

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION - CENTRO DE FORMACION DEL
PROFESORADO

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR



* 5 3 0 9 5 5 1 7 4 7 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

LA RESOLUCION DE PROBLEMAS EN
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS.
ASPECTOS DIDACTICOS Y
COGNITIVOS.

Memoria presentada por

M^a PALOMA VARELA NIETO

para optar al grado de Doctor

Directora: Dra. M^a MERCEDES MARTINEZ AZNAR
Profesor Titular de Escuela Universitaria

Tutor: Dr. FELIX E. GONZALEZ JIMENEZ
Profesor Titular de Universidad

AGRADECIMIENTOS

Citar a todas las personas que, de una forma u otra, han contribuido a la realización de este trabajo, sería una tarea muy extensa. Son muchas las que me han ayudado con su colaboración y estímulo. A todas mi sincero reconocimiento.

En particular quiero expresárselo

A la Dra. M^a Mercedes Martínez Aznar, por su dedicación y entusiasmo que ha sobrepasado con mucho sus "obligaciones" de directora.

Al Dr. Félix González Jiménez, tutor de la tesis doctoral, por su continuo apoyo y orientación.

Igualmente a los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y Didáctica de las Ciencias Experimentales por la confianza demostrada.

Mi agradecimiento también, para aquellos profesores y estudiantes de los Institutos Rey Pastor, Mariana Pineda, Marqués de Suances y Gerardo Diego de Madrid, que colaboraron en este trabajo.

A las profesoras Belén Aldea, Paloma Fernández y Pilar Fernández, que, desde la Psicología, me "alumbraron".

A la Dra. M. J. Fernández y al Dr. R. Carballo por su asesoramiento en el tratamiento estadístico de los datos.

A Araceli Castellanos y Marcelino García por su eficacia y paciencia a la hora de elaborar el texto.

A M^a Jesús, Ana, M^a Jesús (la Manrique) y M^a Carmen, por el conocimiento compartido.

A Carmen, Juan, Esther y Rafael por su apoyo, siempre desinteresado.

*A Rafael, por su efectiva e inagotable
solidaridad.*

*A Elena y Cristina, colaboradoras y testigos
de esta investigación, con el deseo de que su
condición de mujer no sea un obstáculo para
su desarrollo profesional.*

*A mis compañeros, profesores de Física,
conscientes como yo de la dificultad de la
tarea.*

"No existe ninguna tendencia importante del pensamiento de los estudiantes de la cual el profesor lúcido no detecte alguna huella en sus propios razonamientos..... Solo es necesario pasar a contextos más complejos. Si el profesor se interesa por los razonamientos de sus alumnos, hallara en los propios una rica fuente de inspiración".

Laurence Viennot

INDICE

INTRODUCCION	1	
 PARTE I. MARCO TEORICO		
 CAPITULO 1. LA RESOLUCION DE PROBLEMAS. ASPECTOS DIDACTICOS Y COGNITIVOS.		14
1.1. ¿QUE ES UN PROBLEMA?	15	
1.1.1. Soluciones desde la Psicología cognitiva	15	
1.1.2. Soluciones desde la Didáctica de las Ciencias	18	
1.2. PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACION SOBRE LA RESOLUCION DE PROBLEMAS	21	
1.2.1. Estudios sobre modelos explicativos acerca de como resuelven problemas (línea expertos/novatos)	23	
1.2.2. Estudios realizados sobre métodos instruccionales para desarrollar la habilidad de resolver problemas.	29	
1.3. PROPUESTAS METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA RESOLUCION DE PROBLEMAS	33	
1.3.1. El "problema" de los "problemas"	33	
1.3.2. Resolución de problemas-ejercicio de enunciado numérico a partir de algoritmos de resolución	35	
1.3.3. Propuestas basadas en planteamientos investigativos	42	
1.4. UNA PROPUESTA DE RESOLUCION DE PROBLEMAS DE LAPIZ Y PAPEL COMO ACTIVIDAD DE INVESTIGACION	51	
1.4.1. Aspectos generales	51	
1.4.2. Descripción del modelo de resolución	53	
1.4.3. Razones de la elección	58	

CAPITULO 2. LOS ESQUEMAS CONCEPTUALES ALTERNATIVOS Y SU POSIBLE EVOLUCION	64
2.1. INTRODUCCION	65
2.2. EL CONSTRUCTIVISMO, UNA TEORIA EMERGENTE	67
2.3. LOS ESQUEMAS CONCEPTUALES ALTERNATIVOS DE LOS ESTUDIANTES EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS	74
2.3.1. Aportaciones desde la Psicología Cognitiva.	74
2.3.2. Aportaciones desde la Didáctica de las Ciencias.	78
2.4. DE LAS CONCEPCIONES ALTERNATIVAS A LAS CONCEPCIONES CIENTIFICAS: EL CAMBIO CONCEPTUAL.	85
2.4.1. El modelo PSHG (Posner, Strike, Hewson y Gertzog) de cambio conceptual.	86
2.4.2. Una profundización del modelo. Teorías desarrolladas sobre las ideas de Hewson.	90
2.4.3. Otros modelos de cambio conceptual apoyados en la Filosofía de la Ciencia.	94
2.4.4. Modelos de cambio conceptual que subrayan las implicaciones didácticas.	96
2.5. LA RESOLUCION DE PROBLEMAS: UN INSTRUMENTO DE CAMBIO CONCEPTUAL.	105

**CAPITULO 3. ESQUEMAS ALTERNATIVOS EN EL CAMPO DE LA
MECANICA** 109

3.1. INTRODUCCION	110
3.2. CAIDA DE GRAVES	112
3.3. LA FUERZA COMO MEDIDA DE LA INTERACCION ENTRE DOS SISTEMAS: PRINCIPIO DE ACCION Y REACCION.	118

3.4.	FUERZA Y MOVIMIENTO.	127
3.4.1.	Estudios con trayectorias rectilneas	127
3.4.2.	Estudios con trayectorias curvilneas	132
3.5.	PRINCIPIO DE CONSERVACION DE LA ENERGIA MECANICA	139
3.6.	A MODO DE SINTESIS	147

CAPITULO 4. ESQUEMAS ALTERNATIVOS EN EL CAMPO DE LA ELECTRICIDAD 152

4.1.	INTRODUCCION	153
4.2.	IDEA DE CIRCUITO CERRADO	155
4.3.	LA CONSERVACION DE LA CORRIENTE ELECTRICA	159
4.3.1.	Circuitos elctricos simples	159
4.3.2.	Circuitos electricos complejos	162
4.4.	RAZONAMIENTO SECUENCIAL.	165
4.5.	EL PROBLEMA DEL VOLTAJE.	169
4.6.	CONSERVACION DE LA ENERGIA EN CIRCUITOS ELECTRICOS.	178
4.7.	A MODO DE SINTESIS	182

CAPITULO 5. EL PROBLEMA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES 187

5.1.	INTRODUCCION	188
5.2.	LOS ESTILOS COGNITIVOS. EL ESTILO DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO	191

5.2.1.	Aspectos generales.	191
5.2.2.	Estilo Dependencia-independencia de campo. Relación con otras variables.	196
5.2.3.	Dependencia-independencia de campo y la teoría de los operadores constructivos.	200
5.2.4.	El estilo cognitivo DIC y los esquemas conceptuales alternativos.	203
5.2.5.	El estilo cognitivo DIC y la resolución de problemas.	210
5.3.	DIFERENCIAS INDIVIDUALES DEBIDAS AL NIVEL DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FORMAL.	217
5.3.1.	El pensamiento formal en el marco de la teoría de J. Piaget. Perspectivas neopiagetianas.	217
5.3.2.	Pensamiento formal y su relación con los esquemas conceptuales de los estudiantes.	221
5.3.3.	Pensamiento formal y resolución de problemas.	223
5.4.	EL PENSAMIENTO FORMAL Y SU RELACION CON EL ESTILO COGNITIVO DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO.	228

PARTE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

CAPITULO 6. DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION .	235
6.1. PLANTEAMIENTO GENERAL	236
6.1.1. Fases del trabajo y temporalización	242
6.1.2. Implicaciones curriculare	245
6.2. HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION	248
6.3. NATURALEZA Y ENTORNO DE LAS MUESTRAS UTILIZADAS .	255
6.4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.	260

6.4.1. Métodos cuantitativos/métodos cualitativos: un enfrentamiento a superar	261
6.4.2. Las ideas previas y su posible evolución. Instrumentos utilizados en su detección.	264
6.4.3. La influencia de las diferencias individuales. El problema de su medición	267
6.4.4. Las actitudes de los estudiantes: un aspecto relevante a considerar	277
6.4.5. "Aprendiendo a aprender": el papel de la Metacognición	283
6.4.6. Técnicas de análisis de datos	288

PARTE III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION Y RESULTADOS

CAPITULO 7. LA RESOLUCION DE PROBLEMAS DE ENUNCIADO ABIERTO. METODOLOGIA DE TRABAJO EN EL AULA 294

7.1. ANALISIS CUALITATIVO DE LA SITUACION	295
7.2. SUPUESTOS PREVIOS DEL MODELO DE TRABAJO	297
7.3. ELABORACION DE ESTRATEGIAS	299
7.3.1. Metodología de trabajo en el aula.	300
7.3.2. La entrevista como instrumento para favorecer el metaaprendizaje.	306
7.4. ENTRENAMIENTO EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS DE ENUNCIADO ABIERTO	309
7.4.1. Descripción del modelo de resolución.	309
7.4.2. Otros problemas utilizados en la investigación.	326
7.5. EVALUACION DEL PROCESO. RESULTADOS	330
7.5.1. Análisis del metaaprendizaje sobre el proceso de resolución. . . .	332
7.5.1.1. Diferencias individuales acerca de las fases de resolución.	336
7.5.1.2. Análisis de dificultades.	341

7.5.2. Criterios utilizados para la evaluación de los problemas de enunciado abierto.	346
7.5.3. Evolución de los estudiantes en el proceso de resolución de problemas.	361
7.5.3.1. Análisis centrado en las áreas.	362
7.5.3.2. Análisis global del proceso.	369
7.5.4. Estudio sobre las actitudes de los estudiantes.	375
7.6. PRIMERAS CONCLUSIONES	385
CAPITULO 8. ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS	391
8.1. INTRODUCCION	392
8.2. CONSIDERACIONES PREVIAS: CATEGORIAS DE VALORACION DE LOS ESQUEMAS CONCEPTUALES.	393
8.3. CAMBIO CONCEPTUAL EN LOS ALUMNOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL: CONTRASTACION DE LA HIPOTESIS 1	409
8.3.1. Area de Mecánica.	411
8.3.1.1. Subhipótesis H1.1 acerca de la evolución de los esquemas conceptuales.	413
8.3.1.2. Subhipótesis H1.2 acerca de la coherencia interna de los esquemas conceptuales.	419
8.3.2. Area de Electricidad.	425
8.3.2.1. Subhipótesis H1.1 acerca de la evolución de los esquemas conceptuales.	427
8.3.2.2. Subhipótesis H1.2 acerca de la coherencia interna de los esquemas conceptuales.	433
8.3.2.3. Subhipótesis H1.3 acerca de la persistencia en el tiempo del cambio conceptual.	436
8.3.3. Conclusiones acerca de la contrastación de la Hipótesis 1	440

8.4.	CAMBIO CONCEPTUAL EN LOS ALUMNOS DEL GRUPO CONTROL. CONTRASTACION DE LA HIPOTESIS 2.	445
8.4.1.	Area de Mecánica.	446
8.4.2.	Area de Electricidad.	450
8.4.3.	Conclusiones acerca de la contrastación de la Hipótesis 2	454
8.5.	INFLUENCIA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL CAMBIO CONCEPTUAL. CONTRASTACION DE LA HIPOTESIS 3:	457
8.5.1.	Resultados correspondientes al primer análisis.	460
8.5.2.	Resultados correspondientes al segundo análisis.	482
8.5.3.	Conclusiones acerca de la contrastación de la Hipótesis 3.	485
8.6.	INFLUENCIA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS.CONTRASTACION DE LA HIPOTESIS 4.	487
8.6.1.	Problemas de enunciado abierto.	490
8.6.2.	Problemas de enunciado cerrado.	507
8.6.3.	Conclusiones acerca de la contrastación de la Hipótesis 4	510

PARTE IV. CONCLUSIONES

CAPITULO 9. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDACTICAS . . .	514
9.1. PRESENTACION	515
9.2. SINTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	517
9.3. IMPLICACIONES DIDACTICAS	525
9.4. NUEVAS PESPECTIVAS DE INVESTIGACION	532

BIBLIOGRAFIA	534
ANEXO 1	565
ANEXO2	586

INTRODUCCION

La investigación que ahora presentamos ha tenido como finalidad estudiar la eficacia del proceso de entrenamiento de un grupo de estudiantes en **una metodología investigativa de resolución de problemas de enunciado abierto**, centrada en el campo de la Física. Se ha investigado hasta que punto este proceso va a producir en los estudiantes **un cambio conceptual**, persistente en el tiempo, acompañado de **una actitud positiva** hacia el aprendizaje de la Ciencia. Por otra parte, estábamos interesados en analizar **la interacción de las diferencias individuales** desde una perspectiva cognitiva, sobre la respuesta de los sujetos al tratamiento aplicado.

