

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO EN ANDALUCÍA

Eugenio Hidalgo Díez
Universidad de Granada

RESUMEN

New Education System is a necessity and a task to teachers because it suppose a reflection of the own planners and practices. In this way, we have treated to analyze the evaluation and the teaching learning model's in new Education System, and also the evaluation of the own teaching-learning process; and finally in order to develop an application model's in tha school with these planners exposed.

INTRODUCCIÓN

Queda ya muy atrás la fecha en la que se comenzó a fraguar la nueva reforma del sistema educativo. A lo largo de este período de tiempo, muchas han sido las opiniones vertidas sobre la misma: favorables, desfavorables, contraproducentes,... y un largo etcétera. No obstante, siempre hemos detectado un denominador común a todos los comentarios: la necesidad de la misma (Buendía, L., 1993), pero a pesar de esta necesidad, por todos admitida, a la hora de poner en marcha todo el proyecto, siempre se veían y se ven dificultades que parecen insalvables.

Eugenio Hidalgo Díez. Profesor de Universidad. Área MIDE, F. de Ciencias de la Educación. Campus de la Cartuja. Universidad de Granada. lbuendia@platon.ugr.es

Hemos de admitir que profesionalmente la implantación del nuevo sistema educativo, además de una necesidad, ya puesta de manifiesto, era y es un reto para todo el profesorado, ya que propugna un cambio en los esquemas y planteamientos didácticos que nos lleven a tratar de conseguir un ciudadano más acorde con la demanda que la sociedad futura necesita.

Esto así dicho resulta complicado, ya que supone para los docentes una reflexión profunda de sus planteamientos y prácticas y una remodelación de ambos de acuerdo con las necesidades y posibilidades del alumno/a y de su entorno.

Igualmente la consideramos un reto, porque nos permite un alto grado de flexibilidad en los planteamientos, así como la novedad de poder organizar nuestro propio diseño curricular para procurar una perfecta adaptación al alumnado que tengamos, teniendo en cuenta las peculiaridades e ideosincrasia propias de cada centro, de su entorno y de los alumnos/as que allí concurren y viven.

Finalmente, indicar, que a lo largo de nuestro planteamiento, hemos partido y estado siempre dentro del marco legislativo ya establecido. De esta manera, tratamos de dar una visión de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria, en el sentido de cómo deberíamos planteárnosla dentro del marco normativo ya establecido y teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje procura desarrollar capacidades por medio de los contenidos específicos de cada área o materia.

I. MARCO TEÓRICO QUE GENERA EL MODELO DE REFORMA

La actual reforma del sistema educativo manifiesta un objetivo explícito: mejorar la calidad de la enseñanza. En coherencia con este objetivo, incluye también una reforma del currículo, que no tiene que entenderse sólo como formal, sino también como una nueva concepción, como un cambio en profundidad, alrededor de unos principios que inspiran y dan lugar a su organización y funcionamiento. Toda práctica educativa ha de estar fundamentada en teorías del aprendizaje y del desarrollo suficientemente válidas, que sirvan como marco teórico desde donde, el profesorado pueda programar, reflexionar y revisar su práctica escolar.

Con respecto a estas teorías, no es nuevo que en un principio se partiese de un enfoque constructivo, quizás porque el devenir del tiempo así lo demandaba y también porque después de una anterior forma de entender la organización del aprendizaje y del conocimiento era necesario una nueva cultura del aprendizaje que diera paso a otra forma de adquisición de dicho aprendizaje y del propio conocimiento y nos sacara del reduccionismo conductista en el que se había caído.

De esta manera, se puede decir que el enfoque constructivo supuso un auge sobre los demás enfoques teóricos y que como tal propugnó un proceso de cambio (Lyddon, 1990; Prochaska y DiClementi, 1986) educativo en la escuela, abogando por un aprendizaje y desarrollo que tuviese en cuenta aquellos aspectos que hacen referencia a dichos procesos, en la dirección de considerarlos como procesuales y constructivos, ya que tanto el aprendizaje como el desarrollo (Kegan, 1982) se construyen progresivamente en interacción con el entorno natural y socio-cultural en combinación con las

posibilidades genéticas del individuo (Piaget, 1970) y el ambiente social en el que se desenvuelve (Erikson, 1959). Por ello, podemos decir, que el aprendizaje supone un proceso de incorporación continua de nuevas informaciones a los esquemas previos que ya se poseen y a la reestructuración de estos, lo que provocaría una reconstrucción continua de los acontecimientos y estos a su vez un proceso de cambio. Como consecuencia, si dichos esquemas no permiten el aprendizaje, se produciría un intercambio con el medio que daría lugar al desarrollo.

Así, el currículum de la L.O.G.S.E., adopta una serie de postulados generales que definen el marco teórico en donde se enmarca, y que no suponen prescripciones de carácter categórico. Estos postulados generales giran alrededor de aspectos como: considerar el desarrollo de la persona como un todo integrado (Piaget, 1975), y que este nivel de desarrollo (Z.D.P.: zona de desarrollo próximo) viene determinado por el aprendizaje y la enseñanza (Vigotsky, 1979), aprendizaje que ha de ser significativo, ya que será el propio alumno quien establezca relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información (Ausubel, 1977), para ello, es necesario, que el alumno/a establezca una relación entre el nuevo aprendizaje y el que ya posee, para partiendo de ahí, establecer un desequilibrio entre ambos y crear una conciencia en el alumno/a para superar dicho desequilibrio que favorezca la adquisición del nuevo aprendizaje.

Otro postulado viene determinado por la interacción social, es decir, por una perspectiva interaccionista del desarrollo humano, donde la construcción e interiorización de los contenidos del aprendizaje y su conocimiento se lleva a cabo en un proceso de interacción social (Bruner, 1988; Piaget, 1970; Vigotsky, 1979; Brofenbrenner, 1989).

