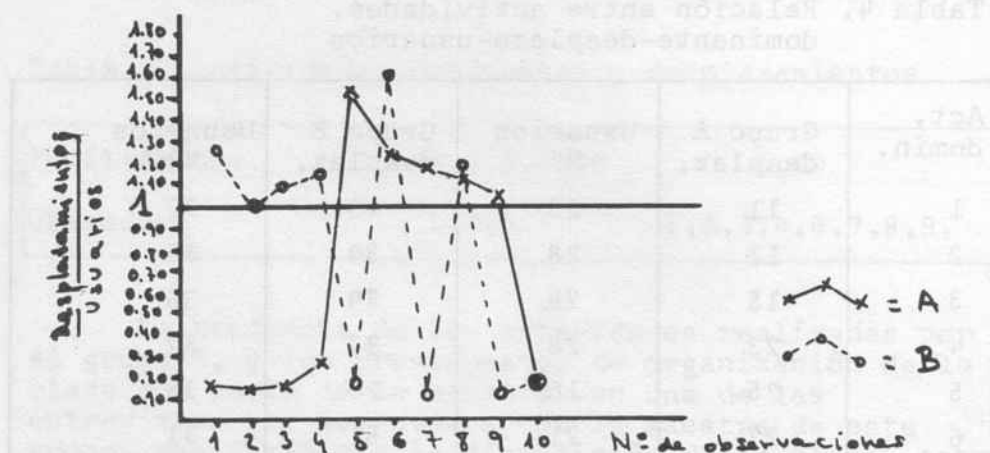
Tabla 4. Relación entre actividades.
dominante-desplaza-usuarios

Act. domin.	Grupo A desplaz.	Usuarios N°	Grupo B desplaz.	Usuarios N°
1	11	23	40	32
2	12	28	39	39
3	15	28	39	36
4	23	28	37	32
5	25	16	20	35
6	27	21	51	31
7	25	21	10	32
8	12	16	39	32
9	17	16	15	32
10	15	16	27	30

Contamos pues, con un registro de 499 desplazamientos, de los que 182 pertenecen al grupo A y 317 al grupo B. Pero es necesario poner estas cantidades en relación con el número de usuarios que las han llevado a cabo -tanto globalmente como por unidad de actividad dominante- de forma que se establezca la proporción entre ellos y que nos dé el perfil de los desplazamientos en cada grupo.

Así, hemos tomado como relación-tipo la que corresponde a la unidad -1- y que es el resultado de

dividir el número de niños que asisten y participan en la actividad dominante registrada y su número igual en los desplazamientos -ver tabla 4, actividad 2 del grupo B.



Fráf. I- Perfil de la relación desplazamientos-usuarios.

Vemos pues, que la institución calificada como tradicional produce, en su actividad, un mayor número de desplazamientos -siempre en relación con el número de escolares de la clase- y que hace suponer una "mejor" adaptación y relación con los equipamientos, lo que iría en la línea de nuestra hipótesis, de la correspondencia entre tipo de institución, desplazamientos, interrelaciones, pero esta primera apreciación quedará modificada en los otros momentos de la investigación, al incidir en la perspectiva de que los desplazamientos no determinan la calidad de las interrelaciones, sino que las posibilitan.

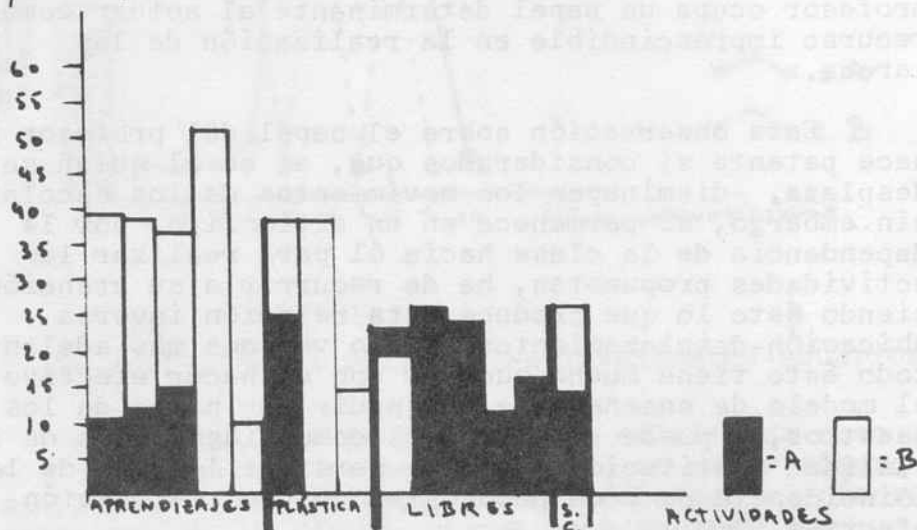
Junto a ello, y tal como aparece en el gráfico 2, encontramos que, las actividades que supuestamente deben generar un menor número de desplazamientos, las incluidas en una tarea a realizar en un lugar fijo, como ocurre con los aprendizajes, producen en B, una cantidad de desplazamientos tal, que resulta cuantitativamente superior a los que acontecen en las actividades libres de A, con lo que podemos derivar que las actividades establecidas como de "ubicación" (tabla 3) no se constituyen, necesariamente como determinantes de menor cantidad de desplazamientos. Pero en nuestro caso, -y creemos que puede ser generalizado- esto ocurre esencialmente, porque el profesor ocupa un papel determinante al actuar como recurso imprescindible en la realización de las tareas.

Esta observación sobre el papel del profesor se hace patente si consideramos que, si es él quien se desplaza, -disminuyen los movimientos de los escolares, sin embargo, si permanece en un sitio fijo, por la dependencia de la clase hacia él para realizar las actividades propuestas, ha de recurrir a su atención, siendo ésto lo que produce esta relación inversa ubicación-desplazamientos. Como veremos más adelante, todo ésto tiene mucho que ver con el hacer efectivo el modelo de enseñanza a conseguir por parte de los maestros, y puede ser muy útil como diagnóstico de la cualidad institucional que se persigue lograr, de la coincidencia de idea pedagógica con su realización efectiva.

Encontramos en los datos aportados hasta el presente la confirmación de lo señalado en **Barker y Wright (1955)** y **Barker y Gump (1964)**, que el identificar en las observaciones únicamente con un criterio cuantitativo aporta una información que adquiere su dimensión de contexto, cuando establecemos una relación de puntos de contacto, y en nuestro caso de significaciones, más allá incluso de la conexión con

el criterio de los objetos, pues si bien, podemos decir que en el grupo B, en el que hay una orientación de enseñanza tradicional y de actividades de ubicación, hay un mayor número de desplazamientos que en A -que habría de ser más facilitadora de los mismos-, sin embargo, nada sabemos de qué los origina, ni de la repetitividad de la relación con un mismo objeto-equipamiento ni, en definitiva, de la real interacción social de la clase. Es lo que tratamos de ver en los siguientes apartados.

Nº de desplazamientos



Gráf. 2. Relación entre desplazamientos y actividades

3. El destino de los desplazamientos: los objetos-equipamientos.

En general, la Psicología Ambiental, cuando habla de los componentes físicos de un entorno se refiere a ellos como equipamientos. Pero, en su momento, y en la clasificación de Bailly, vimos que

los seres humanos también actúan y forman parte de la composición de los entornos. Es por ello que, en la consideración de equipamientos de nuestro estudio, hemos incluido, por su carácter esencial en la relación que se produce, las figuras del profesor, otros niños y el observador.

El primero, por ser el componente esencial que se constituye en la determinación de los desplazamientos, en la línea institucional adoptada y en la interacción social que facilita. El segundo, porque generalmente actúa de soporte y agente de las relaciones con los equipamientos físicos y por su esencial carácter socializante. Y el tercero, porque nos aporta la relación de la clase con elementos nuevos a su dinámica y su mayor o menor grado de adaptación a los mismos.