A lo largo de esta introducción vamos a destacar los puntos que consideramos fundamentales presentando un resumen de cada uno de los capítulos en que se ha estructurado esta memoria.

CONSIDERACIONES GENERALES: UN PROBLEMA A RESOLVER.

A lo largo de los veinticinco años que he trabajado como profesora de Ciencias y más en concreto como profesora de Física, he venido detectando que los alumnos de esta asignatura tienen enormes dificultades en el aprendizaje de la misma, tanto en sus aspectos conceptuales como en lo que caracteriza a la Ciencia desde un punto de vista metodológico: **la resolución de problemas**.

La detección de estas dificultades y tratar de buscar caminos para resolverlas en el marco de la investigación educativa, ha sido mi preocupación como profesional. En esta línea y junto con otros compañeros que compartían mi inquietud, he participado a lo largo de los últimos diez años, en distintos proyectos de innovación e investigación educativa, encaminados siempre a tratar de solucionar el problema detectado: **la dificultad que presenta a los**

estudiantes el proceso se aprendizaje en una materia como la Física. Esta disciplina tiene para los alumnos de Bachillerato una dificultad intrínseca debido al nivel de abstracción en que se mueve, al grado de sistematización de que está dotada y al lenguaje altamente formalizado en que se expresa.

En el momento actual, la problemática que hemos planteado hay que considerarla enmarcada en dos referentes, uno ligado al contexto de la investigación y otro, que tome en cuenta la situación educativa de nuestro país. El primer punto lo trataremos con detalle en el siguiente apartado y en cuanto al segundo, únicamente incidir en que nos encontramos en un momento de desarrollo de la LOGSE que, en principio, va a introducir cambios importantes en nuestro quehacer educativo.

EL AMBITO DE LA INVESTIGACION

En la actualidad, la problemática de la investigación educativa sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias, está haciendo un gran esfuerzo para integrar por una parte, perspectivas procedentes de lo que podemos llamar genéricamente Psicología de la Educación y por otra, aportaciones desde el campo de la Didáctica de las Ciencias, superando las divergencias y desencuentros que tradicionalmente han existido entre ambas orientaciones. Es un hecho admitido que ambos enfoques, aunque se interesen por aspectos distintos, acaban por tropezar con los mismos *obstáculos epistemológicos*, los que se derivan de la propia naturaleza del conocimiento científico y su adquisición (Gil, 1993 y Pozo, 1993).

La investigación en Didáctica de las Ciencias, asumiendo su conexión con la Psicología, se ha centrado fundamentalmente en los puntos siguientes:

- Aprendizaje de conceptos
- Diferencias individuales frente a la instrucción
- Resolución de problemas

En nuestra opinión, estos aspectos pueden y deben considerarse **complementarios**, a la hora de profundizar en como los estudiantes modifican sus conocimientos y procesos de pensamiento y consecuentemente, estudiar sus implicaciones en el diseño de la instrucción. En coherencia con esta idea, la tesis doctoral que ahora presentamos puede considerarse una aportación integradora de los tres puntos mencionados ya que, a través de **la resolución de problemas**, hemos estudiado la evolución conceptual de los alumnos y la interacción que, sobre todo el proceso, van a tener las diferencias individuales, entendidas desde una perspectiva cognitiva.

El utilizar como hilo conductor de toda la investigación la resolución de problemas, nos ha llevado a plantearnos una pregunta que consideramos fundamental y cuya contestación ha constituido la finalidad de esta investigación:

¿Como se aprende, y en consecuencia, como se puede enseñar a resolver problemas dentro de un área de contenido específico como la Física?

El planteamiento de esta pregunta lleva implícito el reconocimiento del "*problema*" de los "*problemas*" y la respuesta ha girado alrededor de tres ideas clave:

- En una perspectiva constructivista del aprendizaje, el proceso de resolución de problemas depende por una parte, del área de conocimiento donde se resuelva el problema, y por otra de la representación mental que del mismo tenga la persona que resuelve. La resolución es un *proceso de reestructuración*

dentro del cual el sujeto debe ser capaz de crear *significados* a través de la relación entre las nuevas informaciones con las que se enfrenta y los esquemas de conocimientos previos.

- Las características que presentan los individuos van a interaccionar con la realización de determinadas tareas como pueden ser las implicadas en la resolución de problemas de Física.

- En opinión de los expertos, aprender a resolver problemas lleva aparejado una serie de procedimientos que hay que enseñar específicamente en el contexto escolar, dada la incapacidad de los estudiantes para desarrollarlos por sí mismos.

Tomando como referencia todo lo anterior hemos escogido para la realización de esta investigación, el modelo de resolución de problemas de enunciado abierto que, con una metodología de tipo investigativo, ha desarrollado en nuestro país el equipo que dirige el profesor Daniel Gil de la Universidad de Valencia. Según sus autores, el trabajo continuado con este modelo va a producir en los estudiantes, a través de un cambio metodológico, un cambio conceptual significativo y una actitud positiva hacia el aprendizaje de las Ciencias.

PRESENTACION DEL TRABAJO

De acuerdo con los presupuestos que hemos comentado en los apartados anteriores, presentamos a continuación un esquema general de la memoria estructurada en cuatro partes, apareciendo seguidamente un resumen de cada uno de los capítulos que la componen. Cada capítulo se ha concebido con una entidad propia lo que va a permitir realizar una lectura independiente de los mismos.

PARTE I. MARCO TEORICO

- Cap 1. La resolución de problemas. Aspectos didácticos y cognitivos
- Cap 2. Los esquemas conceptuales alternativos y su posible evolución
- Cap 3. Esquemas alternativos en el campo de la Mecánica
- Cap 4. Esquemas alternativos en el campo de la Electricidad
- Cap 5. El problema de las diferencias individuales

PARTE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

- Cap 6. Diseño y metodología de la investigación

PARTE III. DISEÑO DE LA INVESTIGACION Y RESULTADOS

- Cap 7. La resolución de problemas de enunciado abierto. Metodología de trabajo en el aula
- Cap 8. Análisis y discusión de resultados

PARTE IV. CONCLUSIONES

- Cap 9. Conclusiones e implicaciones didácticas

PARTE I. MARCO TEORICO

En el **Capítulo 1: La resolución de problemas. Aspectos didácticos y cognitivos**, intentamos en primer lugar contestar a la pregunta **¿Qué es un problema?** tanto, desde una orientación cognitiva del aprendizaje -insistiendo en el conocimiento de los procesos internos de organización del pensamiento- como desde el campo de la Didáctica de las Ciencias, donde numerosos investigadores han tratado de dar respuesta a esta cuestión dentro de las áreas específicas de conocimiento.

En la segunda parte del capítulo, se presenta un conjunto amplio de investigaciones, centradas en el campo de Física, donde los autores intentan describir modelos sobre como los individuos resuelven problemas haciendo hincapié en los procedimientos que utilizan, línea *expertos/novatos*.

Termina este capítulo con una descripción pormenorizada de un conjunto de propuestas metodológicas diseñadas explícitamente para enseñar a los alumnos a resolver problemas. En este marco, se presenta el modelo que hemos utilizado a lo largo de nuestra investigación, dando énfasis a las razones que han motivado su elección y que fundamentalmente han sido las siguientes:

- Trabajar con **situaciones problemáticas de carácter abierto** obliga a los estudiantes a desarrollar procesos de resolución más ricos y complejos que cuando se enfrentan a problemas-ejercicio de enunciado cerrado.

- Una metodología de resolución de problemas como la propuesta, va a promover en los estudiantes un **cambio conceptual** enmarcado en la teoría constructivista del aprendizaje.

- El modelo de trabajo, por sus características, ofrece posibilidades para estudiar la **incidencia de las diferencias individuales** sobre el proceso de resolución.

Tomando como punto de partida, la influencia de las características el sujeto sobre el proceso de aprendizaje, en el **Capítulo 2: Los esquemas conceptuales alternativos y su posible evolución**, se aborda con detalle la existencia, en los estudiantes, de ideas espontáneas o alternativas sobre conceptos científicos. Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, se presentan distintas justificaciones para esta existencia y la posibilidad de que experimenten una determinada evolución como consecuencia de procesos instruccionales.

En la primera parte del capítulo, se profundiza en la perspectiva constructivista donde a las concepciones de los alumnos se les asigna un mayor estatus epistemológico considerándolas más que un obstáculo, un instrumento útil en el proceso de aprendizaje. En este marco, aprender Ciencia, es **reconstruir los conocimientos partiendo de las propias ideas de los individuos**, ampliándolas o modificándolas según los casos.

A partir de las premisas anteriores, se plantea toda la problemática del **cambio conceptual**, como el proceso por el cual se va a conseguir que los estudiantes evolucionen hacia concepciones más próximas a las defendidas actualmente por la Ciencia. Desde un punto de vista didáctico, se justifica el modelo de resolución de problemas que hemos utilizado en nuestra investigación, como un procedimiento idóneo para promover el cambio deseado.

En los **Capítulos 3 y 4: Esquemas alternativos en el campo de la Mecánica y de la Electricidad** describimos un conjunto de esquemas

alternativos sobre conceptos que se consideran fundamentales, tanto desde un punto de vista epistemológico, como por su importancia en los currículos escolares. De todos estos esquemas, se presentan las investigaciones realizadas en nuestro entorno destacando las pruebas que se han empleado para la detección de ideas y los resultados obtenidos con alumnos de características similares a las empleados en nuestra investigación.

En el **Capítulo 5: El problema de las diferencias individuales**, se han descrito los planteamientos teóricos, en el marco de la Psicología Cognitiva, encaminados a poner de manifiesto que, determinadas variables individuales como **el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo, el nivel de desarrollo del pensamiento formal y el sexo de los estudiantes, podrían ser factores relevantes en la ejecución de tareas de Ciencias.**

A lo largo del capítulo aparecen numerosas investigaciones que, con sentido integrador, han estudiado la interacción de las diferencias citadas sobre los esquemas conceptuales alternativos de los estudiantes y su eficacia en tareas de resolución de problemas.

PARTE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACION

En el **Capítulo 6: Diseño y metodología de la investigación** se plantean las cuatro hipótesis que hemos contrastado a lo largo de la investigación. Las dos primeras, recogen la existencia de ideas alternativas en los estudiantes y la posible influencia que en su evolución van a tener los distintos entrenamientos en el campo de la resolución de problemas. Las otras dos hipótesis, incluyen la influencia de las diferencias individuales sobre la realización de tareas de Ciencias, en el sentido aludido en el **Capítulo 5.**

Dada la importancia de este capítulo, vamos a destacar sus aspectos más relevantes:

- La investigación corresponde a un diseño *cuasiexperimental*, decantándonos por una *validez ecológica*, que se interesa fundamentalmente por la generalización de los efectos experimentales a otras situaciones. En cuanto al tema de las muestras, se ha primado el aspecto de la *representatividad* sobre el problema del *tamaño*.

- En relación a la metodología utilizada en la investigación, hemos tomado la decisión de emplear tanto **métodos cualitativos como cuantitativos** - de acuerdo con las necesidades planteadas- asumiendo que ambos pueden considerarse *compatibles y complementarios*.

- El trabajo realizado dentro del aula, en cuanto a los aspectos curriculares, se ha desarrollado a partir de los contenidos de **Física** correspondientes al curso **3º de Bachillerato**. La metodología ha estado orientada por el paradigma **investigación-acción** donde el profesor juega el doble rol profesor/investigador asumiendo la hipótesis del *conflicto sociocognitivo*, concebido como resultado de la confrontación entre iguales producida en el transcurso de la interacción social. Se han introducido en el proceso, estrategias de trabajo encaminadas a favorecer en los estudiantes aspectos relativos a la **metacognición**.

PARTE III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION Y RESULTADOS.

El **Capítulo 7: La resolución de problemas de enunciado abierto.** Metodología de trabajo en el aula aborda, a modo de "*problema*", la descripción de todo el proceso realizado con los estudiantes, enmarcado en una orientación constructivista del aprendizaje. Este proceso se ha llevado a cabo bajo dos supuestos de trabajo:

- La metodología de tipo investigativo propuesta a los alumnos va a conseguir una evolución positiva en su capacidad de resolver problemas.