Con lo que, el currículum del actual sistema educativo genera un nuevo planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a su vez, esta nueva forma de concebir la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en unas concepciones que procuran por todos los medios que el alumno/a «aprenda a aprender», es decir, proveerle de unos mecanismos, para que sea el propio alumno/a el que partiendo de unos conceptos, procedimientos y actitudes, adquiridos previamente sobre el contenido, construya nuevos significados (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983) de dicho contenido y a su vez enriquezca y vaya modificando su estructura cognoscitiva, lo que a su vez dará lugar a que sea capaz de desarrollar estrategias que le sirvan para hacer nuevos aprendizajes.

En este sentido, se podría decir que, el currículo de la L.O.G.S.E. adopta explícitamente un determinado modelo psicopedagógico: el constructivismo, ya que: «El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje», igualmente, «La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración», para finalmente considerar que: «La actividad constructiva del alumno obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos por la del profesor como orientador o guía». (Coll, C., 1990).

Esto no quiere decir que ese aprendizaje se realice sin necesidad de ayuda externa, sino al contrario: la función del profesor se vuelve fundamental, dado que la actividad de autoconstrucción que efectúa el alumno/a se inscribe dentro de una actividad interpersonal. El alumno/a aprende en el contexto de las relaciones con sus compañe-

ros y el profesor, siendo determinante, la actuación de éste para que la actividad del alumno/a sea más o menos constructiva.

No obstante, no se pretende que ante lo expuesto se entienda que la teoría de partida por la que aboga el proceso de reforma sea la de un constructivismo reduccionista y que de esa manera se debiese entender todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende exponer, pues si así fuese se estaría dando lugar a caer en los mismos errores en que se han visto inmersas otras teorías precedentes, sino que por el contrario: «sea lo que sea que acabe pasando con la búsqueda de la verdad, los acontecimientos con los que nos enfrentamos hoy están sujetos a tanta variedad de construcciones como nuestro ingenio nos permita inventar. Esto no quiere decir que cualquier construcción es tan buena como otra... Pero nos recuerda que todas nuestras percepciones presentes están abiertas al cuestionamiento y la reconsideración, y sugiere ampliamente que incluso las ocurrencias diarias podrían aparecer completamente transformadas si tuviéramos imaginación suficiente para construir las de modo diferente» (Kelly, 1970: 1).

Como se ha apuntado con anterioridad en los diferentes postulados a los que se ha venido haciendo referencia desde un principio, lo que se trata es de procurar aplicar al modelo de enseñanza-aprendizaje que se pretende un sentido constructivo como realmente hay que entenderlo, es decir, no sólo quedándonos: «en un proceso de individuación y construcción de la identidad personal», sino también de: «socialización y de incorporación a una sociedad y una cultura» (Coll, 1996), desde la realidad nuestra de cada día, o sea, desde nuestra familia, microsociedad (barrio, ciudad,...), nuestros intereses, en definitiva desde nuestro entorno que es donde el centro escolar se encuentra inmerso y desde donde se puede empezar a entender, por el contacto que existe o debe existir entre familia/centro, la realidad de lo que cada alumno/a es y puede llegar a ser. De esta manera, hemos de entender el modelo constructivo como una familia interrelacionada de teorías que cuestionan la versión realista y objetivista de la ciencia (Neimeyer, 1996).

En consecuencia, si se ha planteado que en la nueva reforma subyace un marco constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, igualmente hemos de entender la evaluación, por lo que, se tendrá en cuenta en el momento de la misma:

- el desarrollo y aprendizaje de las capacidades.
- la detección del grado de significatividad de los aprendizajes.
- el carácter o entidad que le atribuyen los alumnos/as a los aprendizajes.
- la forma en que se produce el proceso de aprendizaje significativo, entendido como un continuum y que por lo tanto la evaluación no debe ser puntual sino producirse en el tiempo que dure el proceso de enseñanza-aprendizaje, y tanto sobre la enseñanza como sobre el aprendizaje al unísono.
- el utilizar el máximo número posible de actividades sobre el contenido para proceder a la evaluación del mismo.
- que el grado de control sobre el aprendizaje vaya pasando del profesor a los alumnos.
- que procure siempre información al alumno/a sobre la construcción de sus aprendizajes.

2. LA EVALUACIÓN Y EL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

La actividad evaluadora está íntimamente ligada a las diferentes maneras de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como apuntábamos anteriormente, por ello, para una mejor comprensión del modelo empezaremos planteando los componentes del diseño curricular y posteriormente el desarrollo del proceso.

a) Componentes del Diseño Curricular

Es necesario para abordar la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, tener, en principio, una visión general de lo que conocemos como componentes del diseño curricular, de esta manera y en sentido vertical por su interrelación a lo largo de todo el diseño, podemos establecer los siguientes:

- Finalidades Educativas:

La actividad docente que se realiza en un centro educativo, tiene un propósito y busca cómo conseguirlo y es necesario que todo ello quede plasmado como las finalidades educativas del centro. Por ello, consideramos como finalidades educativas, las afirmaciones de principios generales e intenciones educativas acordes con las Finalidades Educativas del Sistema Educativo y adaptadas al propio centro, su entorno y su alumnado.

- Objetivos Generales de la E.S.O.:

Establecidas las Finalidades Educativas y en relación con ellas se encuentran los Objetivos Generales de la E.S.O. que: Precisarán las Capacidades que los alumnos deben haber adquirido al finalizar la etapa correspondiente. En este modelo los objetivos son generales y abiertos; pero esto no significa nada más que la posibilidad de que sean los propios profesores en función de cada situación educativa los que realicen mayores especificaciones, de tal manera que las intenciones educativas pierdan generalidad para ganar concreción en la unidad didáctica.

- Objetivos Generales del Área:

En consonancia con los Objetivos Generales de la E.S.O., obviamente estarán los Objetivos Generales del Área que serán los que: Precisan las capacidades que los alumnos/as deben haber adquirido a través del área o materia correspondiente. La función del objetivo es guiar la práctica y orientar la articulación de los diferentes elementos curriculares en función de las intenciones educativas. Si la guía no es adecuada, no se ajusta a la realidad, los objetivos no cumplirán su función primordial de ser un marco de actuación docente.