Tabla 5. Relación desplazamientos-equipamientos

Equipamientos	Desplazamientos (A)		Desplazamient. (B)	
mesa profesor	-	-	84	26,49 (-)
papelera	-	-	34	10,72
percha	-	-	2	0,63
pared	1	0,54	-	-
puerta	1	0,54	-	-
silla profe.	1	0,54	-	-
otros niños	10	5,49	5	1,57
cajón juguetes	3	1,64	-	-
ventana ()	3	1,64	-	-
fuera de clase	4	2,19	10	3,15
pizarra	6	3,29	2	0,63
espejo ()	7	3,84	-	-
mesas niños	8	4,39	20	6,30
bancos ()	12	6,59	-	-
estantes	13	7,14	5	1,57
espacio vacío	53	29,12	25	7,88
profesor	39	21,42	116	36,59
observador	21	11,53	14	4,41

() son equipamientos que solo están en el grupo A
 (-) la columna de la derecha corresponde a los porcent.

Si bien, en los apartados anteriores destacamos el mayor número de desplazamientos en el grupo B, y lo relativo de esta observación para nuestros propósitos, sin embargo en la tabla 5, aparece que los sujetos del Grupo B entran en relación con menos equipamientos (11) que los de A(15), pero que se opera una igualación, si tenemos en cuenta que hay cuatro () equipamientos que son exclusivos del entorno de A.

Se hace pues, necesaria la comparación desde los que son comunes tal y como aparece en el gráfico 3.

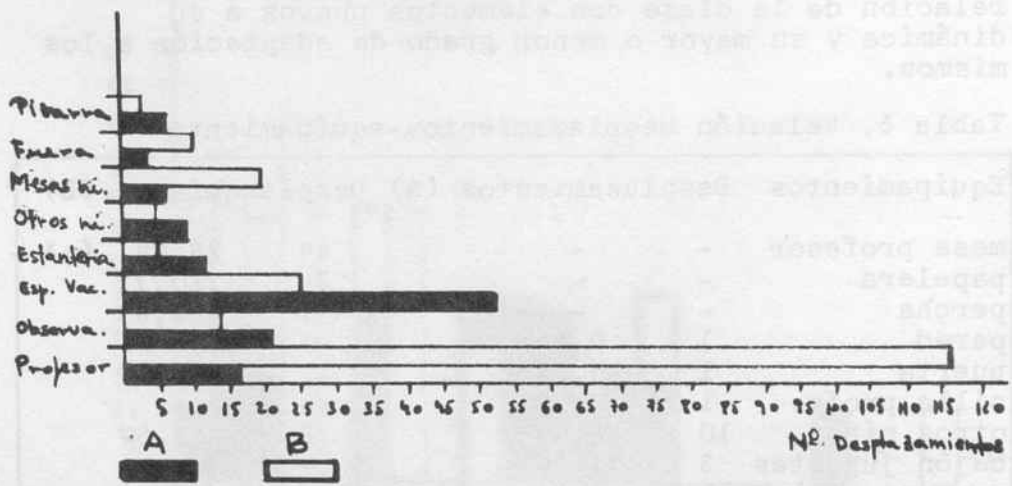


Gráfico 3. Desplazamientos en los equipamientos comunes.

El elemento central en la motivación de desplazamientos en el Grupo B es el "profesor", esté o no en su mesa, si bien la distinción de la Tabla 5 responde a que, los niños van a la mesa del profesor en

84 desplazamientos sin estar éste presente, y en 79 con él, lo que deja en 37 los que se producen fuera de este ámbito-, mientras que en el Grupo A este papel es ocupado por el "espacio vacío", lo cual parece derivado de la facilidad de cambio que se opera en la estructura-tipo de la clase que aparecía en la figura 1 (croquis de la clase de A), y en la que las mesas son apartadas hacia los lados, quedando un gran espacio libre en el centro de la misma. Sin embargo contrasta con ello el "espacio vacío" de la figura 2, que parece destinado para favorecer una dinámica más abierta, pero que, al centrarse la clase en los aprendizajes y en la tarea realizada en las mesas, solo es usado como tal en dos (2) ocasiones.

Hay que señalar también las diferencias apreciadas en los desplazamientos hacia las "mesas de los niños" que se favorecen en B (20) pues es el lugar habitual de ubicación, mientras que en A (8) las actividades de clase se realizan con/en otros equipamientos -bancos, espejo, estanterías-. También hacia el "observador" A(21) y B(14) que responde a la flexibilidad que el entorno posibilita y, como veremos en el apartado siguiente, por el interés de incorporarlo en la dinámica de la clase. Derivado de esta flexibilidad y de la posibilidad de encontrarse en diversos emplazamientos tenemos las diferencias en/con "otros niños" A(10) y B(5). Por último destacar el papel de "ir fuera de la clase" de en A(4) y B(10) que pensamos derivado de la propia dinámica institucional, y la utilización como elemento motivante de desplazamientos de las "estanterías" en A(13) y en B(5), sobre todo, porque el lugar del material de clase está en B en la mesa del profesor que es la que centra toda la actividad de la clase, junto con la acción de este propiamente dicha.

Pero la valoración precisa de los desplazamientos y equipamientos adquiere su dimensión explicativa cuando hablamos del nexo entre los dos. Si logramos poder plasmar qué y por qué se ponen en relación, para cubrir que intereses o necesidades por parte de los usuarios.

4. Las significaciones de los desplazamientos-equipamientos.

En la tabla 6 presentamos la relación de las denominaciones de significación en las que hemos agrupado todos los registros de observación en los que poníamos en relación las dos variables con las que hasta ahora hemos operado (1).

Tabla 6. Significaciones y desplazamientos

Significaciones	Desplazamientos	Desplazamientos	Desplazamientos	Desplazamientos
mostrar	26	14,28	63	19,87
información	22	12,08	13	4,10
comunicación	16	8,79	12	3,78
pedir permiso	-	-	5	1,57
coger material	7	3,84	102	32,17
jugar	56	30,21	15	7,88
pelearse	-	-	1	0,31
hacer fila	-	-	4	1,26
buscar que hacer	11	6,04	-	-
llamar atención	3	1,64	-	-
leer	6	3,29	-	-
ir a mirar	8	4,39	-	-
ordenar objetos	2	1,09	14	4,41
dibujar	11	6,04	-	-
necesidades fisiol.	1	0,54	12	3,78
limpieza	2	1,09	-	-
llamados x profesor	-	-	40	12,61
acusar	-	-	1	0,31
repartir objetos	-	-	3	0,94
sentarse	4	2,19	-	-
impasse	7	3,84	-	-
acondicionar	-	-	22	6,94
cambiar tarea	1	0,54	-	-

(-) la columna de la derecha corresponde a los porcentajes.

(1) Ver en el anexo I, el modelo de plantilladeregistro de observaciones. Las significaciones eran deducidas de la columna 3. (denominación de acciones).

Hemos realizado la agrupación de los registros en 23 significaciones diferentes, de las que 16 se producen en el Grupo A y 14 en el Grupo B con lo que se sigue manteniendo la diferencia entre los dos grupos que ya aparecía en la Tabla 5, y que nos apunta hacia una mayor extensión en la calidad de la ocupación por parte de A.

Pero lo que nos proporciona la "mejor" lectura de las significaciones, lo que nos va a dar los determinantes de interrelación, la cualidad de ésta en función de las conductas de los escolares -por medio de los desplazamientos- y su conexión con los equipamientos y la correspondencia con los tipos de enseñanza, va a ser precisamente, la relación significación-desplazamientos-equipamientos.

Es decir, de lo que se trata es de destacar las significaciones como motivadores del desplazamiento, y por tanto como motor de la relación con los equipamientos. De ello obtendremos la escala de significación dominante, según cada grupo y consecuentemente, según nuestro planteamiento lo que constituye un índice de "mejor" ocupación, y que respondería no solo a la cantidad de interrelaciones que se producen, sino, sobre todo, a la flexibilidad de las mismas. Que la adaptación del sujeto a su entorno, como resultado de la relación con los elementos que la forman tiene que ver con la cualidad -variedad- del proceso de comunicación que se establece. (1).

.....