- El entrenamiento realizado va a promover en los estudiantes una actitud positiva hacia el aprendizaje de las Ciencias en general y hacia la resolución de problemas en particular.

En la segunda parte del capítulo se aborda la evaluación de todo el proceso, planteada como una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el mismo. En este sentido nos hemos decantado por una **evaluación formativa** caracterizada principalmente por favorecer estrategias de realimentación.

El capítulo termina con el análisis y discusión de los resultados que van a permitir obtener unas primeras conclusiones.

El **Capítulo 8: Análisis y discusión de resultados** presenta todo lo referente a la contrastación de las cuatro hipótesis planteadas en la investigación. Se especifican todos los análisis estadísticos realizados así como las conclusiones parciales que se han obtenido para cada una de ellas.

PARTE IV. CONCLUSIONES

Termina la memoria con el **Capítulo 9: Conclusiones e implicaciones didácticas** donde se presenta una síntesis de los resultados obtenidos, sus posibles implicaciones didácticas en el contexto escolar y algunos problemas que quedan abiertos a nuevas investigaciones.

PARTE I

MARCO TEORICO

CAPITULO 1

LA RESOLUCION DE PROBLEMAS. ASPECTOS DIDACTICOS Y COGNITIVOS.

1.1. ¿QUE ES UN PROBLEMA?

Contestar a esta pregunta es el primer "problema" con que nos enfrentamos. A partir del planteamiento integrador que hemos presentado en la **Introducción**, vamos a tratar de responder desde dos perspectivas distintas pero íntimamente ligadas entre sí: la procedente de la Psicología Cognitiva y la aportada desde el campo de la Didáctica y más específicamente, desde el campo de la Didáctica de las Ciencias siendo esta aportación, en mi opinión, deudora de la anterior.

1.1.1. SOLUCIONES DESDE LA PSICOLOGIA COGNITIVA

Dentro de la Psicología cognitiva se puede tomar como punto de partida la definición de problema aportada por H.A.Simon(1978):

"una persona se enfrenta a un problema cuando acepta una tarea, pero no sabe de antemano como realizarla. Aceptar una tarea implica poseer algún criterio que pueda aplicarse para determinar cuando se ha terminado la tarea con éxito" (p198)

o también la que proponen Chi y Glaser (1986): *"un problema es una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se hace necesario un medio para conseguirlo"*

De acuerdo con estas definiciones un problema va acompañado siempre de una cierta incertidumbre y en ese sentido podemos llamar "*resolución de problemas*" al proceso mediante el cual la situación incierta es clarificada implicando siempre la aplicación de conocimientos por parte del sujeto que resuelve.

Desde una perspectiva histórico-psicológica ha habido dos aportaciones que podemos considerarlas en el origen de las teorías de la resolución de problemas: la primera está inscrita dentro del paradigma asociacionista y la segunda, situada en cierto sentido en el polo opuesto de la primera, es la conocida como Psicología de la Gestalt.

En la perspectiva asociacionista, el proceso de resolución de problemas pone el énfasis en las conductas fundamentadas en el ensayo/error, las jerarquías de hábitos y las cadenas de asociación. El aprendizaje dentro de este marco se produce después de haber resuelto una serie de problemas similares. En opinión de diversos autores este tratamiento de la resolución de problemas es superficial y confuso y no ha permitido realizar avances significativos.

En la **Psicología de la Gestalt** la resolución de problemas no se limita a la utilización de forma mecánica de experiencias anteriores (*pensamiento reproductivo*), como en la perspectiva asociacionista, sino que supone la génesis de algo nuevo no mimético (*pensamiento productivo*). De acuerdo con los psicólogos de la Gestalt, el proceso de resolución parte de la estructura del problema intentando relacionar unos aspectos con otros. Es decir, realiza una *comprensión estructural* del problema. Por otra parte, la capacidad de captar como todas las partes del problema encajan para satisfacer las exigencias del objetivo implica *reorganizar* los elementos de la situación problemática y en

consecuencia resolver el problema (R. Mayer,1986). En síntesis, los gestalistas centran la atención en como los elementos encajan para formar una estructura, en una visión coherente con la contribución que estos autores han hecho al estudio de la percepción.

La corriente más fuerte y con mayor influencia en el campo de la resolución de problemas, dentro del marco de la Psicología cognitiva, es la conocida con el nombre de **Procesamiento de la información** desarrollada desde hace unos 20 años a partir de las aportaciones de A.Newell y H.A. Simon. Las teorías encuadradas bajo esta denominación, han protagonizado un progreso importante, especialmente en lo que se refiere a proporcionar explicaciones sobre los procesos utilizados, en el campo de la solución de problemas bien estructurados. En este marco teórico, la resolución de problemas se considera como una interacción entre el *sistema de procesamiento de la información*, el sujeto que soluciona problemas, y el *ambiente de la tarea* representando este último la tarea tal y como es descrita por el experimentador. Al enfocar la tarea, el sujeto que resuelve problemas representa la situación en términos de un *espacio del problema* -forma en que considera el ambiente de la tarea-, estando contenidos en este espacio el estado inicial del problema, el estado final o meta y todos los estados intermedios (Simon,1978).

Para terminar, otra aportación a la resolución de problemas que podemos también considerar dentro de la Psicología cognitiva, es la enmarcada en la corriente denominada **constructivismo**. El punto más relevante respecto al tema que estamos desarrollando es el que hace referencia a que **el proceso de resolución de problemas depende fundamentalmente del contenido específico del problema y de la representación mental que del mismo tenga la persona que resuelve**. Esta perspectiva es deudora de las teorías del aprendizaje de

Ausubel ya que, para este autor, la resolución de problemas es un proceso de reestructuración dentro del cual el sujeto debe ser capaz de crear *significados* a través de la relación entre las nuevas informaciones con las que se enfrenta y los esquemas de conocimientos previos. Por ser este el enfoque psicológico que hemos asumido en la investigación que estamos presentando, lo describiremos con cierto detalle en el capítulo siguiente.

1.1.2 SOLUCIONES DESDE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS

Desde el campo de la Didáctica de las Ciencias la pregunta que hacíamos al principio del apartado: **¿Qué es un problema?** se desdobra en varias cuyo contenido es:

¿Qué es un problema para los estudiantes?

La contestación podría darse en los siguientes términos: un problema para los alumnos es cualquier situación cualitativa o cuantitativa que se les plantea dentro del contexto escolar y a la cual tienen que dar una solución.

Algunos didactas prefieren utilizar una definición que ponga el acento en el carácter investigativo que debe llevar este tipo de actividad. **Para ellos un problema es una tarea que, de entrada, no tiene solución evidente, y como consecuencia exige investigación.**

En el marco de la enseñanza institucionalizada, el objetivo principal que suele adjudicarse a la tarea de resolver problemas es que el estudiante aprenda

contenidos en un sentido amplio de la palabra: contenidos conceptuales, de procedimientos y actitudinales. Otra cuestión relevante que se plantea dentro del marco educativo es que un determinado problema existe en función de la persona que tiene que resolverlo, y en esta línea hay que destacar, por sus implicaciones didácticas, que lo que para los estudiantes es un *problema* para el profesor es un *ejercicio* en el sentido de que conoce, *a priori*, cual es la solución y el camino para llegar a ella.

La siguiente pregunta que se puede formular es:

¿Por qué realizar actividades de resolución de problemas?

La contestación que han dado algunos didactas se apoya en diferentes tipos de argumentos (Martínez Aznar, 1990):

- Educativos: la resolución de problemas constituye un procedimiento activo de aprendizaje donde los alumnos son los protagonistas. Puede resultar una tarea altamente motivadora colaborando eficazmente a modificar las posibles concepciones alternativas que tienen en un campo determinado.

- Científicos: los alumnos tienen la ocasión de familiarizarse con el modo en que "trabajan los científicos" haciéndose conscientes de que la finalidad primordial de la Ciencia es precisamente **resolver los problemas** que el hombre se ha ido planteando en el curso del tiempo. Este tipo de tareas va a favorecer en ellos actitudes científicas como la curiosidad, la perseverancia etc.

- Ideológicos: Con actividades de resolución de problemas se pretende que los alumnos traspasen los límites de la escuela y se familiaricen con problemas

del mundo real. En este sentido los problemas que se plantean en la clase deberían ser relevantes desde un punto de vista tecnológico y social.

La tercera cuestión a plantear sería:

¿Cómo se aprende, y en consecuencia, como se puede enseñar a resolver problemas dentro de un área de contenido específico como por ejemplo la Física?

Esta es la pregunta clave cuya contestación ha representado para los profesores e investigadores en Didáctica de las Ciencias un auténtico "problema". Desde este campo y concretamente desde el de la Didáctica de la Física, donde se encuadra el estudio que estamos presentando, se han llevado a cabo numerosas investigaciones tanto para profundizar sobre como los estudiantes resuelven problemas como para evaluar la eficacia de propuestas metodológicas concretas encaminadas a favorecer la resolución. Una descripción detallada de estos estudios aparecen en los siguientes apartados de este capítulo.

1.2. PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACION SOBRE LA RESOLUCION DE PROBLEMAS EN EL CAMPO DE LA FISICA.

El número de trabajos de investigación sobre resolución de problemas, aún restringiéndonos en concreto a los que están encuadrados en la enseñanza de las Ciencias, es extraordinariamente elevado. Por su relevancia en el trabajo cuya memoria presentamos, vamos a fijarnos unidamente en los trabajos desarrollados en el área de la Física dentro de la cual se ha hecho un esfuerzo notable debido por una parte, al alto nivel de desarrollo teórico y práctico de esta disciplina y por otra, a su relación con el mundo que nos rodea. Eylon y Linn sintetizan estas ideas cuando afirman:

"La resolución de problemas en un dominio como la Física tiene la ventaja de tener características del mundo real al mismo tiempo que está asociada a un dominio de conocimiento bien estructurado (los principios de la Física) y unos procedimientos bien definidos de la resolución de problemas (Eylon y Linn, 1988, p 273)".

Existen diferentes criterios a la hora de clasificar los trabajos de investigación del campo que nos ocupa. Un intento muy clarificador fue el desarrollado por R. Garret bajo el título *"Problem-solving in science education"* (1986), donde el autor realizó una concienzuda revisión de la literatura publicada, cerca de 200 referencias bibliográficas (indicando país y década en que se han realizado), tanto en el campo de la Didáctica de las Ciencias como en el de la Psicología del aprendizaje. Con ánimo de poner orden en este extenso

campo -y en opinión del autor desorganizado-, R. Garret ha realizado la siguiente clasificación.

- 1) Métodos de investigación es decir procedimientos para obtener datos: entrevistas individuales, análisis de protocolos, estudio de casos...
- 2) Propuestas de investigación: perfeccionamiento en la resolución de problemas, estudios sobre la naturaleza de la citada resolución, exploraciones de la relación entre resolución de problemas y otros factores...
- 3) Tipos de tareas: puzzles, problemas, contexto del problema...
- 4) Variables del sujeto que van a influir en la resolución del problema: estilos cognitivos, nivel de desarrollo, coeficiente de inteligencia, actitud, sexo...

Termina Garret esta interesantísima aportación haciendo un llamamiento a los investigadores en el sentido de que profundicen en la comprensión del concepto de "**resolución de problemas**" con el fin de clarificar la confusión sobre que entender como tal y determinar como consecuencia cuales son las variables más influyentes en el proceso.

En España, los autores que han investigado en la resolución de problemas en Física y Química han realizado también un esfuerzo notable por organizar los trabajos efectuados en ese campo (López Rupérez, 1991 ; Martínez-Torregrosa, 1987; Ramírez, 1990; Oñorbe 1993 y Perales, 1993).

En esa misma línea, nosotros vamos a presentar una revisión bibliográfica, siguiendo las orientaciones de los citados ya Eylon y Linn, según las cuales se pueden clasificar las investigaciones en dos grupos:

a) trabajos que intentan describir modelos sobre como los individuos resuelven problemas (línea expertos/novatos) haciendo hincapié en como almacenan la información científica y los procedimientos que utilizan cuando tienen que aplicar esta información a la resolución de problemas ⁽¹⁾

b) trabajos que profundizan en el desarrollo de métodos de enseñanza que sean efectivos para aumentar la habilidad de los sujetos para resolver problemas.

1.2.1 ESTUDIOS SOBRE MODELOS EXPLICATIVOS ACERCA DE COMO RESUELVEN PROBLEMAS (LINEA EXPERTOS/NOVATOS)

Las investigaciones en esta línea intentan caracterizar el conocimiento de los resolventes de problemas por comparación entre individuos expertos y novatos tomando como base dos aspectos ⁽²⁾:

- **Conocimiento de la materia y su organización.** Este punto interesa desde la premisa de que los expertos tienen mejor almacenada y más organizada la información, utilizándola además de forma diferente que los novatos. Larkin y Reif (1979) sugieren que los conocimientos básicos de los expertos incluyen principios generales almacenados de forma coordinada en "*chunks*" los cuales

⁽¹⁾ Esta orientación, que se ha desarrollado ampliamente está claramente asociada a la corriente del procedimiento de la información comentada anteriormente.