Si formulamos el objetivo: Conseguir que los alumnos tengan una actitud positiva hacia los emigrantes y no planteamos marcos de actuación para el desarrollo de capacidades como la tolerancia, adaptación,... etc., puede ocurrir como en el estudio de Berttel (1984) que exponía la siguiente situación: «En una clase de Ética con veinte alumnos blancos y dos negros, de una escuela pública, el profesor pretende conseguir la no discriminación racial y modificar positivamente la actitud hacia los negros. Después de varias sesiones de trabajo en clase, el profesor evaluó la actitud a través de una escala tipo Lickert. Posteriormente clasificó a los alumnos según la puntuación en la escala. Al subirse los alumnos al autobús, de regreso a la casa, a pesar de las buenas puntuaciones en la escala de la mayoría de ellos, los niños negros volvieron a sentarse juntos, y aunque entraron en el autobús en diferente momento, ningún niño blanco ocupó el asiento de al lado del niño negro».

- Criterios de Evaluación:

Por su parte los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos/as hayan alcanzado con respecto a las capacidades implícitas en los Objetivos Generales. Es decir, hacen referencia al desarrollo de las capacidades del alumnado de forma general.

- Capacidades:

Implícitas en los Objetivos tanto Generales de Etapa como de Área, se encuentran las capacidades que nos indican: El potencial o aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Es decir, es el potencial que se debe desarrollar en los alumnos/as desde los 0 a los 16 años, ya que durante todo el período de escolarización que abarcan estas edades, los grupos de capacidades a desarrollar desde las diferentes áreas y/o materias serán siempre las mismas.

- Contenidos:

El otro aspecto que como docentes debemos procurar en nuestro alumnado es la asimilación de los contenidos, entendiendo estos como: El conjunto de formas culturales y saberes seleccionados y secuenciados para formar parte de las distintas áreas curriculares formulados en base a: conceptos, procedimientos y actitudes.

Los contenidos estarán en función de los objetivos. Un contenido es cualquier elemento de la realidad que contribuya a desarrollar las capacidades expresadas en los objetivos tanto Generales de Etapa como los específicos de cada área. El desarrollo de estas capacidades demandará la enseñanza de diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y consecuentemente diferentes formas e instrumentos de evaluación. El conocimiento del contenido

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO

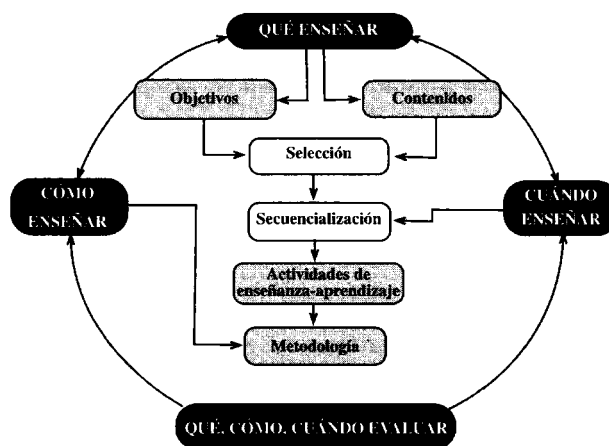


Gráfico 1

Elementos Básicos del Currículo.
(Grupo Asesores CEP-Granada, 1993).

de las materias, como único conocimiento de interés para ser evaluado, no es más que una forma de justificar intereses docentes que en absoluto se corresponden con los intereses del alumno ni para el alumno.

Los elementos claves de la evaluación sobre los que reflexionaremos es este trabajo son: Cuándo evaluar, para qué evaluar y cómo evaluar.

- **Objetivos Didácticos:**

En nuestra manera de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje, este componente es el fundamental, ya que lo consideramos como: El indicador del tipo y grado de aprendizaje que debe realizar el alumnado y el referente del proceso de evaluación de los aprendizajes.

b) Construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje

Una vez que se han analizado los componentes principales del Diseño Curricular del Área, es decir del proceso de enseñanza-aprendizaje, y antes de plantear el modelo de construcción, es importante realizar las siguientes reflexiones:

- a) La construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser acordada y consensuada por el conjunto del profesorado, ya que implica la toma de decisiones sobre una serie de elementos, tales como: qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar que son esenciales para el desarrollo de la actividad docente.

- b) Para la elaboración del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se ha de tener en cuenta una serie de referentes, tales como: Los Decretos, ya que establecen el currículum de la etapa, especificando los Objetivos Generales de la Etapa y los Objetivos Generales del Área, así como otras normativas. Como podemos deducir, todos ellos son puntos de referencia, en la medida que constituyen el referente normativo en el actual sistema.

Otro referente a tener en cuenta sería el conjunto de documentos y materiales que poseen los profesores/as (programaciones, documentos, planificaciones previas,... etc.) que hayan sido realizados en otro momento y que merecen una consideración positiva del profesor.

Para la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se han establecido dos fases. En la realización de la primera fase del proceso, se pueden establecer los siguientes momentos:

1. Analizar y establecer la relación entre los Objetivos Generales de Etapa y las Capacidades, es decir, indicar qué capacidad o capacidades desarrollan los diferentes objetivos.
2. Analizar y establecer la relación entre los Objetivos Generales de Etapa y los Objetivos Generales de Área y/o Materia.
3. Como consecuencia de las dos relaciones anteriores, podemos establecer, directamente, que capacidad o capacidades se desarrollan en los diferentes Objetivos Generales de Área.

De esta manera al estar relacionados los Objetivos Generales del Área con los Objetivos Generales de Etapa y las Capacidades, sabremos qué capacidades estamos trabajando en cada momento de forma automática, debido a la interrelación establecida en el primer momento de la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hacemos esto, porque en la propuesta curricular establecida en el Diseño Curricular Base de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, se ha optado por expresar los resultados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables (D.C.B. pág. 38).