- (1) En cada una de las agrupaciones, en relación con las significaciones mantenemos el mismo orden. La primera columna corresponde a la significación, la segunda a los desplazamientos de A, la tercera a los de B, y la cuarta a los equipamientos-objeto de los desplazamientos.

1. Mostrar	16	55	profesor
	10	7	observador
	-	1	otros niños

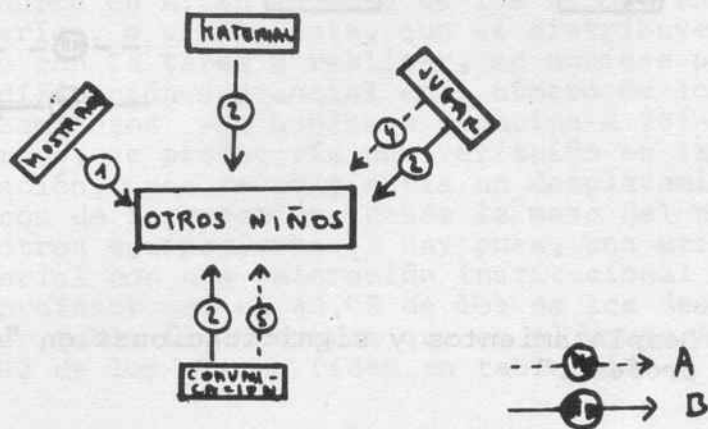
Esta significación está derivada de la tarea escolar que se está realizando, que suele coincidir con la actividad dominante del grupo. La relación que se marca con el profesor es en demanda de aprobación de lo que se está haciendo y el consiguiente control que esta perspectiva facilita por parte del profesor. Por su parte, la relación que se establece con el observador es de exhibición de la tarea hecha. Hay un contraste que se muestra en las dos actitudes, con el profesor: ¿está bien lo que estoy haciendo?, con el observador: "mira lo qué hago!". La diferencia cuantitativa entre los dos está marcada por el tipo de relación con el profesor, en función de su papel en la acción grupal.

2. Información	17	8	profesor
	5	4	observador
	0	1	pizarra

Como tónica general, la información que se pide es sobre la actividad escolar. La cantidad de las demandas en el grupo A responde a un tipo de tareas abiertas -en contraste con las fichas de B- y al papel del profesor como agente de información. Papel que se le asimila también al observador, como adulto que es, aunque la información que se le solicita tiene más que ver con la actividad que el mismo realiza que con la de los escolares.

3. Comunicación	5	8	profesor
	6	2	observador
	5	2	otros niños-mesas

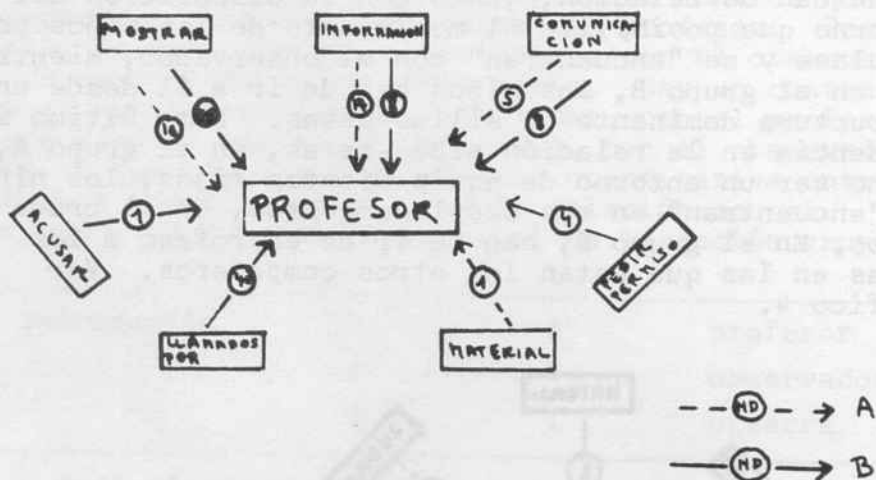
Entendemos por esta significación, la que se produce cuando los escolares se dirigen a los equipamientos-objetos para interesarse por ellos o recabar su atención fuera de la relación marcada por la actividad escolar o de juego. En este sentido los desplazamiento al profesor en A eran con una relación corporal, con una afectividad manifiesta. En el caso de B respondían a una presencia no directa, sino de estar "junto a". El papel del observador en el grupo A tiene relación con el tipo de institución, en la que, durante la hora de la comida venían auxiliares -hombre y mujer- que pasaban con los niños el tiempo de recreo, lo que puede contribuir a crear en ellos una mayor capacidad de relación, junto con la disposición del entorno que posibilita el movimiento de los niños por la clase y se "encuentran" con el observador, mientras que en el grupo B, los niños han de ir a él desde una estructura dominante de sillas-mesas. Esto último se evidencia en la relación niños-mesas, en el grupo A, Al no ser un entorno de equipamientos fijos, los niños se "encuentran" en sus desplazamientos, en el cruce de ellos. En el grupo B, han de ir de expreso a las mesas en las que están los otros compañeros. Ver gráfico 4.



Gráf. 4. Desplazamientos y significaciones en "otros niños"

4. Pedir permiso	-	4	profesor
	-	1	observador

A destacar la autonomía de A, ya que en ambos grupos se producen "salidas a fuera", pero que en él se producen directamente, mientras que en B pasan -en algunos casos- por el profesor. Ver gráfico 5.



Gráf. 5. Desplazamientos y significaciones en "el profesor"

5. Coger material	1	0	profesor
	5	5	estanterías
	1	13	otros niños- mesas
	-	2	otros niños
	-	82	mesas profesor

La importancia de esta significación estriba en que encierra el mayor número de desplazamientos (el 32,17). Esto ocurre, básicamente, porque, como respuesta al criterio de centralizar el control y crear un orden que pase por el profesor, el material para el trabajo escolar de "normal uso" -gomas, afiladores, papeles, colores- se encuentra en la mesa del profesor, a la que tienen que desplazarse los escolares cuando están realizando las actividades dominantes y que, en su mayoría, han de hacer uso de estos equipamientos.

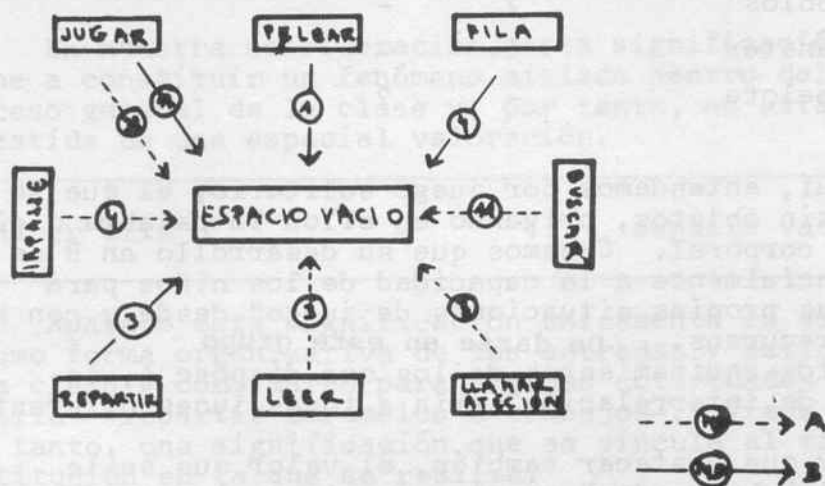
Si la distribución de este material estuviera, como ocurre en A, en la mesa de los niños, en las estanterías, o simplemente, que se distribuyera de acuerdo con la tarea a realizar, se hubiese producido una modificación sustancial en el número de los desplazamientos -se hubiesen reducido a 235- pero sobre todo, se produciría una variación en la dinámica de relación, pues se originaría un desplazamiento de los focos de interacción, desde la mesa del profesor hacia otros equipamientos. Hay pues, una utilización de material con una valoración institucional centrada en el profesor por el 63,08 de los de los desplazamientos (ver tabla 5), mientras que en el grupo A ocupan el 21,42 de los mismos (idem. en tabla 5).