⁽²⁾ Esta división viene a coincidir con las ya clásicas: conocimiento declarativo ("conocer qué") y conocimiento procedimental ("conocer cómo")

pueden aplicar para generar conocimientos específicos necesarios a la hora de resolver problemas particulares.

Chi et al. (1981), han explorado estas diferencias, pidiendo a los dos colectivos que categorizaran problemas de Física: los resultados muestran que los novatos tienden a fijarse en la información superficial mientras que los expertos tienden a categorizar los problemas usando la información esencial que se requiere para generar una solución.

Resultados similares han sido aportados por M. Caillot (1985), en el área de la Electricidad donde se pidió que categorizarán -de acuerdo con un conjunto de montajes de resistencias presentados- circuitos simples a partir de sus diagramas. Los novatos juzgaban, por ejemplo, que las resistencias estaban conectadas en serie si se presentaban geoméricamente alineadas aunque apareciera algún nudo entre ellas. Por el contrario, los expertos utilizaban para la clasificación principios generales. Este autor aporta la idea de que cuando los novatos van avanzando en su habilidad como resolventes, comienzan también a categorizar los problemas utilizando principios generales aunque sus agrupaciones están todavía influenciadas por consideraciones geométricas (en Mecánica se ha observado de forma similar la influencia de la colocación de los objetos).

En nuestro país, y en el campo de la Física, F. López Rupérez (1991) ha realizado una investigación con alumnos de Física de COU, clasificados en "buenos resolventes" (expertos) y "malos resolventes" (novatos), a la luz del análisis de los protocolos verbales, *thinking aloud*, y de los mapas conceptuales realizados a lo largo del proceso de resolución. Los problemas, correspondientes a las áreas de Mecánica y Electricidad se escogieron, en palabras del autor,

de modo que los estudiantes debían aportar el procedimiento de resolución, es decir, las situaciones planteadas eran en conjunto nuevas para ellos.

En los resultados del trabajo, el autor manifiesta haber encontrado las diferencias que a continuación comentamos. En lo referente al conocimiento declarativo, los buenos resolventes disponen de una estructura cognitiva algo más densa y rica en relación a los malos resolventes. Por lo que respecta al conocimiento de los procedimientos, los "expertos" tienden a cometer un número algo menor de errores conceptuales, generan una cantidad de ecuaciones sólo algo superior pero con un número mayor de inferencias orientadas hacia una solución efectiva y son netamente superiores en el rendimiento que obtienen de la representación figurativa del enunciado. En cuanto a aspectos generales, los buenos resolventes se muestran seguros y confiados en el trabajo que tienen que realizar.

A modo de resumen podemos afirmar que existen diferencias cualitativas entre expertos y novatos a la hora de organizar el conocimiento de Física: **los novatos organizan la información alrededor de aspectos superficiales y los expertos alrededor de principios centrales y procedimientos asociados.** Podemos considerar que la diferencia entre expertos y principiantes **no es tanto el tipo de estrategia que utilizan, cuanto la forma en que organizan la información y la relevancia o irrelevancia de la misma.**

Se admite además, que la forma en que los estudiantes integran la información influye en como posteriormente resuelven problemas, siendo también importante para esta resolución la representación del problema, entendiéndose por representación la forma en que la información es suministrada.

● **Destrezas en los procedimientos.** Las investigaciones citadas hasta ahora pertenecerían mayoritariamente, a lo que se ha venido en llamar conocimiento declarativo. Vamos a describir a continuación aquellos que se han fijado en conocimiento de procedimientos. La mayor parte de los autores están de acuerdo en que para resolver problemas hacen falta destrezas de **planificación**, (habilidad para seleccionar y ordenar el conocimiento necesario), de **verificación** (habilidad para determinar que plan es el efectivo), y de **reformulación** (habilidad para modificar el plan, a la luz de la información obtenida con la verificación). De las tres destrezas citadas, la que ha experimentado mayor nivel de investigación ha sido la de planificación. Así numerosos autores han investigado como los buenos resolventes planifican la solución en el campo concreto de la Mecánica: Champagne et al. (1980); Larkin (1981); Reif y Heller (1982). En concreto, J.Larkin (1983) ha estudiado, mediante análisis de protocolos, los procedimientos usados por expertos y novatos cuando resuelven problemas y argumenta que los expertos planifican cuidadosamente las características de la solución y evalúan su viabilidad antes de desarrollar los detalles.

Simon y Simon (1978), han llegado a la misma conclusión en un estudio con problemas de Cinemática indicando que los expertos expresan los detalles de planificación en prosa y no mediante la utilización de lenguaje matemático.

Otro estudio interesante en este campo es el desarrollado por Clement en 1983 en el cual observó como expertos en un área resolvían problemas en otra que no les era familiar. Comprobó que empleaban mucho tiempo poniendo a prueba la validez de sus ideas: proponían una analogía, descubrían su debilidad y buscaban una nueva analogía. Los expertos desarrollan un plan general que incluye varias alternativas y comprueban cada solución a la luz de las opciones empleadas. Es decir, mediante las destrezas de verificación y reformulación,

estos sujetos se aproximan a la solución del problema. En contraste, los novatos a menudo carecen de un plan y fallan a la hora de generar alternativas. Como síntesis de todas las aportaciones que hemos referido podemos afirmar que:

- los expertos parecen desarrollar la habilidad de la resolución de problemas a través de su experiencia.

- los expertos utilizan procedimientos mejores que los novatos en orden a seleccionar la información apropiada cuando tienen que acceder a un dominio de conocimiento: un aumento en la destreza de planificación tiene como consecuencia un aumento en la habilidad de seleccionar la mejor aproximación a la solución del problema.

Dentro del campo que estamos abordando sobre las destrezas de procedimiento que favorecen la resolución de problemas, merece la pena destacar las investigaciones que han profundizado en las llamadas **destrezas metacognitivas**, entendidas como las destrezas encaminadas a reflexionar sobre los propios procesos cognitivos (Flavell, 1976) y que, en opinión de numerosos autores, deben de formar parte de los programas sobre enseñanza de estrategias de aprendizaje. Este tema ha sido discutido en relación a la resolución de problemas llegándose a algunas conclusiones en relación con la temática que nos ocupa:

- a) los expertos dedican mayor tiempo a desarrollar estrategias metacognitivas que los novatos

- b) los estudiantes raramente reflexionan sobre su propia resolución debido a que carecen de técnicas para evaluar sus aproximaciones y

c) los estudiantes no están demasiado interesados en comprobar el grado de consistencia de sus producciones

Por la importancia para el trabajo que hemos realizado, en el **Capítulo 6**, referente al diseño de la investigación, profundizaremos en este tipo de destrezas y su relación con el metaaprendizaje en el contexto escolar de la resolución de problemas.

Para terminar este apartado vamos a presentar unas consideraciones generales que pueden afectar al conjunto de los trabajos que acabamos de describir:

- Las investigaciones en este campo conllevan un elevado grado de dificultad debido a que el comportamiento de los individuos a la hora de resolver problemas es difícil de observar y no se infiere fácilmente desde el estudio de la solución realizada, de ahí el empleo mayoritario de técnicas como el "thinking aloud" o las entrevistas personales.

- Por otra parte el concepto de experto/novato en la resolución de problemas no puede delimitarse con claridad. Hay un continuo entre ambos extremos que depende de muchas variables tales como el tema tratado, el tipo de problema.

- En cuanto a la determinación de posibles pautas didácticas útiles para la instrucción, se ha discutido la validez de estos trabajos señalando la dificultad de transferir el proceso que realiza un experto a metodologías de enseñanza para novatos o principiantes.

1.2.2. ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE METODOS INSTRUCCIONALES PARA DESARROLLAR LA HABILIDAD DE RESOLVER PROBLEMAS.

Vamos a presentar a continuación algunas las investigaciones realizadas por los autores que han mostrado interés en el estudio de la influencia de determinados tratamientos en relación al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, dejando para el apartado siguiente los trabajos que recogen con detalle propuestas metodológicas sobre la propia resolución.

Con una organización similar a la desarrollada en el apartado anterior vamos a clasificar los trabajos realizados en dos apartados:

- **Conocimiento y organización en dominios específicos de conocimiento.** Es un principio asumido que los estudiantes tienen dificultades en la resolución de problemas en una determinada materia debido a un desconocimiento o falta de comprensión de la propia materia tanto en lo referente a los conocimientos conceptuales como a sus relaciones.

Larkin y Reif (1979) impartieron un curso introductorio de Mecánica donde se daban instrucciones explícitas sobre la interpretación y uso de las relaciones fundamentales que aparecían en el curso, entrenándose cuidadosamente a los alumnos en rutinas de análisis, interpretación y uso de relaciones. Este tratamiento condujo a la obtención de un considerable éxito en la resolución de los problemas de Física.

Otro trabajo interesante, es el realizado por Bascones y Novak (1985), en el cual se presenta un sistema, alternativo al tradicionalmente realizado con estudiantes de enseñanza secundaria de Venezuela, encaminado a desarrollar el tipo de habilidades que estamos comentando. El entrenamiento estaba basado en la teoría del aprendizaje de Ausubel en el sentido de avanzar de los contenidos más generales e inclusivos hasta llegar a las ideas más particulares y diferenciadas desarrollando, en gran medida, las relaciones correspondientes mediante la construcción de mapas conceptuales encaminados a organizar el conocimiento conceptual de los estudiantes. Análisis comparativos llevan a los autores a concluir que la propuesta presentada da resultados significativamente superiores al sistema tradicional aunque hay que señalar que a la hora de realizar la correspondiente evaluación, ponen el énfasis en aspectos relacionados con el proceso general de resolución, más que con los resultados concretos obtenidos.

Con la misma orientación, Reif (1981) y Linn (1987) llaman la atención sobre el hecho de que una buena comprensión de los principios teóricos no conducen sin más a una buena resolución si no que, por el contrario, los estudiantes tienen que aprender a seleccionar las estrategias más apropiadas.

- **Conocimiento en destrezas de procedimientos.** Eylon y Helfman (1988) citado por Eylon y Linn (1988), investigaron el rol que jugaban los procedimientos generales, ejemplos, principios y fórmulas en el comportamiento de un grupo de estudiantes de Bachillerato (High school) cuando estudiaban el tema de Estática de fluidos. Inicialmente se les enseñó los principios y fórmulas correspondientes entregando a continuación a grupos diferentes : a) un ejemplo de un problema resuelto, b) dos ejemplos, c) un procedimiento general de resolver problemas, d) un procedimiento general y un ejemplo y d) una tarea

irrelevante. Los estudiantes, separados en tres grupos según su habilidad, realizaron un test para evaluar sus conocimientos sobre Estática de fluidos.

Los autores concluyeron que los estudiantes fracasan en la resolución de problemas cuando sólo reciben principios y fórmulas, incluso los más capaces necesitan información acerca de los procesos sobre la citada resolución. Otro resultado interesante muestra que los estudiantes de mayor nivel, aprovechan la instrucción que incluye procedimientos generales mientras que los de habilidad media, necesitan procedimientos y ejemplos. Los de nivel más bajo no son capaces de utilizar procedimientos generales y en su lugar requieren varios ejemplos. En síntesis, los autores afirman que la forma de instrucción es extremadamente importante para conseguir que los estudiantes aprendan a resolver problemas y esta instrucción tiene que tener en cuenta las diferencias individuales que aparecen en una clase.

En la misma línea que estamos comentando, diversos investigadores han señalado la necesidad de entrenar a los estudiantes de forma detallada en los diferentes procedimientos que tienen que realizar ya que no tienen usualmente la habilidad para unir la idea general de lo que hay que hacer con los procedimientos concretos que tienen que construir. Reif y Heller, (1982), en el trabajo que ya hemos citado anteriormente, desarrollaron un programa muy detallado para resolver problemas de Mecánica donde se incluían por ejemplo, procedimientos específicos para construir descripciones cualitativas del sistema. Wright y Williams (1986), han desarrollado también un modelo sobre estrategias para aumentar la efectividad de la resolución de problemas en un curso introductorio de Física. Lo más destacado de su enfoque es el énfasis que daban, en el mismo sentido que los anteriores autores, al trabajo preliminar de la

descripción del problema insistiendo también en la fase de evaluación de la solución del mismo.

Como conclusión de los aportaciones comentadas podemos afirmar la necesidad de enseñar específicamente procedimientos para resolver problemas dada la incapacidad de los estudiantes para desarrollarlos por sí mismos.