Además, porque a la hora de la evaluación del proceso, tendremos que valorar no sólo el grado de asimilación de los contenidos, sino también el tipo y grado de desarrollo de las capacidades.

La segunda fase se centra en la realización de una Programación de Aula o Unidad Didáctica, con la ventaja de no haber perdido en ningún momento, debido a la interrelación que debe procurarse, los referentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son los Objetivos Generales de Área en los que, como ya hemos dicho, están implícitas las Capacidades.

De esta manera, en primer lugar, se establece la relación entre los Objetivos Generales de Área y los Contenidos en sus tres aspectos: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

Una vez establecida esta relación, el siguiente paso trataría de aunar de alguna

forma las capacidades implícitas en los Objetivos Generales de Área y los Contenidos que ya previamente hemos relacionado.

Esto se consigue con la formulación de lo que denominamos Objetivos Didácticos. Este es el momento más importante y clave en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque son:

- Los que aunan Capacidades a desarrollar y Contenidos a asimilar.
- El referente fundamental para la construcción de la Unidad Didáctica.
- Los que marcan la pauta para la organización de las actividades con nuestros alumnos/as.
- Los que pueden ser objeto de evaluación y por consiguiente, hacernos ver el grado de desarrollo de capacidades y a la vez, la asimilación del contenido por parte del alumnado.

Es decir, que los Objetivos Didácticos dan forma y entidad a la Unidad Didáctica, ya que en ellos tenemos el referente de Capacidades y Contenidos. Si partiendo de esto, organizamos para dichos Objetivos Didácticos, unas Actividades, las Temporizamos en sesiones, diseñamos una Metodología para su aplicación en clase y Evaluamos dichas actividades, habremos construido la Unidad Didáctica o Programación de Aula, habiendo aunado los dos referentes de evaluación:

- Grado de desarrollo de Capacidades.
- Grado de asimilación de Contenidos.

3. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Establecido el modelo de enseñanza-aprendizaje entraremos en el análisis de la evaluación, teniendo en cuenta:

- a) El concepto implícito en el marco legal.
- b) La evaluación como elemento curricular.
- c) Intenciones y objetivos que pretende alcanzar.
- d) Aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje afectados por la evaluación.

a) Concepto implícito en el marco legal

La evaluación es una actividad valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional docente afecta a:

- Los procesos de aprendizaje del alumnado.
- Los procesos de enseñanza del profesorado.
- Al Proyecto Curricular de Centro.

Constituyendo de este modo, el elemento clave para:

- Orientar las decisiones curriculares.
- Definir los problemas educativos.
- Acometer actuaciones concretas.
- Empezar procesos de investigación educativa.
- Generar dinámicas de formación permanente del profesorado.
- Regular, en definitiva, el proceso de adaptación y contextualización del currículum en cada comunidad educativa.

Por lo que, la evaluación, desde este marco, se define como:

- * Integradora.
 - * Continua.
 - * Formativa.
 - * Cualitativa.
 - * Contextualizada.

Integradora, ya que exige tener en cuenta las capacidades generales establecidas en los Objetivos de la Etapa, a través de las expresadas en los Objetivos de las distintas Áreas o Materias.

Continua, al ser un elemento inseparable de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que aporta información del mismo con carácter permanente. Por tanto estará presente de forma sistemática, en el desarrollo de todo tipo de actividades y no sólo en momentos puntuales y aislados.

Formativa, pues al tener información de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter permanente, puede detectar las dificultades en el momento que se producen, averiguar las causas y en consecuencia regular, orientar y autocorregir la intervención educativa con objeto de mejorar tanto los procesos seguidos por todos los participantes.

Cualitativa, al ofrecer datos e interpretaciones sobre los cuales poder entender y valorar los procesos seguidos por todos los participantes.

Contextualizada, ya que tiene en cuenta el contexto del Centro, su Proyecto Curricular, así como la singularidad de cada uno de los alumnos, considerando su propio proceso de aprendizaje, sus características y sus unidades específicas.

Desde este modelo podemos decir que evaluar es obtener información acerca de como se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de ayudar al alumno, a adaptarse a sus características y necesidades, comprobar la acción didáctica del docente y determinar hasta que punto se han desarrollado las intenciones educativas expresadas en cada proyecto curricular.

b) La Evaluación como elemento curricular

Se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (LOGSE, art. 4.1), es decir, que el currículum tiene dos funciones fundamentales: Hacer explícitas las

intenciones del sistema educativo y servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Este «carácter continuado, procesual, contextual y estratégico de la evaluación reguladora en el proceso de enseñanza-aprendizaje es especialmente útil para poner de relieve los aspectos intencionales, deliberativos, reflexivos y de toma de decisiones característicos del uso de procedimientos y el grado de dominio conseguidos por el alumno» (Gómez, I., 1996: 61). Así pues, la evaluación se convierte en un elemento fundamental e inseparable de la práctica educativa que permite recoger la información de cada momento y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) Intenciones y objetivos que pretende alcanzar la evaluación («El por qué y el para qué evaluar»)

Los procesos del aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza del profesorado, es decir, la acción educativa, los Proyectos Curriculares de Centro, etapa, ciclo y/o aula así como el Sistema Educativo en general, precisan de una valoración que ayude a su comprensión y análisis para realizar una toma de decisiones que permita mejorar su funcionamiento.

Esta finalidad última se proyecta en una serie de intenciones que la evaluación pretende alcanzar y que entre otras, podemos señalar:

- Referidas a los procesos de aprendizaje:
 - Obtener información y valorar situaciones, procesos y resultados.
 - Detectar dificultades.
 - Tomar decisiones.
 - Reorientar procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Centradas en el alumnado:
 - Conocer el grado inicial de desarrollo de las Capacidades.
 - Conocer la situación de partida en los aprendizajes.
 - Conocer la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Atender a las necesidades individuales del alumnado.
 - Apreciar y valorar el grado de desarrollo alcanzado en cuanto a las capacidades y contenidos enunciados en los objetivos generales de la etapa y/o ciclo.
 - Organizar las posibles adaptaciones curriculares ante las dificultades detectadas, y en su defecto participar en el proceso de diversificación curricular.
 - Determinar la titulación y promoción del alumnado.
 - Garantizar la movilidad del alumnado de un centro a otro.
- Referidas a los procesos de enseñanza:
 - Obtener información y valorar la actuación docente.
 - Analizar las estrategias metodológicas realizadas durante el proceso de enseñanza con objeto de contribuir al perfeccionamiento de las actuaciones docentes y modificar su práctica.