6. Jugar	37	17	espacio vacío
	1	-	estanterías
	-	3	otros niños-mesas
	7	-	espejo
	1	-	fuera de la clase
	3	-	cajón de juguetes
	4	2	otros niños
	1	-	puerta
	1	-	pared
	-	2	papelera
	-	2	mesa del profesor

Vemos pues, que en el grupo A, la clase es, esencialmente un lugar de juego, por el número de actividades con esta significación que se obtienen sobre el registro total y que cubre el 30,21, frente al 8,20 de los del grupo B.

Por otra parte, se destaca el papel que desempeña el "espacio vacío" en la definición del tipo de institución precisamente, por el "uso" que se hace de él, y que constituye el destino primero de los desplazamientos del grupo A -el 29,12- mientras que, ocupa el cuarto lugar en el grupo B -con el 7,88- (ver tabla 5). Las significaciones que se derivan, del espacio vacío aparecen en el gráfico 6, relacionándose con los desplazamientos.

(Ver gráfico 6)



Gráf. 6. Desplazamientos y significaciones en el "espacio vacío"

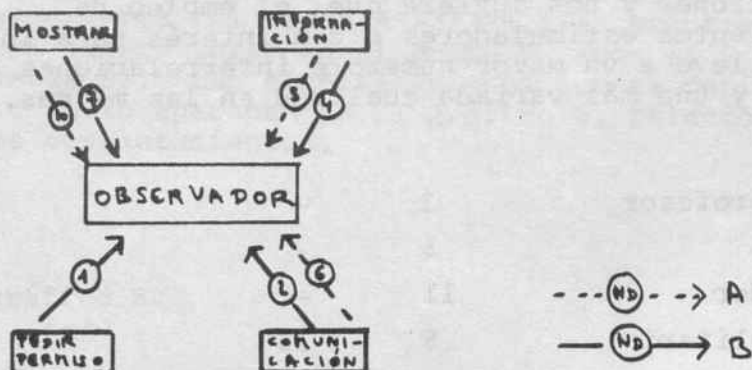
Junto a todo ello, tenemos también los tipos de juego que se desarrollan en los dos grupos y que constituyen indicadores de diferenciación entre las dos instituciones y nos sugiere que, el empleo de equipamientos estimuladores o con interés para los niños, lleva a un mayor número de interrelaciones con el entorno y una más variada cualidad en las mismas. Así tenemos:

con el profesor	3	-
paseando	5	-
observador	11	-
juego solitario	5	15

con sillas	3	-
con mesas	3	-
con los bolos	2	-
con un janster	5	-
con una pelota	-	2

Aquí, entendemos por juego solitario, el que se realiza sin objetos, privando en ellos la palabra o el contacto corporal. Creemos que su desarrollo en B se debe esencialmente a la capacidad de los niños para "crear sus propias situaciones de juego" desde y con sus propios recursos. De darse en este grupo los objetos-equipamientos de los que dispone A, la dinámica de interrelación sería a todas luces diferentes.

Hay que destacar también, el valor que se le otorga al "observador" en el grupo A, y al que, como equipamiento de juego se busca su incorporación a la dinámica de los escolares sobre todo desde el contacto corporal (1). El papel general desempeñado por el observador en la relación significaciones-desplazamientos aparece en el gráfico 7 y su incorporación en la dinámica de la clase por parte de los niños aparece de manifiesto en el grupo A y responde, básicamente a las razones aportadas en la nota al pie de página.



Gráf. 7 Desplazamientos y significaciones en el "observador"

7. Pelearse	-	1	espacio vacío
-------------	---	---	---------------

En nuestra consideración, esta significación viene a constituir un fenómeno aislado dentro del proceso general de la clase y, por tanto, no está revestida de una especial valoración.

8. Hacer fila	-	4	espació vacío
---------------	---	---	---------------

Aparece esta significación unicamente en el grupo B como forma organizativa de las entradas y salidas en a la clase y como marco para algunas actividades dentro de ella -repartir caramelos o trabajos-. Viene a ser, por tanto, una significación que se vincula al tipo de institución en la que se realiza.

Pero además, es uno de los pocos índices de acciones grupales -entendemos como tales, a las que envuelven a varios niños hacia una misma actividad mediante desplazamientos- que se producen en el grupo B -hay registrados 19, frente a 46 en el grupo A-, lo que establece una importante matización sobre la especificidad de los desplazamientos individuales derivados sobre todo de la propia idea institucional, sin embargo, en el grupo A y ligado a una actividad pedagógica donde la acción grupal resulta relevante definidora de una enseñanza activa, éstas adquieren una mayor relevancia -el 25,27 sobre el total de desplazamientos en el grupo A y el 5,67 en el grupo B-.

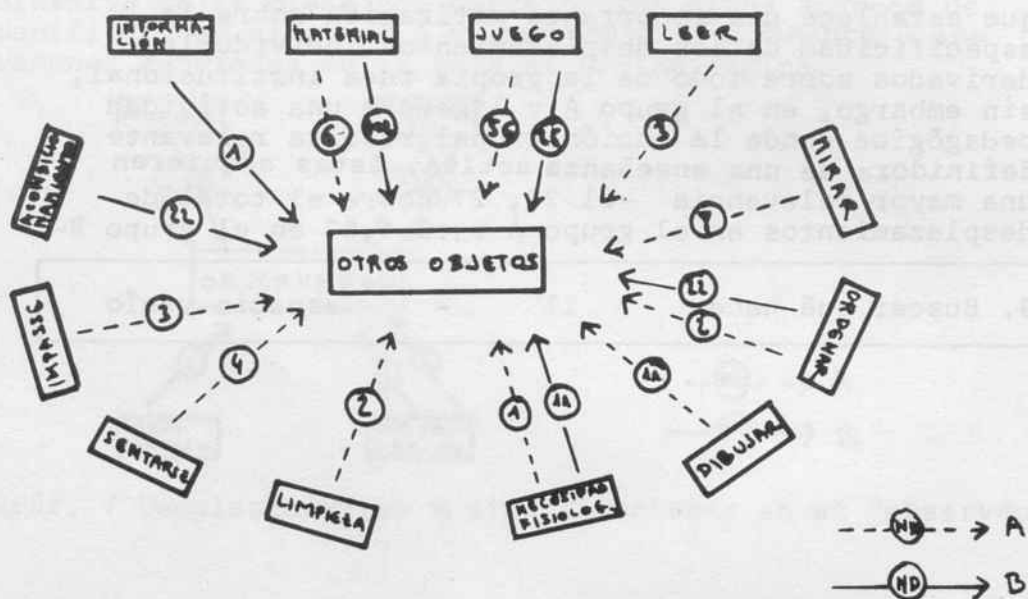
9. Buscar qué hacer	11	-	espacio vacío
---------------------	----	---	---------------

El hecho de que, en el grupo B, los escolares tengan siempre que realizar actividades que han sido establecidas por la profesora cierra la posibilidad a la hora de elegir y por tanto, produce una disminución en las opciones de búsqueda de poder encontrar el interés propio, al margen de la actividad dominante que ha sido previamente establecida incluso, en su propia forma de desarrollo.

Sin embargo, hemos de señalar que, para la profesora del grupo A, esta significación -que para los escolares representa una pausa, una posibilidad de activar su capacidad de elección- no quedaba del todo integrada en su idea institucional, siendo considerada más bien, como un índice de desorden y de falta de eficacia pedagógica.

Con esta significación aparece también el carácter de diferenciador institucional que hemos ido destacando.

En el gráfico 8, podemos ver las relaciones en función de los equipamientos que establecen los distintos significantes con "los otros objetos" y que remarcan esta línea diferenciadora.



Gráf. 8 Desplazamient. y significaciones en "otros objetos"

10. llamar atención	3	-	espacio vacío
---------------------	---	---	---------------

En forma de danza, mediante canciones o gritos, los escolares se desplazan por la clase tratando de incorporar a los compañeros o a la profesora a su actividad.