1.3. PROPUESTAS METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA RESOLUCION DE PROBLEMAS

En el apartado anterior hemos presentado un conjunto de trabajos que, bajo diferentes enfoques, se han desarrollado en el área de investigación de la resolución de problemas dentro del campo de la Física. Por su interés para la tesis doctoral que hemos realizado, vamos a comentar con cierto detalle aquellas investigaciones encaminadas a describir propuestas metodológicas para la enseñanza de la resolución de problemas con la característica común, de haber sido llevadas al aula a fin de comprobar su nivel de eficacia. De la abundante literatura existente destacaremos las aportaciones que han tenido cierta repercusión entre los profesores interesados en el campo de la Didáctica de las Ciencias y en concreto, una de las propuestas que vamos a describir es la que hemos seleccionado para llevar a cabo nuestra investigación.

A modo de cuestión previa, vamos a intentar contestar a la siguiente pregunta: **¿Cuáles son las razones por las que se han planteado diferentes alternativas para enseñar a resolver problemas?.**

1.3.1. EL "PROBLEMA" DE LOS "PROBLEMAS"

La actividad de **resolver problemas** de lápiz y papel es, junto a la de **explicar conceptos**, a la que la mayoría de los profesores dedican un porcentaje

importante de tiempo y esfuerzo dentro del aula. Generalmente el método de enseñanza consiste en que el profesor resuelva los problemas en la pizarra presentando esta corrección, consciente o inconscientemente, como "*modelo de resolución*". Los alumnos en número desafortunadamente, no demasiado elevado, llegan a identificar el modelo asumiéndolo como un algoritmo de resolución que intentarán aplicarlo cuando identifiquen el problema como del "*mismo tipo*" que el realizado por el profesor. A.M. Oñorbe (1990), ha descrito este proceso mediante un esquema como el que se presenta en la Figura 1.1.

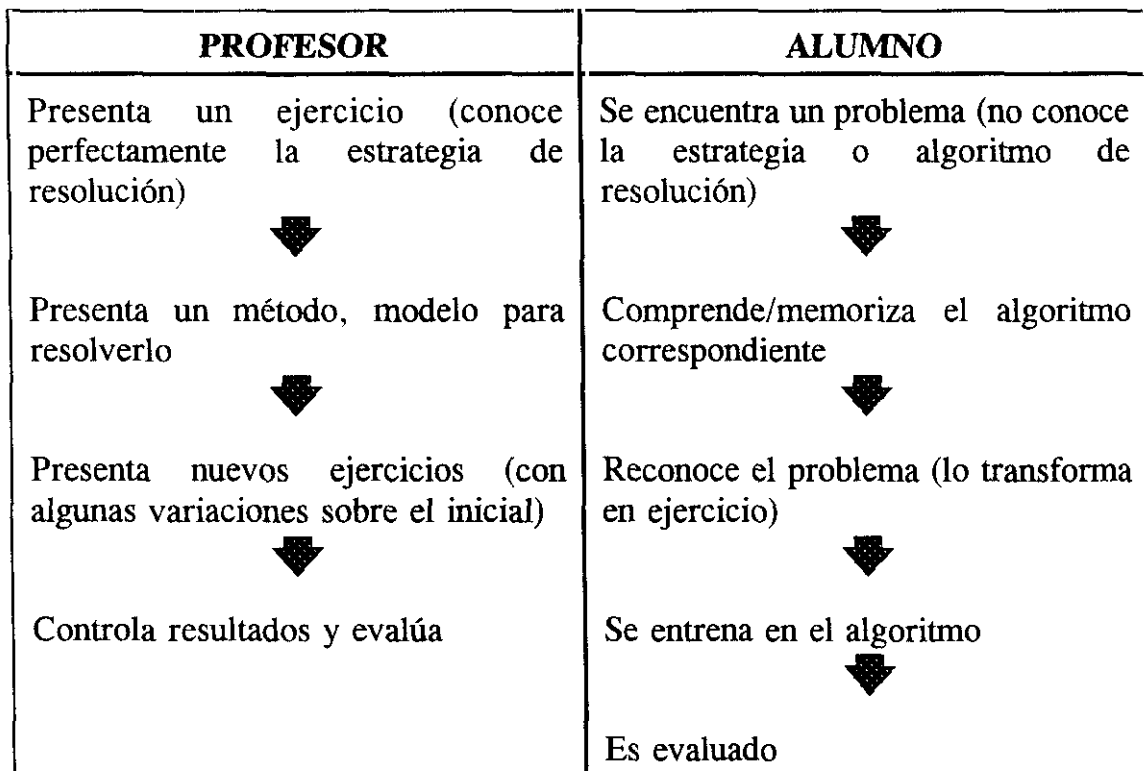


FIGURA 1.1. Metodología de resolución de problemas. (Oñorbe, 1989)

Como se puede observar, el objetivo principal del profesor es ofrecer técnicas con las que resolver todos los tipos de problemas posibles para que, llegado el caso, no tenga que enfrentarse a ningún problema cuyo algoritmo de resolución desconozca. El "*problema*" surge cuando aparecen nuevos "tipos" de problemas a los que el alumno no es capaz de transferir los algoritmos

aprendidos y frente a los cuales se siente desarmado y como consecuencia normalmente abandona (Gilbert,1980).

Numerosos profesores-investigadores han sido desde hace años conscientes del "problema" de los "problemas", estudiando el alto índice de fracaso que se produce cuando los estudiantes tienen que realizar este tipo de tareas (Gilbert, 1980; Selvaratman, 1983; Gil y col., 1988 b ; Kramers-Pal y Pilot, 1988; Oñorbe,1993). Como consecuencia de estos datos, se han realizado diferentes propuestas encaminadas a implementar cambios metodológicos a fin de mejorar la instrucción en este campo admitiendo los autores, como supuesto implícito, (se puede deducir de la mayoría de los trabajos de investigación descritos en el Apartado 1.2.2) la necesidad de "entrenar" a los alumnos si queremos que alcancen un determinado nivel de eficacia para resolver problemas en materias de cierta complejidad como es el caso de la Física.

En la descripción de propuestas que vamos a realizar comenzamos con las que ponen el énfasis en resolver problemas-ejercicio, usualmente de tipo numérico, para terminar con los que presentan los problemas como actividades encaminadas a familiarizar al alumno con la metodologías de tipo investigativo.

1.3.2. PROBLEMAS-EJERCICIO DE ENUNCIADO NUMERICO

En esta línea podemos encuadrar a los autores que han puesto el acento en la enseñanza de algoritmos que faciliten la resolución de los problemas transformándolos generalmente en problemas estándar.

- **El modelo de resolución de G. Polya**

Como precursor de la corriente que estamos comentando podemos citar a **G. Polya** cuyo libro: "*Como plantear y resolver problemas*" (*How to solve it*, 1945) es una aportación clásica que ha tenido gran influencia en el desarrollo de la resolución de problemas tanto de Matemáticas, especialidad del autor, como de Ciencias. G. Polya propone para la resolución de problemas cuatro fases cuyo recorrido orienta mediante la utilización de una serie de preguntas cuya contestación es, en opinión del autor, necesaria para llegar a una solución efectiva. Estas fases son:

1) Comprensión del problema

- ¿Cuál es la incógnita? ¿Cuáles con los datos?
- ¿Cuál es la condición? ¿Es la condición suficiente para determinar la incógnita? ¿Es suficiente? ¿Redundante? ¿Contradictoria?

2) Concepción de un plan

- ¿Se ha encontrado con un problema semejante?
- ¿Conoce un problema relacionado con éste? ¿Conoce algún teorema que le pueda ser útil?
-He aquí un problema relacionado con el suyo y que ya se ha resuelto . -¿Podría usted utilizarlo? ¿Podría utilizar su resultado? ¿Podría emplear su método? ¿Le haría a usted falta introducir algún elemento auxiliar a fin de poder utilizarlo?
- ¿Podría enunciar el problema en otra forma? ¿Podría plantearlo en forma diferente?
- Si no puede resolver el problema propuesto, trate de resolver primero algún problema similar. ¿Podría imaginarse un problema análogo un tanto más accesible? ¿Un problema más general? ¿Un problema más particular?
- ¿Ha empleado todos los datos? ¿Ha empleado todas las condiciones? ¿Ha considerado usted todas las nociones esenciales concernientes al problema?

3) Ejecución del citado plan

- Al ejecutar su plan de la solución, compruebe cada uno de los pasos.
- ¿Puede usted ver claramente que el paso es correcto? ¿Puede usted demostrarlo?

4) Visión retrospectiva o revisión del resultado

- ¿Puede usted verificar el resultado? ¿Puede verificar el razonamiento?
- ¿Puede obtener el resultado en forma diferente? ¿Puede verlo de golpe?
- ¿Puede usted emplear el resultado o el método en algún otro problema?

Aunque el modelo es aparentemente rígido, una lectura detallada del libro comentado pone de manifiesto que G.Polya tiene una perspectiva sumamente amplia acerca del proceso de resolución y en ese sentido, hace una declaración de intenciones entre las que hay que destacar la necesidad de ayudar al alumno de forma efectiva para que desarrolle habilidades que le permitan resolver por sí mismo las tareas que se le presenten.

Hay que señalar también, que el citado autor recomienda su plan de trabajo, basado en las fases descritas, para aplicarlo a problemas de Matemáticas donde aparecen situaciones concretas con unos datos prefijados. Un ejemplo de este tipo de tareas sería: *Determinar la diagonal de un paralelepípedo rectangular dados su longitud, su ancho y su altura* (Polya 1945, p. 29).

● El modelo de Selveratnam

Este autor enfoca la resolución de problemas como la obtención de una información nueva a partir de unos datos. Para conseguir este propósito hace falta seleccionar leyes y principios almacenados en la memoria (conocimiento conceptual) junto con la utilización de la estrategia adecuada (conocimiento del proceso). El autor llama la atención sobre la dificultad de almacenar "la información" en la memoria recomendando recurrir al procedimiento de memorizar sentencias o ecuaciones y en este último caso insiste en que se haga únicamente con las ecuaciones fundamentales.

Selveratnam y Frazer, (1982) en su libro "*Problem Solving in Chemistry*", un clásico en este campo, hicieron una propuesta para enseñar a resolver

problemas. Una versión más elaborada de este modelo fue presentado posteriormente componiéndose de las siguientes fases (Selveratnam 1990):

1. Manejo de datos

- Identificar la información dada en el enunciado así como las condiciones límite
- Dar un símbolo explícito a cada una de las variables identificadas en el punto anterior
- Organizar de forma sistemática toda la información mediante los símbolos adjudicados, a fin de obtener una visión coordinada de todo el problema (gráficas, tablas)

2. ¿Cómo empezar?

- Identificar la cantidad física que tiene que ser calculada y escribir la ecuación que la define. Seleccionar otras ecuaciones que puedan estar relacionadas con lo que buscamos.
- Suprimir las ecuaciones que sean inapropiadas de acuerdo con las condiciones declaradas o implícitas del problema.
- Seleccionar, para comenzar, la ecuación que relacione con el mayor número de los datos suministrados.

3. ¿Como proseguir?

- Reordenar la ecuación dejando en el lado izquierdo, únicamente la magnitud buscada.
- Identificar las constantes físicas y buscarlas en las tablas.
- Reemplazar las variables desconocidas que aparecen en la ecuación por las apropiadas.

En caso de no obtener la ecuación deseada

- Usar otras ecuaciones como punto de partida
- Usar otras ecuaciones para reemplazar las variables desconocidas.
- Hacer algunas suposiciones que simplifiquen el problema.