- Referidas al Proyecto Curricular:
 - Recogida de información y valoración sobre el desarrollo del proyecto Curricular.
 - Toma de decisiones y reorientación sobre el Proyecto Curricular con objeto de mejorarlo y adecuarlo al entorno y contexto de centro y a las características del alumnado.
 - Facilitar a las familias la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos/as y la orientación para la continuidad de su formación.
- Referidas al propio Sistema Educativo:
 - Establecer mecanismos de retroalimentación y apoyos necesarios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de estas intenciones, la evaluación procura una serie de objetivos fundamentales tales como:

- Contribuir a la mejora de la actividad educativa.
- Señalar el grado en que se van desarrollando las diferentes capacidades y orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias.
- Señalar el grado de asimilación de los contenidos que configuran las diferentes áreas y/o materias.
- Modificar aquellos aspectos de la práctica docente y del Proyecto Curricular que se hayan detectado como poco adecuados a las características del alumnado y al contexto del Centro.
- Ser un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrado en el quehacer diario del aula y del centro educativo.
- Ser el punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa y a la mejora del proceso.

d) Aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje afectados por la evaluación. («El qué evaluar»)

Desde el concepto de evaluación anterior decíamos que esta afecta fundamentalmente a:

- Los procesos de aprendizaje del alumnado. En este sentido, hemos de:
 - Evaluar los conceptos previos. Antes de iniciar cualquier aprendizaje hemos de conocer la situación actual o de partida en la que se encuentra el alumnado frente al mismo. Es necesario partir de los conceptos, representaciones y conocimientos previos que ha construido el alumno/a en el transcurso de sus experiencias ya que éstos le sirven como punto de partida y como medio para interpretar la nueva información.
 - Evaluar el grado de desarrollo de las Capacidades y la asimilación de los Contenidos. El objetivo de la evaluación es valorar las capacidades expresadas en

los Objetivos Generales tanto de Etapa como de Área, utilizando como medio para su consecución la asimilación de los contenidos de dicha área.

Antes de continuar, es necesario, debido a la importancia que tiene en el contexto de la evaluación, analizar: ¿Cómo evaluar las Capacidades? Según el nuevo sistema educativo podemos hacerlo de forma indirecta teniendo en cuenta dos tipos de indicadores:

- Los Criterios de Evaluación.
- Los Objetivos Didácticos.

— Criterios de Evaluación:

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se realizará teniendo en cuenta los objetivos de etapa, así como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo.

Dada la dificultad de evaluar los objetivos, expresados en términos de capacidades, los criterios de evaluación se convierten en un indicador más concreto de la misma.

Los criterios de evaluación proporcionan una información sobre los aspectos a considerar para determinar el tipo y grado de aprendizaje que haya alcanzado el alumnado, en cada uno de los momentos del proceso en cuanto al avance en la adquisición de las capacidades, con respecto a las que ya poseía el propio alumno/a y establecidas en el currículo como capacidades básicas de cada área. Dichos criterios no son directa ni unívocamente evaluables. Es necesario planificar algunas tareas, lo más variadas posibles, para comprobar que las capacidades y contenidos expuestos en los criterios se han alcanzado en el grado propuesto. No se pretende desde los criterios evaluar todo lo que el alumnado aprende, sino que en ellos se seleccionan las capacidades básicas de aprendizaje desarrolladas y sin las que un alumno/a difícilmente avanzaría de forma satisfactoria en su normal proceso de aprendizaje.

Los Equipos Docentes deberán adecuar los criterios de evaluación a los objetivos que establezcan en su Proyecto Curricular de Centro. Estos criterios deben secuenciarse por ciclos de tal modo que las valoraciones acerca de los procesos de aprendizaje se realicen de forma continua no permitiendo que los alumnos/as acumulen retrasos en el desarrollo de las capacidades básicas de aprendizaje.

— Objetivos Didácticos:

Son considerados como: El indicador del tipo y grado de aprendizaje, referido este, tanto a la asimilación de los contenidos como al desarrollo de las capacidades en relación con dichos contenidos de la unidad didáctica correspondiente. Los Objetivos Didácticos guiarán la intervención educativa, constituirán el punto de referencia inmediato de la evaluación continua y permitirán encontrar los procedimientos de evaluación más adecuados a tales objetivos.

Los Objetivos Didácticos se establecerán en cada Unidad Didáctica o Programa-

ción de Aula. por su grado de concreción evalúan todos los aprendizajes programados. Será a través de los objetivos didácticos y de las actividades programadas para alcanzarlos, desde donde se obtenga la información para el seguimiento y evaluación de todos los contenidos.

La evaluación de los procesos de aprendizaje se realiza a través del seguimiento de las actividades diseñadas para el logro de los Objetivos Didácticos en las Unidades Didácticas o Programaciones de Aula, por lo que los Objetivos Didácticos serán el referente más cercano para la valoración del día a día de la actividad del aula.

- Los procesos de enseñanza del profesorado:

En este sentido hemos de:

- * Evaluar el proceso de enseñanza y la práctica docente a través de los siguientes aspectos:
 - La organización del centro y el aprovechamiento de los recursos.
 - El carácter de las relaciones y de la convivencia entre profesor y alumnos/as.
 - La coordinación entre los órganos y personas responsables en el Centro de la planificación y desarrollo de la práctica docente.
 - La coordinación entre el profesorado que compone el Equipo Docente, para establecer el tipo y grado de desarrollo de los diferentes grupos de capacidades en los Objetivos Generales de Etapa.
 - La coordinación entre el profesorado que componen los diferentes Departamentos de Área, para establecer el tipo y grado de desarrollo de las capacidades y a través de que contenidos se van a realizar.
 - La estructuración de las adaptaciones curriculares.
 - La regularidad y calidad de la relación con las familias.