11. Leer	3	-	espacio vacío
	1	-	banco
	2	-	mesas

Vemos aquí, otro nuevo índice de diferenciación institucional ya que, en el grupo A se considera que, aunque los niños no vayan a aprender en este curso, sin embargo se les ha de motivar previamente para la lectura, mientras que en el grupo B, el aprendizaje de la misma aparece en el tercer trimestre sin previos estímulos, centrada únicamente en la mecánica de las cartillas.

12. Ir a mirar	5	-	estanterías
	3	-	banco

La valoración de esta significación coincide con la del nº9.

13. Ordenar	2	-	estanterías
	-	2	mesas de otros niños
	-	1	pizarra
	-	10	papelera
	-	1	mesa profesor

Responde esta significación a la inducción de la maestra, y los contactos que se establecen con diferentes equipamientos carecen de posibilidad investigadora, en la medida en que, terminan cuando finaliza la tarea encomendada.

14. Dibujar	5	-	banco
	6	-	pizarra

Esta significación destaca la posibilidad de actividades al margen de la tarea escolar dominante, realidad que no aparece en B.

15. Necesidad fisiológica	1	10 a fuera
	-	2 percha

Incluimos en esta significación, ir al servicio, comer, beber. Hay una propuesta en nuestro análisis ligada a la salida a fuera, y es la relación entre el mayor número de salidas fuera de la clase y el tipo de actitud institucional, 0,54 en A, y 3,15 en B. La propuesta estaría ligada a que, las salidas son los "escapes" de los escolares para crear sus propios entornos. Pero sería una vía a demostrar.

16. Limpieza	2	-	a fuera
--------------	---	---	---------

Vinculada al final de la acción dominante de pintar botes.

17. Llamados por el profesor	-	40	profesor
------------------------------	---	----	----------

La acción se centra en el profesor, que marca los desplazamientos de los escolares a la hora de repartir el material desde su mesa.

18. Acusar	-	1	profesor
------------	---	---	----------

Significación ocasional.

19. Repartir	-	3	espacio vacío
--------------	---	---	---------------

Tarea que se realiza en conexión con la actividad propuesta por el profesor y que finaliza con ella misma.

20. Sentarse	3	-	banco
	1	-	silla profesor

Esta significación se hace relevante en A, ya que en B es acción habitual: estar sentados en sus sitios.

21. Impasse	4	3	espacio vacío
	3	-	ventana

Es diferente esta significación a la del número 9, pues está realizada por escolares que no encuentran qué hacer y se desplazan por la sala o van a la ventana y miran al exterior, mientras que en la de "busqueda" constituía el margen de paréntesis para entrar en una nueva actividad.

22. Acondicionar	-	22	papelera
------------------	---	----	----------

Los niños van a la papelería para afilar el lápiz. Cuando se produce coincidencia de varios niños esta significación es posibilitadora de relación social. Al igual que nuestra valoración del número 15, es una derivación de la acción institucional.

23. Cambio de tarea	1	-	otros niños
---------------------	---	---	-------------

Esta significación se produce por la posibilidad de los niños en A de abandonar la actividad dominante.

Hemos trazado una deducción de la relación desplazamientos-equipamientos y significaciones, esencialmente en la búsqueda de detectar una correspondencia entre ellas (las interrelaciones) y el tipo de institución en la que se desarrollan.

Parece evidente, que la relación de los usuarios con los equipamientos del entorno-clase se encuentra en íntima conexión, en función de los desplazamientos, del tipo de institución en la que se realizan.

VALORACION FINAL Y OTRAS PERSPECTIVAS

Comenzábamos este trabajo preguntándonos, si la relación que se produce entre los usuarios y los equipamientos que integran el entorno-clase podría facilitar la comprensión y el estudio de la interrelación social que en ésta se desarrolla.

Nos planteábamos además, si la cualidad y la cantidad de las significaciones de los desplazamientos -como forma de llevar a cabo esta relación- era diferente según el tipo de idea pedagógica, del tipo de enseñanza.

Ahora, al llegar al final de nuestra investigación, cremos que ha quedado evidenciada la importancia del estudio de esta relación como factor esencial de la adaptación de los escolares al entorno-clase. Ligado a ello, hemos puesto de relieve la utilidad de la observación natural para facilitar la mejor comprensión del proceso educativo.

Hemos visto reflejado, además, que la explicitación de la interrelación social es consecuencia de las importantes diferencias que se derivan, sobre todo en la cualidad de las significaciones, de la distinta línea educativa adoptado en cada uno de los grupos estudiados.

También, ha ido apareciendo de forma destacada que,

los desplazamientos no resultan con un papel determinante en las variaciones entre los dos entornos-clase y su especificidad pedagógica, siendo la cualidad originaria de los desplazamientos la que tiene el papel primordial en las diferenciaciones que se constatan en las relaciones objetos de nuestro trabajo.

Partiendo de estas conclusiones generales y que se derivan directamente de nuestros cuestionamientos iniciales y de nuestra hipótesis de partida, es necesario hacer otras matizaciones que **completan** y **amplien** las vías que se abren al considerar el papel y la importancia del entorno y de la relación social que en él y por él se posibilitan.

Así, queremos resaltar que, cuando nos hemos referido a que las instituciones y su práctica pedagógica coinciden con el tipo y la cualidad de las significaciones no tomamos al grupo A como ideal, así como con un cierto maniqueísmo educativo, reprobamos al grupo B. Lo que hemos pretendido en uno y otro caso es determinar qué relación se establece entre los desplazamientos según las instituciones, o de forma más precisa, con la idea pedagógica que en cada escuela, por cada **profesora** se pretende practicar. Desde esta perspectiva, parece evidente que los alumnos del grupo A realizan una adecuación más ajustada entre sus interrelaciones y la línea pedagógica de la educación activa, y ello ha ido manifestándose por el uso de los "espacios vacíos", por la variedad en la relación con todos los equipamientos -excepto con la **papelera**-, por el papel de la profesora que se diluye, en cierta forma, en la acción del grupo, por la consideración de la clase como lugar de juego, aunque al mismo tiempo, esta estructura de relación produce conductas ensituaciones de "impasse" -que no encuentran su actividad, ni su relación; precisamente por las pautas abiertas de interrelación, que no actúan como apoyo de algunas características

personales-. , Origina además, esta movilidad de equipamientos y de los propios escolares que muchos aspectos de orientación espacial no terminen por definirse -cuesta hablar, refería la profesora de "la mesa que está detrás" o "la silla que estaba en la esquina", cuando de una hora a otra ha cambiado de ubicación, y ello producía en algunos niños "un sentirse perdidos"-.

Sin embargo, en el grupo B, la idea de la profesora era la de favorecer una disposición de los equipamientos de forma que se reforzara el orden de la clase, una fijación en las tareas de aprendizaje y consecuentemente, una reducción en el número de los desplazamientos realizados, Pero sucede que, precisamente por la práctica de la educación tradicional que pone como centro de la acción grupal al profesor, la organización del material centralizada, origina un incremento en la movilidad de los escolares Y que sólo coincide con la idea institucional cuando hace referencia a las actividades dominantes, pero que, en su desarrollo provoca, el tipo de conductas que se pretendía evitar.

Desde esta perspectiva hay que señalar el papel del "profesor" como elemento esencial de las interrelaciones, hasta tal punto, que los alumnos más que con la escuela, con el entorno físico de la clase y sus equipamientos, incluso más que con la tarea del aprendizaje, han de realizar su adaptación a la profesora y a su práctica educativa. La relación con los equipamientos, los desplazamientos y formas de comunicación que se posibilitan en el entorno, su propia influencia están profundamente marcadas por la acción de la profesora. Lógicamente de ello también se deriva, y se une a nuestras aportaciones sobre el observador la necesidad de posibilitar que los alumnos puedan entrar en contacto, en estos primeros años de estancia en la escuela con figuras no únicamente

femeninas, sino que, a ser posible, pudiera lograrse la participación de profesores, de acuerdo con las necesidades que los escolares demandan.