El autor recomienda entrenar a los alumnos en lo que él denomina "*mapa direccional de la solución del problema*", representación gráfica de la solución global del problema. En el citado artículo de 1990 aparece, a modo de

ejemplo, mapa que aparece en la Figura 1.2. correspondiente a la resolución del siguiente problema: *Calcular la densidad de un gas conociendo su masa y su volumen.* (Ver Figura 1.2)

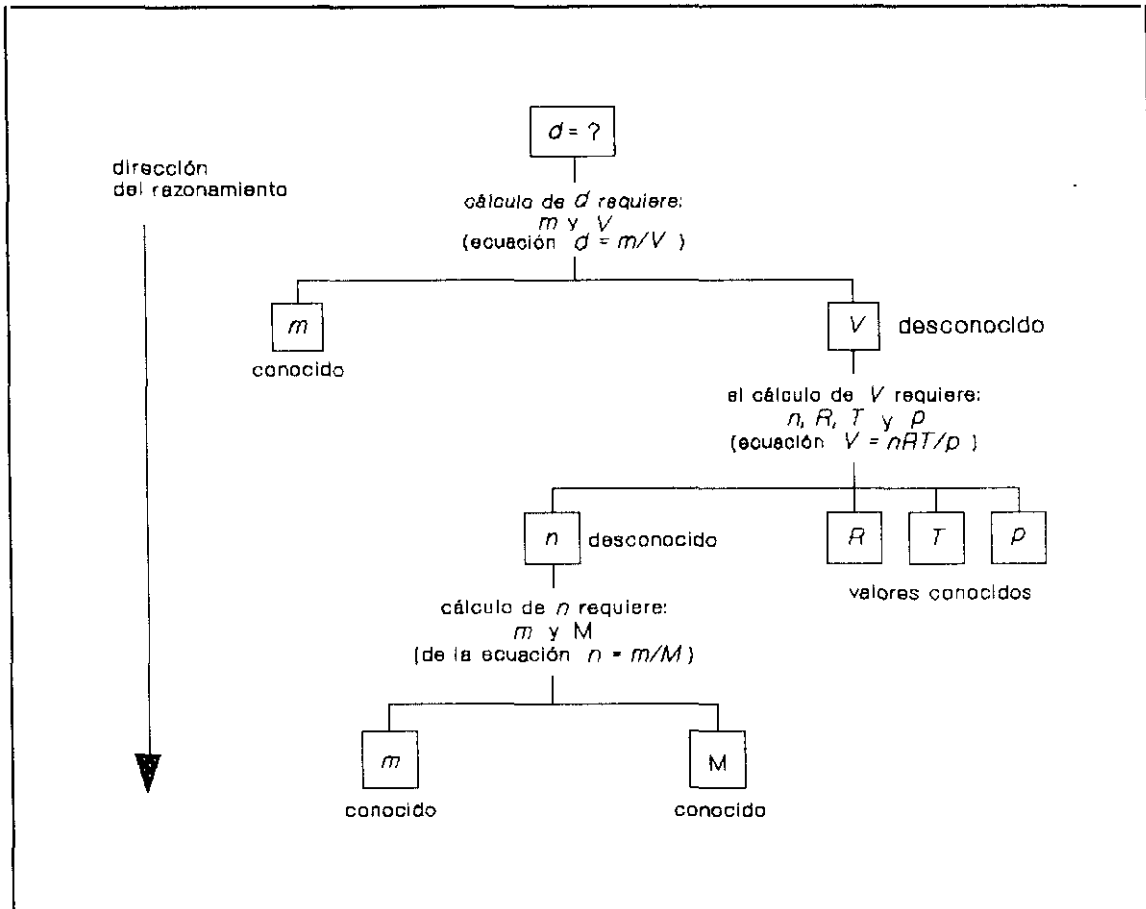


FIGURA 1.2. Mapa direccional de la solución de un problema (Selveratnam, 1990)

- **El modelo PAM (Programa de Acciones y Métodos)**

Esta propuesta corresponde a Mettes et al. (1980, 1981) y a partir de ella, los autores desarrollaron el modelo **S.A.P. (Aproximación Sistemática a la Resolución de Problemas)** de amplia repercusión en este campo de investigación. La orientación de estos modelos es bastante coincidente con las aportaciones ya

comentadas de G. Polya y en este sentido, su objetivo principal es la transformación de problemas cuantitativos de ciencias en problemas estándar cuya solución se "reconoce".

De forma genérica las fases principales de este modelo se presentan en la Figura 1.3.

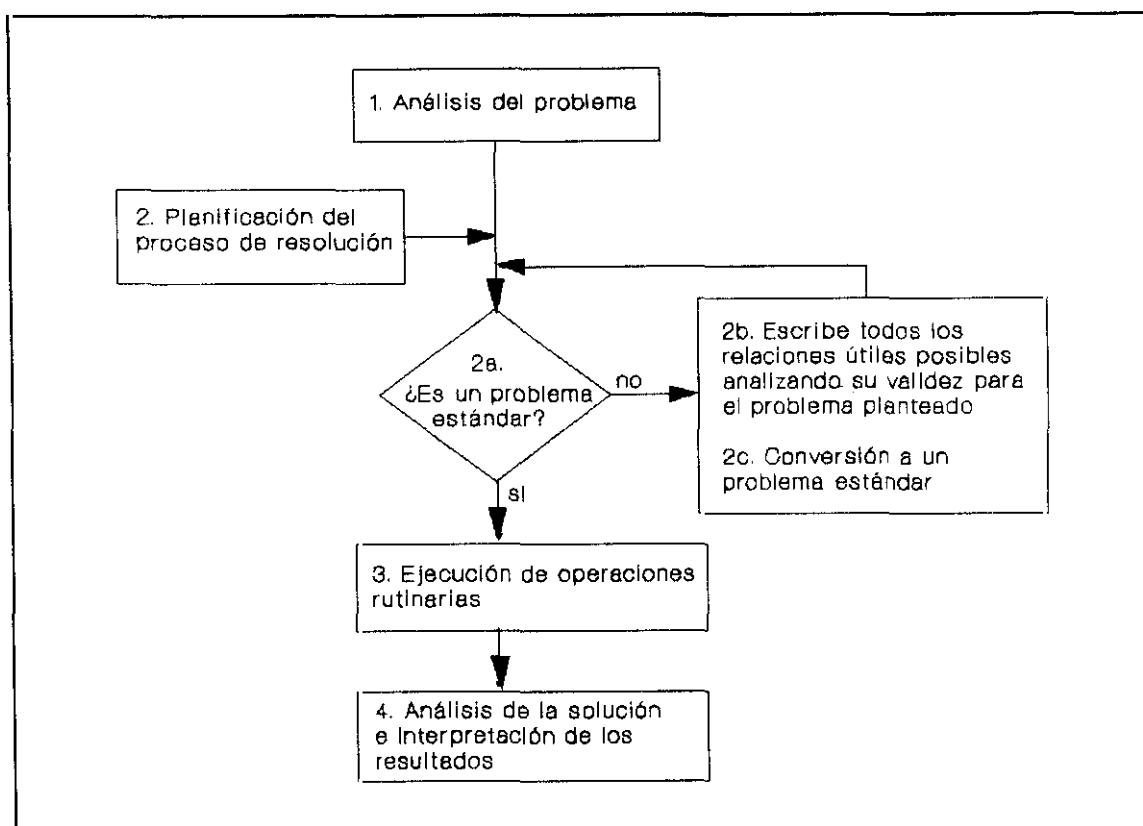


FIGURA 1.3. Fases principales del P.A.M. (Mettes et al., 1980)

Como se desprende del esquema, la fase 2 incluiría decidir si el problema es estándar o no, es decir, si puede ser resuelto mediante operaciones rutinarias. En caso de que esto no ocurra hay que realizar operaciones de transformación. Mettes et al. describen cuidadosamente como hay que abordar cada una de las

fases y muy especialmente la que estamos comentando ya que va a permitir transformar el "*problema*" en un problema estándar.

Los autores han aplicado su modelo, inicialmente a problemas de Química (Mettes et al., 1980) y posteriormente realizaron una adaptación para un curso de Termodinámica (Mettes et al., 1981) donde hicieron un desarrollo pormenorizado del modelo S.A.P. con el fin de instruir a los alumnos. La evaluación de la aplicación del modelo mediante estudios comparativos con grupos control fue, en opinión de los autores, muy positiva, tanto en lo referente a aspectos cualitativos como cuantitativos del proceso de resolución. Posteriormente se han realizado aplicaciones en Electricidad y Magnetismo con resultados similares (Weeren et al. 1980, citados por Mettes et al. 1981) existiendo también adaptaciones para problemas de tipo cuantitativo en Química (Kramers-Pals et al. 1983).

En opinión de algunos autores, el planteamiento que acabamos de describir es el genuino "modelo de etapas" próximo a los planteamientos de la Inteligencia artificial.

Para terminar este apartado, comentar que enfoques como los que hemos descrito han sido criticados desde diferentes puntos de vista que sintetizamos a continuación:

-Los métodos propuestos inciden excesivamente en el adiestramiento de los estudiantes en técnicas rutinarias que no favorecen su desarrollo cognitivo.

-El tomar los datos como punto de partida favorece un tratamiento operativista que impide un análisis reflexivo sobre el problema planteado.

-En los modelos que hemos desarrollado subyace una visión empirista de la metodología científica que considera los datos como punto de partida y la "solución" del problema como "puente" entre datos e incógnita.

1.3.3. PROPUESTAS BASADAS EN PLANTEAMIENTOS INVESTIGATIVOS.

Dentro de este apartado vamos a comentar algunas propuestas relacionadas con la resolución de problemas dentro de un enfoque que podríamos llamar "*investigativo*" y que, en nuestra opinión, está más cercano a las concepciones actuales de la Ciencia y de su transmisión a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **El modelo propuesto en el proyecto APU**

El proyecto APU (Assessment of Performance Unit) nació con la finalidad de evaluar el nivel científico de los escolares en Gran Bretaña. La perspectiva de este proyecto sobre la Ciencia es concebir ésta como una materia experimental dedicada fundamentalmente a **resolver problemas** y en ese sentido, han definido seis categorías, en el contexto de problemas experimentales, para evaluar los procesos involucrados en la citada resolución. Las categorías son:

Categoría 1: Uso de la representación simbólica

Categoría 2: Uso de aparatos e instrumentos de medida.

Categoría 3: Observación.

Categoría 4: Interpretación y aplicación.

Categoría 5: Planificación de investigaciones.

Categoría 6: Realización de investigaciones.

La **Categoría 6**, se considera como una síntesis de todas las destrezas necesarias para resolver problemas. El alumno, para llevarla a cabo, poner en marcha todas sus capacidades científicas.

El diseño que presentan los autores para esta categoría es un modelo de etapas representado por el diagrama que aparece en la Figura 1.4.

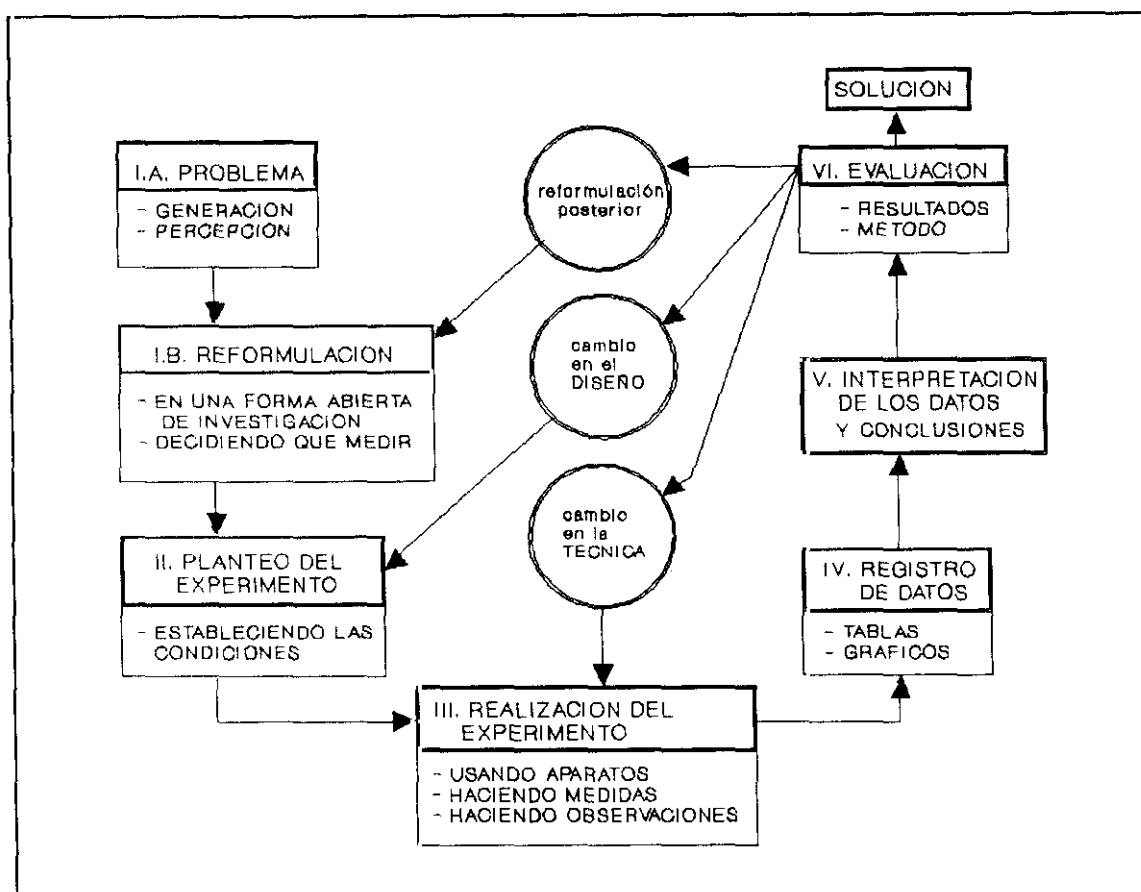


FIGURA 1.4. Diagrama de una investigación (A.P.U., 1984)

Para los problemas de lápiz y papel, las **fases II, III y IV** serían sustituidas por el diseño de estrategias y la resolución del problema a la luz del cuerpo teórico necesario. Como se puede observar, es un modelo cíclico donde el

análisis o evaluación de resultados lleva a un replanteamiento a diferentes niveles: reformular de nuevo el problema, cambiar el diseño y/o la realización del mismo.