- El Proyecto Curricular:

En este sentido hemos de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Adecuación de los Objetivos Generales de Etapa a las Finalidades del Centro y estas a su vez a las necesidades y a las características del alumnado y de su entorno.
- Correcta organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido expuesto.
- Adecuación de la Metodología y de los materiales didácticos.
- Establecimiento adecuado de los grupos de capacidades, de su desarrollo y de los criterios de evaluación.
- Validez de la secuenciación de contenidos y de las estrategias de evaluación.
- Adecuación de las medidas de adaptación y diversificación curricular, así como de la orientación educativa y profesional.

4. APLICACIÓN DEL MODELO EN EL AULA

Siguiendo lo ya expuesto para la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, queremos hacer las siguientes consideraciones, al objeto de que podamos comprobar que dicho modelo ha procurado acercarse lo más posible a estos planteamientos, no con el ánimo de que sea algo definitivo y concluso, sino como un punto de reflexión para establecer opciones, que abran paso a diferentes planteamientos constructivos en educación con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, en el sentido de que: «La finalidad de la concepción constructivista no es explicar el desarrollo y el aprendizaje humano. Su finalidad es distinta; su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje» (Coll, 1996: 176).

De esta manera, cuando se planteó la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, establecimos dos fases, como podemos apreciar en el siguiente gráfico:

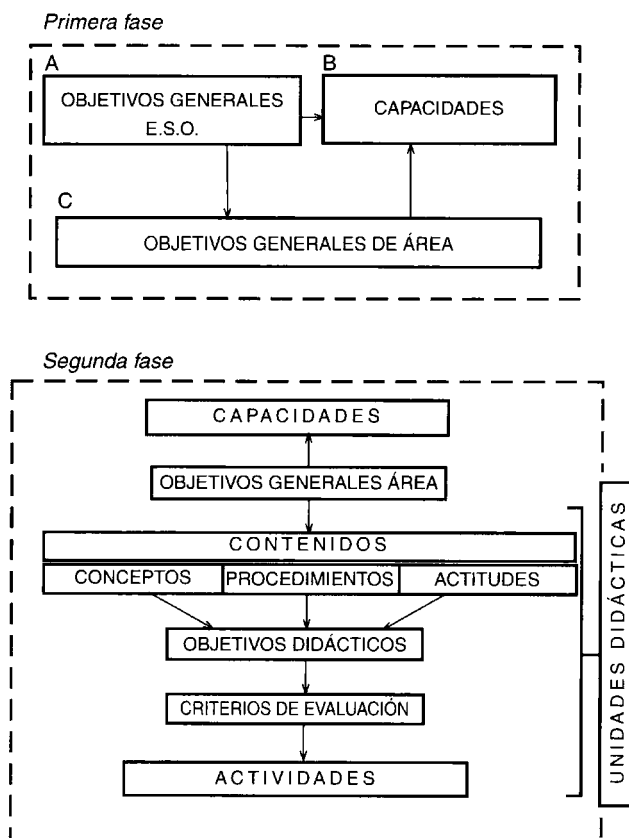


Gráfico 2

Construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje.
(Hidalgo, E. y Almagro, J.L.).

No obstante, antes de comenzar el proceso de construcción, es fundamental la definición de las Finalidades educativas del Centro, pues nos van a proporcionar una definición exacta de las características del mismo y de su entorno en sus diferentes ámbitos: Pedagógico, convivencial y de gestión, para lo cual, previamente se han elaborado unos indicadores que nos van a permitir analizar aspectos propios del centro y de su entorno, de los profesores, padres y alumnos.

Una vez que el centro se ha definido, es importante establecer los Objetivos Generales de Etapa, posiblemente, haya que redefinir algunos o todos los objetivos propuestos en el Decreto de E.S.O., pues es fundamental que nuestros objetivos estén adaptados a las Finalidades del Centro, ya que sino estaríamos construyendo un proceso de enseñanza-aprendizaje irreal y no adaptado a los alumnos/as y al entorno en el que viven.

Realizada la definición del Centro, el proceso sería el que ya hemos explicitado en los apartados anteriores, tan sólo destacar, al objeto de dar sentido a esta forma de construcción del proceso los siguientes aspectos.