Refiriéndonos a los desplazamientos, en su forma específica, ellos son los que ponen a los usuarios en relación con los equipamientos, pero son, y ésto es destacable por marcarse desde los primeros momentos de la estancia en la institución escolar, en su mayoría del mismo "tipo formal", es decir, desde la verticalidad. Solo 5 -el 1%- del total de 499 desplazamientos registrados- pasan por otros patrones -ir a gatas, jugar bajo una mesa- de posicionalidad. Todo lo cual, destaca límites en lo relacional con los equipamientos -incluidos también, los otros compañeros y el profesor- y lógicamente un no desarrollo y una merma del conjunto de posibilidades que derivadas de la propia corporeidad serían facilitadoras de una adaptación global.

En nuestras observaciones no han quedado registrados, por no haberlos considerado propiamente como desplazamientos, toda una serie de movimientos que son también indicativos de "modos de relación" con los equipamientos. Serían los que una niña realiza al deslizarse sobre un banco, o los que se producen desde la estabilidad de un juego -pasarse el janster-, o los balanceos desde cualquier posición.

Por otra parte, también hemos de destacar el valor de los no "desplazamientos" como indicadores de relación -o de su limitación-, pues no es lo mismo decir, por ejemplo, al referirnos al grupo A que, un total de 213 escolares han realizado 18 desplazamientos que, considerando que el número de alumnos se reparten en 98 niños y 115 niñas, decir que sólo 75 niños -el 75,53- y 75 niñas -el 65,21- participan mediante desplazamientos individuales o grupales y que si, queremos considerar la relación del grupo-clase con los

ANEXO I
La plantilla de observación:
equipamientos hemos de considerar también quienes NO realizan desplazamientos.

Esto nos lleva a destacar que es necesario usar como instrumento de observación que permita recoger el mayor número de acciones-desplazamientos y que podamos reproducirlo fácilmente. Sería el video. Por otra parte queda la posibilidad de seguir linealmente conductas individuales en toda su extensión.

Los equipamientos engendra de una forma u otra diferentes tipos de relación social y así lo hemos visto, por ejemplo en el papel que en el grupo B desempeña la "mesa del profesor", o la ausencia de estímulos de lectura y de juguetes en este mismo grupo.

Concluimos pues, tomando el principio de nuestro trabajo, las cuestiones que lo motivaron y su propio desarrollo, destacando que:

1. La cualidad y la cantidad de las relaciones que se producen en el entorno-clase entre los usuarios y los equipamientos que se encuentran en ella, permiten realizar un estudio sobre la diferenciación de la práctica pedagógica institucional y evaluar su concordancia con el tipo de idea educativa a desarrollar.
2. Tal y como hemos llevado a cabo nuestro estudio se produce una relación inversa entre el número de desplazamientos y el tipo de enseñanza, por lo cual, el número de desplazamientos no es condición suficiente en la determinación de esta correspondencia.
3. En la enseñanza preescolar el grado y calidad de adaptación que los escolares establecen está en

función del profesor y que, consecuentemente, de esta relación se deriva la que se da con los otros elementos-equipamientos que conforman el entorno-clase.

Barcelona, 1980

ANEXO I

La plantilla de observación:

Modelo tipo de plantilla de registro de datos

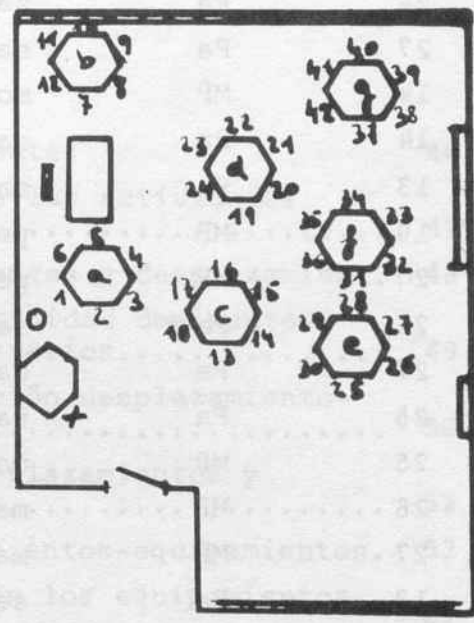
<p>Observación n.º: hora:</p> <p>Actividad:</p> <p>○ niños</p> <p>□ vacíos</p> <p> niñas</p> <p><u>Anotaciones</u></p>	<p>PLANO DE LA CLASE</p>
	

Fig. 3. Modelo de plantilla de registro de datos.

Modelo de registros

Observación n°10 Horas: 3,55-4,05 Grupo: B

Actividad: final del trabajo y salida de clase.

37	MP	a por material
25	Pa	sacar punta
26	Pa	sacar punta
27	Pa	sacar punta
14	MP	mostrar T
14	Pa	sacar punta
13	Pa	sacar punta
19	MP	permiso
20	MP	permiso
26	Pa	sacar punta
27	Pa	sacar punta
25	Pa	sacar punta
25	MP	material (goma)
26	MP	material (goma)
27	MP	material (goma)
13	Pa	sacar punta
13	Pa	sacar punta
4ns	EV	
36	Pa	sacar punta
5ns	MP	material
14	Pa	sacar punta
35,36	X	por un papel

Se levantan todos
hacen filas
para ir al recreo

Gráfico 7. Desplazamientos y significaciones en "el observador" 54

Gráfico 8. Desplazamientos y significaciones en otros objetos 56

BIBLIOGRAFIA

ANEXO II

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1.	Actividades dominantes	46
Tabla 2.	Homogeneización de las actividades dominantes	47
Tabla 3.	Actividades dominantes y desplazamient.	48
Tabla 4.	Relación entre actividad dominante-desplazamientos-usuarios.....	49
Gráfico 1.	Perfil de la relación desplazamiento-usuarios	50
Gráfico 2.	Relación entre desplazamientos y actividades	52
Tabla 5.	Relación desplazamientos-equipamientos.	53
Gráfico 3.	Desplazamientos en los equipamientos comunes	54
Tabla 6.	Significaciones y desplazamientos	56
Gráfico 4.	Desplazamientos y significaciones en "otros niños"	59
Gráfico 5.	Desplazamientos y significaciones en "el profesor"	60
Gráfico 6.	Desplazamientos y significaciones en "el espacio vacío"	63

Gráfico 7.	Desplazamientos y significaciones en el observador"	64
Gráfico 8.	Desplazamientos y significaciones en otros objetos	66

ANEXO II

Índice de tablas y gráficos		
Tabla 1.	Actividades observadas	68
Tabla 2.	Homogeneización de las actividades dominantes	70
Tabla 3.	Actividades dominantes y desplazamiento	78
Tabla 4.	Relación entre actividad dominante y desplazamiento	82
Gráfico 1.	Relación entre desplazamiento y actividades dominantes	82
Tabla 5.	Relación desplazamiento-españolismo	83
Gráfico 2.	Desplazamiento en los españoles	84
Tabla 6.	Significaciones y desplazamientos	86
Gráfico 3.	Desplazamientos y significaciones en "el español"	89
Gráfico 4.	Desplazamientos y significaciones en "el español"	90
Gráfico 5.	Desplazamientos y significaciones en "el español vacío"	93

BIBLIOGRAFIA

Bailly, A.S.

1978: La percepción del espacio Urbano. Nuevo Urbanismo. Madrid 1979.

Barker R.G.

1968: Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the of human behavior. Stanford University. Stanford. California

1969: Wanted: An eco-behavioral science. In E.P. Willens and H.L. Rausch (eds). Naturalistic viewpoints in psychological research. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Barker R.G. y Gump P.V.

1964: Big school, Small School: High school size and student behavior. Stanford University Press. Stanford. Cali.

Barker R.G. and Wright H.F.

1955: Midwest and its children. Evanston, III,: Row Peterson.

Canter D.V.

1969: The psychological implications of office size. Ph. D. Dissertation. University of Liverpool.

1975: Behavioral Maps or Cognitive Maps? University of Surrey. Guilford.