● El modelo **PROPHY**

Las siglas **PROPHY** correspondientes a: Enseñanza de una metodología de Resolución de Problemas de Física, es una propuesta elaborada por uno de los equipos que investigan sobre enseñanza de la Física en la Universidad de París 7 (Caillot y Dumas-Carre, 1987).

El modelo de Resolución de Problemas-centrado en la Mecánica- que han desarrollado estos autores, consta de un conjunto de fases para cuyo establecimiento se han tenido en cuenta tres características: las acciones o procesos cognitivos puestos en juego, el tipo de conocimientos utilizados en cada una de las fases y el "producto " obtenido en cada una de ellas. En el cuadro que aparece en la Figura 1.5, se presenta un esquema del modelo.

Una visión superficial del esquema puede llevar a interpretarlo como un modelo lineal en que una fase sigue a la otra. Sin embargo, Caillot y Dumas llaman la atención sobre el carácter cíclico de la propuesta ya que en cualquier momento se puede realizar un bucle "hacia atrás" para retomar el proceso. Los autores han diseñado, dentro del proyecto de enseñanza, una serie de materiales debidamente contrastados que, en su opinión, cumplen los siguientes requisitos:

-Los alumnos son preparados fundamentalmente para tomar decisiones conscientes y racionales.

FASES	PROCESOS COGNITIVOS	CONOCIMIENTOS A UTILIZAR →	PRODUCTOS OBTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Traducción 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del enunciado. - Análisis de datos. - Inferencias inmediatas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos declarativos generales. - Conocimientos declarativos en dominios no formalizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representación cualitativa de la situación física parcelada incluyendo el final del problema.
<ul style="list-style-type: none"> • Movilización 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección desde la base de conocimientos. - Comparación/Diferenciación de la representación parcelada. - Elección del principio a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos declarativos en un dominio: definiciones, relaciones, condiciones de aplicación (forma cualitativa) 	<ul style="list-style-type: none"> - Representación global cualitativa y principios a utilizar.
<ul style="list-style-type: none"> • Instanciación 	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminación de las informaciones no útiles. - Elección de estrategias. - Particularización a la situación concreta de los principios y leyes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos declarativos de dominio, relaciones cuantitativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representación física, espacial y temporal. - Representación formalizada (ecuaciones).
<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución 	<ul style="list-style-type: none"> - Elección y ejecución de procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algoritmos de tratamientos de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados, refutaciones y cuestiones.

FIGURA 1.5. Modelo prescriptivo de resolución de problemas. Propuesta PROPHY. (Gaillot y Dumas-Carré, 1987)

-El entrenamiento deja libertad a los estudiantes para escoger las estrategias de resolución más apropiadas.

-Las herramientas suministradas y las estrategias utilizadas se convierten para el alumno en "saberes metodológicos" que colaboran a construir los "saberes conceptuales".

Concluyen los autores que el trabajo con estos materiales favorece que los estudiantes se familiaricen con el modo de hacer de los físicos: construyen una representación del problema, organizan la información y planifican la resolución de forma coherente desde un punto de vista científico.

●La propuesta de R.Garret: importancia de los aspectos creativos

Este autor, más que hacer una propuesta concreta sobre como enseñar a resolver problemas dentro del aula, hace una defensa de un conjunto de principios que los profesores deberían tener en cuenta para realizar su trabajo en este campo. Por su interés para nuestra investigación vamos a discutir algunos de ellos.

El primer concepto manejado por este autor es el de *creatividad* asociado al proceso de resolución de problemas como resultado de la presencia de dos componentes: *originalidad* y *utilidad* combinadas tal como se aprecia en la Figura 1.6. De acuerdo con esta idea, la resolución ideal de un problema, desde el punto de vista de la creatividad, se producirá cuando incluya utilidad y originalidad en la misma proporción (Garret, 1987, 1988).

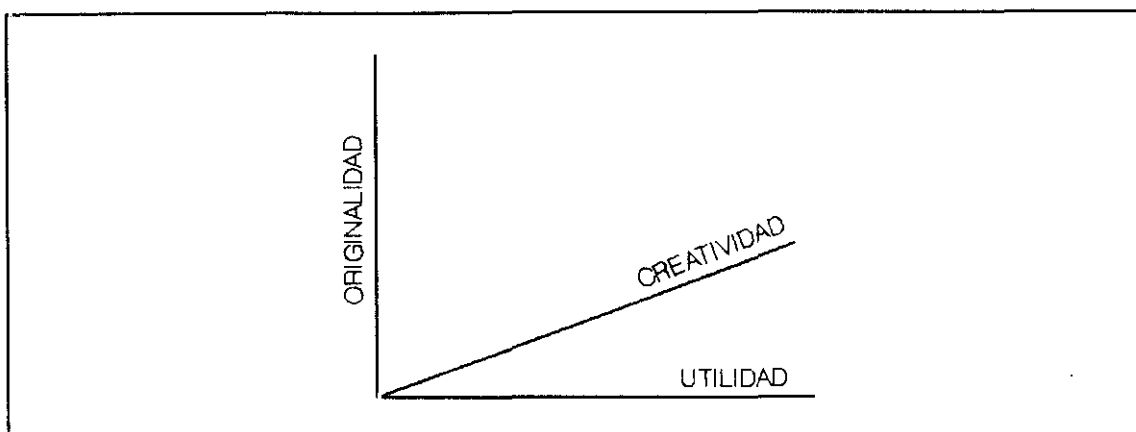


FIGURA 1.6. Relación entre originalidad, utilidad y creatividad. (Garret, 1988)

La relación entre creatividad y resolución de problemas ha sido defendida por numerosos autores procedentes del campo de la Psicología (Guilford, 1976; Romo, 1987.....) e incluso algunos de ellos como Calkins et al. (1984), (citado por López Rupérez, 1991) han desarrollado modelos de resolución donde han incorporado aspectos generales del pensamiento creativo.

El siguiente punto de discusión estaría en torno a los diferentes tipos de problemas, donde R. Garret distingue entre *rompecabezas (puzzles)* y *problemas verdaderos*. Los primeros se pueden solucionar dentro de un paradigma establecido y en general el resolvente sabe cuando ha llegado a una respuesta. En este tipo de problemas el aspecto *utilidad* de la *creatividad* tiene mayor peso que el aspecto de *originalidad*. Para "atacar" los llamados *problemas verdaderos*, él que resuelve tiene que salirse de los principios establecidos, reinterpretarlos y en último caso proponer un paradigma nuevo. Usualmente el problema va a admitir varias soluciones.

Unida a esta clasificación aparece otra cuestión importante: la situación de mayor interés para las personas en general y para los alumnos en particular, va a ser la zona fronteriza entre rompecabezas y problemas. En opinión del autor hay una *zona de interés óptimo* y es en esta zona donde la resolución de problemas va a producir un *aprendizaje significativo* -en términos de Ausubel- ya que, el material aprendido va a encajar en los esquemas cognoscitivos del que aprende. Esta aportación aparece de forma gráfica en la Figura 1.7.

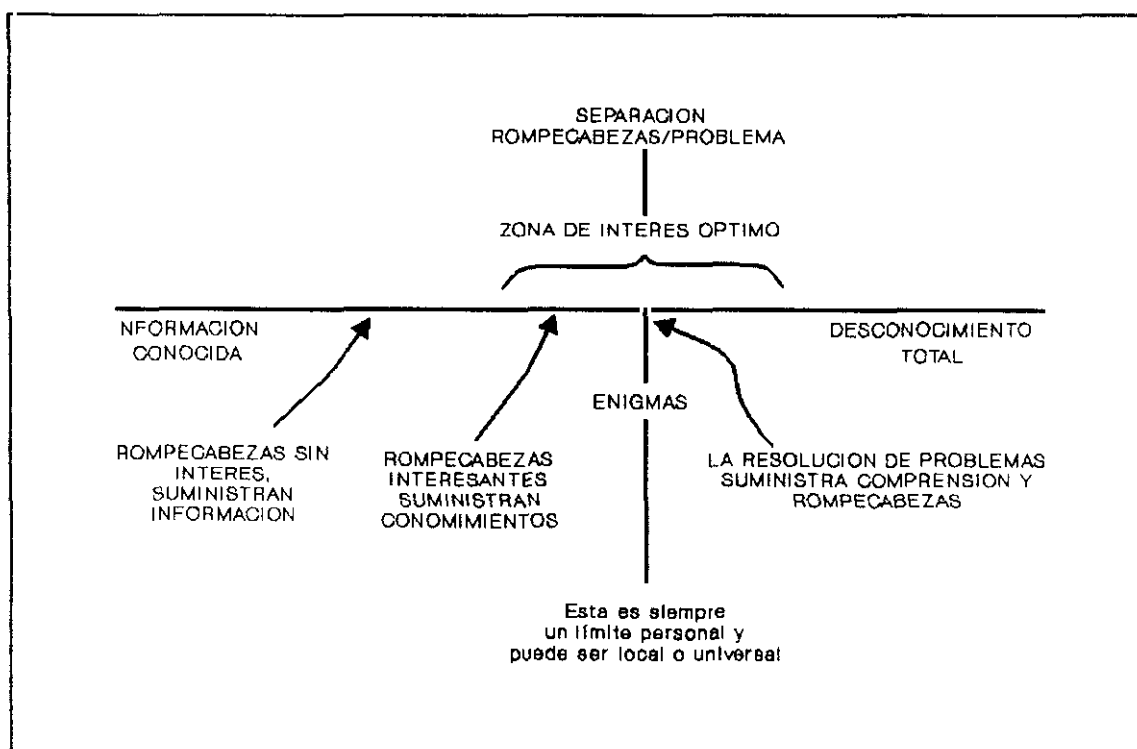


FIGURA 1.7. Relación entre problemas y rompecabezas. (Garret, 1988)

En las clases de ciencias se realizan normalmente actividades tipo *rompecabezas* y en este sentido, R. Garret hace un llamamiento para que estos *rompecabezas* sean abiertos si no queremos correr el riesgo de anular en nuestros alumnos toda su capacidad de ser originales En palabras del autor:

"Se debe encontrar un equilibrio, suministrando rompecabezas abiertos y problemas verdaderos en los que alumnos y profesores no conozcan necesariamente los resultados y donde el "éxito" no sea absoluto. El suministro de dichas experiencias supondrá al menos los siguientes progresos: 1) se fomentarán verdaderos intentos de llegar a una comprensión real de los aspectos planteados. 2) se podrá ejercer la originalidad; 3) se fomentará una verdadera formulación de hipótesis; 4) se generarán rompecabezas que automáticamente caerán en la zona de interés óptimo; 5) se fortalecerá una actitud mucho más abierta, flexible y realista hacia los logros de la ciencia; y 6) se logrará una enseñanza a través de los procesos científicos" (R.Garret, 1988, p228).

La separación *rompecabezas/problemas* está íntimamente ligada a las características individuales de los sujetos. En consonancia con otros autores, R.Garret (1989), opina que una de estas diferencias puede ser atribuida a los distintos estilos cognitivos que caracterizan a los individuos. Si retomamos la idea de creatividad defendida por este autor, es interesante destacar que algunos investigadores han relacionado el estilo dependencia-independencia de campo con una dimensión cualitativa de la **creatividad** denominada **flexibilidad de pensamiento**- en el marco de la teoría de Guilford-, definida como *"la habilidad de abandonar viejos caminos en el tratamiento de los problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones"* (M. Romo,1987, p178). Volveremos sobre

este aspecto en el **Capítulo 5** dedicado a la influencia en la resolución de problemas, dentro del contexto educativo, de las diferencias individuales que presentan los sujetos.

1.4. UNA PROPUESTA DE RESOLUCION DE PROBLEMAS DE LAPIZ Y PAPEL COMO ACTIVIDAD DE INVESTIGACION

Desde hace aproximadamente unos diez años, el equipo de investigación de D. Gil, ubicado en la Universidad de Valencia, ha desarrollado un modelo para la enseñanza de la resolución de problemas que podemos encuadrar dentro de los que hemos denominado "**modelos investigativos de resolución de problemas**". La propuesta, iniciada por Daniel Gil y Joaquín Martínez-Torregrosa, ha sido aplicada tanto con alumnos de Bachillerato como con profesores en formación inicial o permanente obteniéndose, en cualquiera de los casos, resultados muy alentadores. Este hecho nos ha animado a utilizarla en la investigación que ahora presentamos y como consecuencia de ello, vamos a realizar una descripción detallada de la misma así como una exposición razonada de los motivos por los cuales la hemos elegido.