- Al definir el centro, para establecer sus finalidades, se empieza un proceso de interacción entre los diferentes componentes de la comunidad escolar, tanto los directamente implicados (padres, profesores y alumnos) como los más indirectos (entorno, asociaciones,... etc.), que den lugar a que existan «unos valores propios de la escuela, reflejo de su identidad y propósitos, que son compartidos por sus componentes» (OCDE, 1991).
- Al establecer las diferentes Capacidades a desarrollar:
 - a. Se procurará que estas estén de acuerdo con la realidad del alumnado que el centro tiene y será, en este momento, cuando se empiece o se deba empezar a compensar las desigualdades que traen nuestros alumnos/as por razones del entorno socio-cultural-económico, tanto familiar como del propio barrio, en el que viven, con ello, se quiere decir, que no podemos establecer el mismo tipo y grado de desarrollo de capacidades para los alumnos/as de un centro que se encuentra ubicado en una zona residencial de una gran ciudad, que en un centro de la misma ciudad ubicado en una zona suburbial-periférica de características marginales.
Posiblemente, en el primer centro, siempre hablando con carácter general, el alumnado del mismo, tendrá, con respecto a capacidades de interacción, integración y atracción social, o a capacidades de desarrollo afectivo, equilibrio personal y autoestima, o a capacidades morales o éticas un grado de desarrollo, que presumiblemente, ha de ser mucho mayor que el del alumnado del segundo centro al que se ha hecho referencia, por ello, quizás se deba en este centro hacer más hincapié en el desarrollo de estas capacidades, sin que esto quiera decir que debamos abandonar el de las demás.
 - b. Es necesario establecer un trabajo en equipo por parte del profesorado, para determinar y priorizar que Capacidades hay que potenciar desde las diferentes áreas y/o materias, redefinir los Objetivos Generales de la Etapa, si fuese necesario, y en definitiva dar coherencia a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS GEN. ETAPA	CAPACIDADES	OBJETIVOS GEN. ÁREA	CONTENIDOS	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen diversos actos y decisiones personales tanto en la salud individual como en la colectiva. 	<p>I. Para el desarrollo cognitivo o intelectual.</p> <p>II. Para el desarrollo corporal y campo de la salud.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y valorar su cuerpo y contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control. 	<p>CONCEPTOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los conceptos de condición física y sus componentes. • Factores que inciden sobre la condición física: edad, estado físico, capacidades heredadas. • Relación entre los conceptos de salud física y condición física. <p>PROCEDIMIENTOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de actividades físicas individuales y colectivas, con diferentes niveles de intensidad. 	<p>El alumno/a es capaz de identificar el concepto de condición física y sus componentes.</p> <p>El alumno/a es capaz de analizar los factores que inciden sobre la condición física.</p> <p>El alumno/a es capaz de relacionar los conceptos de salud física y condición física.</p> <p>El alumno/a es capaz de realizar actividades físicas individuales y colectivas, con diferentes niveles de intensidad.</p> <p>El alumno/a es capaz de apreciar su propia condición física y ser consciente del desarrollo de la misma.</p> <p>El alumno/a es capaz de percatarse de los efectos positivos que tienen los trabajos de condición física sobre la salud.</p>	<p>A VER SI ERES CAPAZ. (Ver página siguiente).</p> <p>ANALIZA Y ANALIZATE. (Ver página siguiente).</p> <p>RELACIONA CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD. (Ver página siguiente).</p>	
<p align="center">CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber logrado una evolución cualitativa (mejora de la flexibilidad, precisión) de las cualidades físicas básicas con respecto a uno mismo. • Haber conseguido ser consciente de lo beneficioso que es para la salud física un adecuado desarrollo de la condición física. • Ser consciente de nuestras posibilidades y limitaciones en la práctica de la actividad física, tanto individuales como colectivas. 						

ACTIVIDADES (I)	ACTIVIDADES (II)
<p>A VER SI ERES CAPAZ: Entre las siguientes definiciones que te propongo, identifica la que corresponde a la de Condición Física y rodeala con un círculo azul.</p> <p>a. Conjunto de cualidades anatómicas y fisiológicas y motoras que reúne una persona para poder realizar esfuerzos físicos diversos.</p> <p>b. La capacidad que permite realizar movimientos de gran amplitud.</p> <p>c. Conjunto de cualidades anatómicas que reúne una persona, para poder realizar esfuerzos físicos diversos.</p> <p>ANALIZA Y ANALÍZATE: * Normalmente, en una prueba de fuerza quien levantará más peso un hombre de 70 años u otro de 25 años. ¿Por qué? * Un atleta bien preparado de 24 años o una persona de la misma edad. ¿Por qué? * Dos personas de la misma edad. ¿Por qué? Analiza las respuestas que has dado y contesta: ¿Qué factores deduces de las contestaciones que inciden e influyen sobre la Condición Física?</p> <p>RELACIONA CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD: Rodea con una línea roja aquellas oraciones que creas que hacen referencia a la Condición Física y de azul las que se refieren a Salud Física. * Ingerir una gran cantidad de alimentos. * Sentir la necesidad de hacer actividad física. * No practicar ningún tipo de actividad física. * Desarrollar a través de la actividad física todas mis cualidades anatómicas, físicas y motoras. * Darse cuenta de que cuando hago alguna actividad física mi estado, en general mejora.</p> <p>COMPRUEBA TU FUERZA: — Tumbado en el suelo mirando hacia arriba y con las piernas extendidas: • Eleva las piernas hasta la vertical y bájalas. • Eleva, ahora, el tronco hasta la misma posición. — En ambos casos la musculatura que han trabajado es la misma. a). ¿Cuál de los dos movimientos te cuesta más? b). ¿Por qué?</p>	<p>COMPRUEBA TU CAPACIDAD AERÓBICA: • Intenta recorrer en 12 minutos la máxima distancia que puedas. No es necesario que cambies de ritmo, y puedes caminar si te encuentras cansado: pero es preferible que regules tus fuerzas para hacer el recorrido de una manera más o menos regular. • Anota tus pulsaciones al finalizar. • Compara la distancia que has recorrido con las distancias de otras personas de tus mismas características. • ¿Sabes que existe una relación entre la frecuencia cardíaca y la resistencia? Recuerda que: * Hasta 140 p/m. Resistencia Aeróbica. * Entre 140 p/m y 170 p/m. Resistencia Aeróbica-Anaeróbica. * A partir de 170 p/m. Resistencia Anaeróbica.</p> <p>REFLEXIONA Y VALORA: Contesta sí o no: Antes de hacer tus prácticas de resistencia: — ¿Te planteabas que tipo de resistencia ibas a trabajar? — ¿Te tomabas las pulsaciones antes de la práctica? Después de realizar tus prácticas de resistencia: — ¿Te planteas que tipo de resistencia vas a trabajar? — ¿Te tomas las pulsaciones antes de la prueba?</p> <p>RESPONDE: — La salud es la capacidad para responder positivamente a las circunstancias del ambiente: deporte, vida sana, alimentación sana y hábitos saludables son los factores de buena salud. — Cuando sales con los amigos, los fines de semana, seguro que habrás observado que la gente practica hábitos no muy encaminados a mejorar su salud: describe algunos comportamientos que creas que no son buenos para la salud...</p>

- También se establece la secuenciación de los contenidos y su relación con las Capacidades implícitas en los objetivos.
- Se ha de tener en cuenta que en los Objetivos Didácticos se agruparán las Capacidades y los Contenidos, al objeto de que al organizar las actividades que desarrollen dichos Objetivos Didácticos, podamos saber que capacidades estamos desarrollando y a través de que contenidos lo estamos haciendo.