- Darлак J.T. and Lehman J.
 1974: User awareness and sensitivity to open space: a study of traditional and open plan school. In D.V. Canter and T.R. Lee (eds.) Psychology and Built Environment. London Architectural Press. (pp. 164-9)
- Featherstone J.
 1967: What's happening in British Classroom. New Republic. p. 18
- Garbarino J.
 1975: Megalópolis and the high school as a socialising agency. Paper read at I.S.S.B.D Conference. Uni. of Surrey. Guilford.
- Griffiths I.D. and McIntyre D.A.
 1971: A factor Analysis of Subjective Rating of the Thermal Environment. Chester: Electricity Council Research Centre. Note 399
- Harmon D.B.
 1945: Lighting and Child Development. Illuminating Engineering., XL. pp. 199-228.
- Humphreys M.A.
 1974: Relating wind rain and temperature to teachers' reports of young children' behavior. En D.V. Canter y T.R. Lee (eds) Psychology and Built Environment. London: Architectural Press. pp. 19-28
- Ittelson W.H. Proshansky H.M, Rivlin L.G. y Wikel G.H.
 1974: An introduction to Environmental Psychology. New York. Holt, Rinehart and Winston.

- Khol H.
1967: Children. The New American Library, Inc. N
New York.
- Langeveld
1937: Introduction to the Study of the Educational
Psychology of the secondary School.
Groningen-Batavia.
- Lee T.R.
1976: Psychology and Environment. G.E.P. Herriot
London. Methuen.
- Lewis C.E.
1940: Equipping the Classroom as a Learning and
Teaching Laboratory. The American Schoolboard
Journal. C.1.
- Muntañola J.
1974: La Arquitectura como lugar. Ed. Gustavo
Gili. Barcelona.
1978: Topos y Logos. Ed. Kairós. Barcelona.
- Otto H.I.
1955: An Experiment with Elementary School Class-
room Seating and Equipament. Texas School
Board Journal. II dich.
- Parke R.D.
1979: Interactional Designs. En the Analysis of
Social Interactions: Methods, Issues and
Illustrations. Ed. Cairns R.B. New Jersey.
- Piaget J.
1967: Biología y Conocimiento. ed. Siglo XX.
Madrid. 1969
- Proshansky H.M., Ittelson W.H.m Rivlin L.G.
1970: Psicología Ambiental. Ed. Trillas. Madrid
1978.

- Rolfe H.C.
 1961: Observable Differences in Space Use of Learning Situations in Small and Large Classroom. Doctoral Thesis. University of Berkeley. California.
- Rutter M., Maughan B., Mortimore P. y otros
 1979: Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on Children. Open Books. P.L. London.
- Sanders D.C.
 1958: Innovations in Elementary School Classroom Seating. Bureau of Laboratory Schools. n°10. University of Texas, Austin.
- Sells S.B.
 1969: Ecology and the Science of Psychology. En Willeans E.P. y Raush H.L. Eds. Naturalistic viewpoints in psychology research. n°4. Holt, Rinehart and Winston. New York
- Smith P.K.
 1974: Aspects of the playgroup environment. En Canter D.V. y Lee T.R. Eds. Psychology and Built Environment. London: Architectural Press. pp 52-62.
- Sommer R.
 1967: Sociofugal space. American Journal of Sociology. 1972 pp. 654-660.
 1969: Espacio y comportamiento individual. Nuevo Urbanismo. Madrid, 1974
 1970: The ecology of study Areas. Environment and Behavior. n°2. pp. 271-280.
- Sommer R. y Peterson P.
 1967: Study of carreers re-examined. College and Research Libraries Julio, 263-272.

Stebbins R.A.

1973: **Physical** context influences on behavior: the case of classroom disorderliness. *Environment and Behavior*, nº5. p. 291

Varios Autores

1973: *Temas de Arquitectura Escolar*. Madrid.

Varios Autores.

1971: Número dedicado a la organización y evolución de los métodos y edificios para la enseñanza. *Architectural Review*, nº893.

Varios Autores.

1972: *Arquitectura y Escuelas*. Cuadernos de *Arquitectura y Urbanismo*. Ns. 88 y 89. Barcelona.

Varios Autores.

1972: *Bibliografía sobre construcciones escolares*. Cuadernos de *Estética de la Universidad de Sevilla*.

Varios Autores

1965 *Educational Facilities Laboratories*. *Schools without walls*. New York.

Varios Autores.

1975: *Organización, equipamiento y utilización de los espacios en relación con la reforma educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Wicker A.W.: *An Introduction to Ecological Psychology*. Wadsworth, Inc. Belmont. California.

Wright H.F. Barker R.G., Nall J. y Schoggen Ph.

1951: *Towards a Psychological Ecology of the Classroom*. *Journal of Educational Research* 45, pp. 187-200.

Publicacions de l'I.C.E.
de la Universitat de Barcelona

Publicacions de l'I.C.E.
de la Universitat de Barcelona

1. [Faint text]
2. [Faint text]
3. [Faint text]
4. [Faint text]
5. [Faint text]
6. [Faint text]
7. [Faint text]
8. [Faint text]
9. [Faint text]
10. [Faint text]
11. [Faint text]
12. [Faint text]
13. [Faint text]
14. [Faint text]
15. [Faint text]
16. [Faint text]
17. [Faint text]
18. [Faint text]
19. [Faint text]
20. [Faint text]
21. [Faint text]
22. [Faint text]
23. [Faint text]
24. [Faint text]
25. [Faint text]
26. [Faint text]
27. [Faint text]
28. [Faint text]
29. [Faint text]
30. [Faint text]
31. [Faint text]
32. [Faint text]
33. [Faint text]
34. [Faint text]
35. [Faint text]
36. [Faint text]
37. [Faint text]
38. [Faint text]
39. [Faint text]
40. [Faint text]
41. [Faint text]
42. [Faint text]
43. [Faint text]
44. [Faint text]
45. [Faint text]
46. [Faint text]
47. [Faint text]
48. [Faint text]
49. [Faint text]
50. [Faint text]
51. [Faint text]
52. [Faint text]
53. [Faint text]
54. [Faint text]
55. [Faint text]
56. [Faint text]
57. [Faint text]
58. [Faint text]
59. [Faint text]
60. [Faint text]
61. [Faint text]
62. [Faint text]
63. [Faint text]
64. [Faint text]
65. [Faint text]
66. [Faint text]
67. [Faint text]
68. [Faint text]
69. [Faint text]
70. [Faint text]
71. [Faint text]
72. [Faint text]
73. [Faint text]
74. [Faint text]
75. [Faint text]
76. [Faint text]
77. [Faint text]
78. [Faint text]
79. [Faint text]
80. [Faint text]
81. [Faint text]
82. [Faint text]
83. [Faint text]
84. [Faint text]
85. [Faint text]
86. [Faint text]
87. [Faint text]
88. [Faint text]
89. [Faint text]
90. [Faint text]
91. [Faint text]
92. [Faint text]
93. [Faint text]
94. [Faint text]
95. [Faint text]
96. [Faint text]
97. [Faint text]
98. [Faint text]
99. [Faint text]
100. [Faint text]

- Documents**
- 1 M. Siguán, E. Valentí, M. Freixa. **Algunos datos estadísticos sobre el alumnado de bachiller en Barcelona.** Setembre 1971.
 - 2 Juan Estruch. **El coste familiar de la educación.** 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
 - 3 Adalberto Ferrandez. **La enseñanza individualizada en la E.G.B.,** 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
 - 4 Jaime Serramona. **Pedagogía institucional,** 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
 - 5 Maria Forns. **Pruebas para medir el conocimiento de una lengua, I.** Setembre 1971. Exhaurit.
 - 6 Maria Plà. **Pruebas para medir el conocimiento de una lengua, II.** Setembre 1971. Exhaurit.
 - 7 Montserrat Freixa. **El condicionamiento social de las aptitudes intelectuales y su influencia sobre el rendimiento escolar,** 1er. informe. Setembre 1971. Exhaurit.
 - 8 Fernando de Cea i Francisco Arteaga. **Informe sobre 5º Experimental en E.G.B.** Setembre 1971.
 - 9 **Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona.** Setembre 1971. Exhaurit.
 - A 10 Pedro Batallé. **Estadísticas educativas,** 1er. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
 - A 11 Juan Estruch. **El coste familiar de la educación,** 2on. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
 - A 12 Jaime Serramona. **Ensayo de Pedagogía Institucional,** 2on. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
 - A 13 Adalberto Ferrandez. **Enseñanza individualizada,** 2on. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
 - A 14 Juan Mestres. **Los problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo,** 1er. informe. Desembre 1971. Exhaurit.
 - A 15 José M. Doménech. **Tabulación de encuestas: tablas a simple y doble entrada para el análisis de los resultados.** Març 1972.
 - A 16 E. Torá, J. Lahosa, M. Porter y S. Mallas. **Seminario de cine infantil (Psicopedagogía de la imagen).** Març 1972.
 - A 16 bis José Doménech. **Tratamiento de la información con ordenadores digitales.** Juny 1972.

- A 17 José M. Doménech. Programa CORR. Cálculo de medias. Desviaciones tipo. Coeficiente de correlación lineal y coeficientes de correlación múltiple. Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 18 José M. Doménech. Programas BARE. Baremación de tests psicológicos, cálculo del baremo, características estadísticas y pruebas de normalidad de la distribución. Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 19 Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curso 1971-72. Setembre 1972.
- A 19 bis José M. Doménech. Programa de análisis factorial. Programa A.F.A.C. Manual d'utilització. Juny 1972.
- A 20 Jaime Serramona. Ensayo de Pedagogía Institucional, 3er. informe. Setembre 1972.
- A 21 Juan Mestres. Problemas psicopedagógicos del bilingüismo, 2on. informe. Setembre 1971. Exhaustit.
- A 22 Jornadas de psicopedagogía de la imagen visual. Novembre 1972.
- A 23 Javier Barragán. Elementos de matemáticas para profesores de EGB. Setembre 1972.
- A 24 Adalberto Ferrández. Enseñanza individualizada. Maig 1973.
- A 25 Seminario de educación no-directiva. Juliol 1973.
- A 26 Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curs 1972-73.
- A 27 Maria Forns. Organización y funcionamiento de un servicio de orientación escolar en la E.G.B. Juliol 1973.
- A 28 Joaquín Arnau. Problemas psicopedagógicos del bilingüismo. 3er. informe. Novembre 1973.
- A 29 José M. Doménech. Descripción y valoración de un curso experimental de "Métodos estadísticos" para estudiantes de Psicología. Juliol 1973.
- A 30 Jorge Oliver. Sensibilización auditiva.
- A 31 E. Torà i M. Porter. Jornadas de comprensión del cine por los niños. Maig 1974.
- A 32 E. Torà i J.M. Rueda. Escuela y socialización. Resum d'un Seminari permanent de professors d'E.G.B. 1974.

- A 33** Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curs 1973-74. Gener 1975.
- A 34** Maria de Borja Solé. La experiencia comparativa en el aprendizaje del francés.
- A 35** Mareile Böhemer. Escuela y Museo.
- A 36** Informe de las actividades del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Curs 1974-75.
- A 37** Torà, Espresate, Laudan, Gubern, Acarin, Moragas, Remesar, Marce Pujagut. Jornadas sobre la imagen televisiva. Maig 1976.
- A 38** I. Martínez. N. Silvestre. Aprendizaje e integración del niño sordo en la escolaridad normal. Desembre 1976.
- A 39** F. Marcè, Ll. Pujagut. El niño frente a la imagen fílmica con ruptura. Maig 1977.
- A 40** Torà, Beiras, Aguirre, Tomas, Hernández. Un estudio de comunicación no-verbal. Desembre 1977.
- A 41** E. Siches. Desarrollo cognitivo y medio sociocultural en la adquisición de las experiencias comparativas. Juny 1977.
- A 42** M. Forns, F. Sanchez. Programación del área dinámica para 1º de EGB. Abril 1978.
- A 43** R. Garcia, M. Cañadell. El juego infantil en grupo. Maig 1978.
- A 44** A. Vega, R. Mendoza, I. Sagrera. El papel del educador en la prevención en el abuso de las drogas.
- A 45** G. Martínez. Piaget y el desarrollo intelectual. Resumen introductorio.
- A 46** J.M. Bermudo. El método de historiación filosófica.
- A 47** Elements de didàctica de català.
- A 48** Jornadas sobre metodología científica (Sevilla).
- A 49** A. Dominguez. Iniciación al trabajo con mapas topológicos.

- Informes**
- 2 S. Siguán i Alvaro Monferrer. **La atención a los deficientes mentales en la provincia de Barcelona.** Novembre 1971.
 - 3 M. Siguán, E. Bosch i J. Subirós. **Evolución del alumnado en la Facultad de Filosofía y Letras. 1939-1971.** Novembre 1971.
 - 4 **Escuela Universitaria del profesorado de E.G.B. Plan de estudios del curso experimental.** Novembre 1971.
 - 5 M. Siguán i Pedro Batallé. **Composició del alumnado en la Facultad de Filosofía y Letras.** Curs 1971-72. Juny 1972.
 - 6 E. Torá. **Hacia una metodología de la comunicación.** Gener 1973.
 - 7 Fernando de Cea. **El Centro piloto de E.G.B. Font d'en Fargas.** Juliol 1973.
 - 8 Pedro Batallé. **Seminario de Planificación Universitaria.** Març 1973.
 - 9 V. Benedito i J.J. Piquer. **La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato.** Novembre 1973.
 - 10 **Metodología científica aplicada a la investigación educativa.** Març 1974.
 - 11 **El Centro piloto de E.G.B. Font d'en Fargas. 2º informe.** Setembre 1974.
 - 13 M. Siguán. **La gestión municipal en materia de educación: el ejemplo de Bolonia.** Novembre 1977.
 - 14 M. Siguán. **Educación y pluralidad de lenguas.** Abril 1978.
 - 15 V. Benedito. **Una alternativa pedagógica: El Movimiento Italiano de Cooperación educativa.**
 - 16 R. López Feal, J.M. Malapeira Gas. **La Sección de psicología en la Universidad de Barcelona: Historia y perspectivas.**
 - 17 E. Pol, M. Gili, A. Domenech. **Aproximació als hàbits lingüístics dels mestres de Barcelona i les seves comarques.**
 - 18 **Catálogo Guía de la enseñanza preescolar en Barcelona.**
 - 19 A. González. **Tendencias del alumnado de la Sección de Filosofía.**
 - 20 N. Borrell, V. Benedito, M.D. Millan. **La Sección de pedagogía de la Universidad de Barcelona.**

Sèrie Seminaris

- S 1 E. Buchaca, G. Carreras, J. Oliveras, J. Padró "La electrònica en el bachillerato"
- S 2 J. Castellet "Mètodes algebraics a la topologia".
- S 3 "L'accés del professorat d'EGB a l'escola".
- S 4 "Ecologia i educació".
- S 5 "Educació i autonomia a Catalunya".
- S 6 Llätzer Bria, Francesc X. Hernández "Didàctica de la història".
- S 7 E. Pol i M. Morales (Eds.) L'entorn escolar: Problemàtica psicològica, educativa i de disseny
- S 8 Jornades d'estudi sobre l'obra Pedagògica d'Alexandre Gali

Altres publicacions

- Col·lectiu. "Bilingüisme y educación en Catalunya". Ed. Teide. Barcelona.
- Col·lectiu. "Bilingüisme i educació" Ed. Teide. Barcelona.
- Col·lectiu. "Bilingüisme i Biculturalisme", Ed. Ceac. Barcelona.
- M. Forn, I. Gómez. "Guía del estudiante al término de la E.G.B." Ed. Teide. Barcelona.
- M. Siguan, J. Estruch. "El precio de la enseñanza en España". Ed. Dopesa. Barcelona.
- J. Serramona. "Cogestión en la escuela" Ed. Teide. Barcelona.
- E. Torà "Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica". Ed. Instituto Nacional de Publicidad.
- V. Benedito, A. Vega "Grupos de formación y profesorado". Ed. C.E.U. Barcelona.

EN PREPARACIÓ

- Col·lectiu. "Política lingüística per a una escola democràtica".