De forma resumida, podemos apreciar lo expuesto de forma práctica a través de un pequeño ejemplo, en la tabla 1.

En este sentido, las actividades que se organizan para desarrollar los Objetivos Didácticos correspondientes deberán hacer referencia a los correspondientes indicadores, tanto de aprendizaje, como de desarrollo de capacidades, como de asimilación del contenido, que nos permitan, por medio de la estrategia que nos hayamos propuesto (Observación de la clase, corrección de tareas,... etc.), efectuar una evaluación continua del proceso.

Igualmente se tendrá en cuenta, para llevar a cabo lo expuesto con anterioridad, que cuando se organicen los Objetivos Didácticos, se tienen que hacer constar los indicadores esperados de aprendizaje, que a su vez, son los que, al mismo tiempo, nos van a indicar que capacidad queremos desarrollar y a continuación que contenido queremos que se asimile.

Así, si decimos que:

«El alumno/a es capaz de identificar el concepto de fuerza». (Objetivo Didáctico).

Y organizamos una actividad, por ejemplo:

«De entre las definiciones que te propongo identifica, rodeándola de amarillo, la que hace referencia a la definición de fuerza». (Actividad de clase).

Ante el resultado se podrá inferir que:

- Si el alumno/a ha sido capaz de identificar el concepto correcto de fuerza, de entre otros varios erróneos, es que dicho alumno/a tiene aprendido dicho concepto (aprendizaje).
- Si el alumno/a ha sido capaz de identificar correctamente, es que desarrolla adecuadamente capacidades del tipo cognitivo-intelectual (desarrollo).
- Si el alumno/a ha identificado correctamente el concepto de fuerza, es que dicho contenido lo tiene asumido (conocimiento).

Igualmente será fácil darse cuenta, que si en el desarrollo de actividades, se puede inferir los aspectos que se han apuntado, como aprendizaje, desarrollo y asimilación de los contenidos, esto mismo será lo que apreciemos cuando realicemos el proceso de evaluación de dichas actividades.

Finalmente, se puede apreciar que en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje que proponemos no se quiere quedar en un constructivismo reduccionista, sino que se intenta «incorporar y utilizar instrumentos conceptuales y metodológicos que tienen su origen en otros campos disciplinares» (Coll, 1996: 177), por ejemplo, cuando tratamos de definir nuestro centro y analizar las reglas y el orden social en sus aulas; cuando se habla de pautas de interacción social; cuando se habla de desarrollo de capacidades desde las diferentes áreas y/o materias; cuando «los profesores trabajan en equipo, colaboran en la planificación, coparticipan en la toma de decisiones»; «cuando el currículo se planifica cuidadosamente e incluye tanto las materias que permitan a los alumnos adquirir los conocimientos y destrezas básicos como las indicaciones para una evaluación continuada, al tiempo que refleja los valores asumidos por la escuela» (OCDE, 1991).

De esta manera, y dentro del marco del nuevo sistema educativo, se ha pretendido, por un lado, dar respuesta a la normativa vigente, por otro lado, intentar que el profesorado pueda desarrollar estrategias para llevar a cabo un proceso que de alguna manera le empiece a implicar en la filosofía del nuevo sistema educativo y que respondiese a su principal objetivo, es decir, mejorar la calidad de la enseñanza, en el sentido de: «Planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden» (Wilson, 1992: 34).

También se ha pretendido, por último, abrir una línea a través de la cual se puedan aunar la teoría y la práctica, así como la de un enfoque más abierto y multidisciplinar y procurar la participación de los docentes y la interacción de todos los agentes sociales que intervienen en el proceso de construcción de los aprendizajes, desarrollo y conocimientos del alumno/a.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.M.; IMBERNÓN, F.; PARCERÍA, A. y ZABALA, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó. Barcelona.
- AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognitivo*. Trillas. México.
- BLANCO PRIETO, F. (1994). *La Evaluación en la E.S.O.* Amarú. Salamanca.
- BROFENBRENNER, V. (1989). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1993). *Análisis de la Investigación Educativa*. Universidad de Granada. Granada.
- CENTRO DE PROFESORES (1993). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proyecto curricular: Instrumentos*. C.E.P. Granada.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Paidós. Barcelona.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza. Madrid.
- COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar. *Anuario de Psicología*, 69, 153-168.

- CONSEJERÍA EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto de Educación Secundaria*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- ERIKSON, E. (1959): *Identity and the life cycle*. International University Press. Nueva York.
- GÓMEZ, I. (1996). Enseñanza y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 250, 54-64.
- HIDALGO, E. y ALMAGRO, J.L. *Construcción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria*. (En edición).
- KEGAN, R. (1982): *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press.
- KELLY, G.A. (1970). A brief introduction to personal construct theory, en D. Bannister (comps.): *Peerspectives in personal construct theory*. Acadec Press. Nueva York.
- LORENZO VICENTE, J.A. (1992). *La Educación Secundaria*. Alhambra Longman. Madrid.
- LYDDON, W.T. (1990). First and second order change: Implications for rationalist and constructivist cognitive therapies. *Journal of Counseling and Development*, 69, 122-127.
- M.E.C. (1993). *Documentos de apoyo a la evaluación en E.S.O.* Servicio de publicaciones del M.E.C. Madrid.
- NEIMEYER, G.J. (1996): *Evaluación Constructivista*. Paidós. Barcelona.
- OCDE (1991). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. MEC. Madrid.
- PIAGET, J. (1970). *La epistemología genética*. A. Redondo. Barcelona.
- PROCHASKA, J.O. y DICLEMENTI, C.C. (1986). *The transtheoretical approach*. En J.C. Norcross. Brunner/Mazells. Nueva York. (pp. 163-200).
- ROTGER, B. (1990). *Evaluación formativa*. Cincel. Madrid.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.