1.4.1. ASPECTOS GENERALES

El modelo que vamos a describir está fundamentado en la comparación entre como resuelven los científicos los "problemas" que se les presentan en el marco de su trabajo, y el procedimiento que debe utilizarse dentro de las clases de Física y Química para que los estudiantes aprendan a resolver sus propios "problemas". Un planteamiento de este tipo ha llevado a los autores a precisar algunas de las características de la llamada "investigación científica" recogiendo

para ello aportaciones de diferentes epistemólogos de la Ciencia: Bunge, Kuhn, Chalmers... entre los cuales existe un amplio consenso acerca del tratamiento que los científicos dan a los problemas. Gil y colaboradores los sintetizan de la siguiente forma:

- En primer lugar el rechazo de la idea de "Método Científico" como conjunto rígido de reglas que se aplican mecánicamente.

- La superación del empirismo unida a la exaltación del papel de los paradigmas teóricos en la producción de conocimientos.

- Los problemas científicos son más bien "situaciones problemáticas" y confusas. Hay que formularlos de manera precisa tomando determinadas opciones de cara a poder acotarlos y simplificarlos. Estas opciones tienen que darse dentro de un cuerpo teórico de conocimientos.

- Para resolver los problemas no se razona en términos de certeza sino en términos de hipótesis que evidentemente están apoyadas en conocimientos previamente adquiridos.

- Los investigadores no se encuentran con los datos como punto de partida sino que éstos, se buscan en función de las hipótesis hechas y de la estrategia de resolución que se va a seguir.

- Una característica fundamental del trabajo científico es poner en cuestión los resultados obtenidos lo cual va a conducir a revisiones sistemáticas del proceso de resolución: hay que comprobar la coherencia de los resultados con las hipótesis hechas.

- Por último, destacar el carácter social y colectivo del desarrollo científico señalando que la investigación responde cada vez en mayor escala a estructuras institucionalizadas donde los individuos se integran en equipos de trabajo.

Todas estas ideas están en el origen de la propuesta que vamos a analizar y tienen en ella importantes implicaciones como veremos a lo largo de los apartados siguientes.

Una cuestión previa sumamente relevante es la que se refiere al tipo de enunciado ya que, los problemas que se proponen tienen un **enunciado abierto** que no incluye datos de tipo numérico. Este tipo de tareas representan situaciones problemáticas que van a permitir a los estudiantes desarrollar procesos

de resolución más ricos y complejos que cuando se enfrentan a problemas-ejercicio de enunciado cerrado. Además, trabajar con tareas como la que se propone, fomentará en los resolventes aspectos relacionados con la **creatividad**, en los términos descritos en el apartado anterior por R. Garret debido a que este tipo de problemas podríamos considerarlos situados en la frontera entre "rompecabezas" y "problemas verdaderos" .

1.4.2. DESCRIPCION DEL MODELO DE RESOLUCION

Para abordar la resolución de problemas de las características que estamos comentando, los autores proponen entrenar a los alumnos, en el marco de las clases de Ciencias, en una metodología de trabajo que incluya las siguientes etapas (Gil y Martínez-Torregrosa, 1983, 1987):

- 1) Análisis cualitativo del problema
- 2) Emisión de hipótesis
- 3) Diseño de posibles estrategias de resolución
- 4) Resolución del problema
- 5) Análisis de resultados

En opinión de Gil et al. estas orientaciones

"no constituyen un algoritmo que pretenda guiar paso a paso la actividad de los alumnos. Muy al contrario se trata de indicaciones genéricas destinadas a llamar la atención sobre ciertos vicios metodológicos : la tendencia a caer en operativismos ciegos o a

pensar en terminos de certeza y no de hipótesis, lo que se traduce en no pensar en posibles caminos alternativos de resolución o en no poner en duda y analizar los resultados " (Gil et al. 1988 b, p135)

A continuación vamos a describir cada una de las etapas de trabajo citadas a la luz de las investigaciones realizadas en este campo. Nuestra descripción va a estar estructurada alrededor de la siguiente idea: **la metodología de trabajo propuesta está más acorde con la resolución de problemas como actividad de investigación que las metodologías tradicionalmente desarrolladas en las clases de Ciencias.**

- **Análisis cualitativo del problema**

Existe un amplio consenso entre los expertos en el tema, a la hora de reconocer que la resolución de cualquier problema comienza por una aproximación cualitativa a la situación; este paso o etapa aparece en todas las propuestas metodológicas que ya hemos comentado anteriormente. De hecho cuando un "experto" se enfrenta a un problema comienza siempre con un estudio cualitativo del mismo en el sentido de acotarlo, simplificarlo y analizar cual es el planteamiento que se le propone. En la misma línea, Gil et al. consideran que la eliminación de los datos en los enunciados obliga a analizar y modelizar las situaciones problemáticas ya que impide pasar directamente a un tratamiento operativo. Los resultados de sus investigaciones han comprobado que efectivamente, una vez roto el hábito del operativismo irreflexivo, los alumnos realizan este tipo de análisis. (Martínez-Torregrosa, 1987; Ramírez,1990).

- **Emisión de hipótesis**

Esta etapa de la resolución marca importantes diferencias con las distintas propuestas realizadas por otros autores ya comentadas en el apartado anterior. Frente a la utilización de algún tipo de algoritmo aplicable a problemas tipo, en el modelo que estamos comentando se hace hincapié en que los alumnos, a partir del análisis cualitativo realizado, comiencen a hacer algún tipo de conjeturas que darán lugar posteriormente a una posible emisión de hipótesis.

En este momento del proceso, los estudiantes están en condiciones de reflexionar acerca de las variables que van a influir en el resultado y la naturaleza de esa influencia. De esta forma, las hipótesis orientarán toda la resolución permitiendo, posteriormente, realizar un análisis riguroso de los resultados. La posibilidad de que los alumnos hagan algún tipo de estimación a propósito del resultado aparece en otros modelos de resolución pero sin el papel destacado que juega en esta propuesta. En opinión de los autores, los problemas **sin datos numéricos** en los enunciados obligan a los resolventes a pensar en términos de hipótesis que, a modo de tentativas, van a ser ensayadas. Precisamente las hipótesis emitidas son las que determinan lo que deben considerarse los datos necesarios para la resolución del problema en contra del procedimiento de tomar los datos como punto de partida.

Dentro de esta etapa, el equipo de Daniel Gil destaca la relevancia de trabajar sobre casos límite -con claro sentido físico- y de fácil interpretación por parte de los alumnos. Estos casos van a colaborar también a un análisis fiable de resultados.

● **Diseño de estrategias y resolución del problema**

En este modelo, las estrategias de resolución se consideran construcciones tentativas escogidas a partir del análisis del problema y de las hipótesis que se han emitido previamente. Una planificación correcta sobre las estrategias a utilizar impide un tratamiento de tipo ensayo/error aunque sin olvidar que esta fase de la resolución tiene que enfrentarse de un modo muy flexible, de tal forma que permita a los estudiantes "maniobrar" cuando se encuentren con un obstáculo insuperable. Siempre que sea posible, se procurará abordar el problema usando diferentes estrategias siendo este procedimiento extremadamente útil a la hora de analizar los resultados ya que, las coincidencias obtenidas, van a permitir mostrar la coherencia del marco teórico utilizado.

Otra cuestión en que el grupo de D. Gil hace hincapié, es la necesidad de que los alumnos, de la misma forma que los científicos, verbalicen lo más posible los procesos de resolución que están realizando, alejándose como consecuencia de operativismos carentes de significado físico. La verbalización de los procedimientos favorece en grado sumo tanto las revisiones críticas como el diagnóstico de errores.

Para terminar la descripción de esta fase indicar, que la falta de datos numéricos en el enunciado, favorece la resolución algebraica del problema lo cual no excluye que una vez obtenida la solución, se sustituyan valores numéricos sacados preferentemente de situaciones reales: coches, marcas deportivas, aparatos eléctricos.... El uso de estos datos va a permitir tener otro tipo de criterios a la hora de analizar la información obtenida (orden de magnitud del resultado, unidades....).

● Análisis de resultados

El análisis de resultados constituye, en opinión de los autores, un aspecto esencial del proceso. No se trata únicamente de comprobar si ha habido posibles errores en la resolución, sino de lo que algunos autores llaman "verificación de la consistencia interna" del proceso realizado es decir, analizar la información obtenida a la luz de las hipótesis emitidas haciendo hincapié en la comprobación de las situaciones límite (Reif y Larkin, 1991). Un análisis riguroso va a permitir comprobar si la situación obtenida es correcta o si por el contrario, tenemos que proceder a la revisión total o parcial del proceso.

Para terminar, los autores afirman que:

"De la misma forma que en las verdaderas investigaciones, el análisis de los resultados de un problema, es normalmente origen de nuevos problemas. Sería necesario que los alumnos llegasen a considerar este aspecto como una de las derivaciones más interesantes de la resolución de problemas" (Ramírez, 1990, p49).

En el apartado siguiente vamos a comentar las razones que nos han llevado a escoger en nuestra investigación la propuesta metodológica que acabamos de describir. En el **Capítulo 7** procederemos a describir el trabajo de campo que hemos llevado a cabo tomando como base esta propuesta. Comentaremos con detalle la metodología utilizada dentro del aula destacando también, las principales dificultades que los estudiantes han encontrado a lo largo del proceso.

1.4.3. RAZONES DE LA ELECCION.

Existen numerosas razones para trabajar con el **modelo de resolución de problemas** descrito en el apartado anterior. Tomemos como punto de partida las críticas realizadas a los modelos de resolución basados en algoritmos de resolución aplicados generalmente a problemas de enunciado cerrado- y que tal como recogíamos en el apartado anterior eran:

-Los métodos propuestos inciden excesivamente en el adiestramiento de los estudiantes en técnicas rutinarias que no favorecen su desarrollo cognitivo.

-El tomar los datos como punto de partida favorece un tratamiento operativista que impide un análisis reflexivo sobre el problema planteado.

-En los modelos que hemos desarrollado subyace una visión empirista de la metodología científica que considera los datos como punto de partida y la "solución" del problema como "puente" entre datos e incógnita.

En términos generales podemos constatar que la propuesta de trabajo de Gil y colaboradores, supera ampliamente todas estas críticas ya que, como se puede constatar en la descripción presentada a lo largo del apartado anterior, utilizan como pilares fundamentales de su metodología de resolución de problemas, premisas contrarias a las que aparecen en los modelos que estamos criticando.

Si procedemos a fijarnos concretamente en los objetivos básicos que nos hemos propuesto en nuestra investigación, el modelo de trabajo escogido tiene,

en nuestra opinión, dos características fundamentales que nos van a permitir abordarlos. Estas características son:

- **Su capacidad para promover en los estudiantes un posible cambio conceptual enmarcado en la teoría constructivista del aprendizaje.**

- **Las posibilidades que ofrece para estudiar la incidencia de las diferencias individuales de los estudiantes en el proceso de resolución.**

La justificación del primer punto será desarrollada con detalle al final del **Capítulo 2**, donde presentaremos las aportaciones teóricas más interesantes que se han realizado desde la perspectiva que podemos llamar, de forma genérica, "constructivista" en la cual podemos enmarcar todo nuestro trabajo.

En el presente apartado vamos a comentar, en primer lugar, aspectos relativos a la validación del modelo utilizando los resultados aportados por sus autores y en segundo lugar, profundizaremos en las razones de emplear este modelo con el fin de estudiar la influencia de las diferencias individuales sobre la resolución de problemas.

- **Validación empírica del modelo**

Aparte de otros trabajos de investigación, se han realizado en nuestro país dos tesis doctorales (Martínez-Torregrosa, 1987 y Ramírez, 1990) cuya finalidad ha sido validar el modelo que estamos comentando tanto en el ámbito del Bachillerato como en la formación inicial y permanente de profesores. En el primer trabajo, J. Martínez-Torregrosa ha desarrollado un estudio centrado en el área de Mecánica; en el segundo, L. Ramirez ha extendido la aplicación del

modelo al área de la Electricidad y de la Química General. Dada su similitud, vamos a presentar los resultados de ambos estudios de forma globalizada refiriendonos únicamente, por su interés para esta tesis doctoral, a los obtenidos con estudiantes de Bachillerato (3º **BUP** y **COU**), componentes del grupo experimental: Gexp. Estos estudiantes han sido entrenados en la resolución de problemas mediante la metodología de trabajo que venimos describiendo y los resultados obtenidos, siempre en comparación con los obtenidos en los grupos de control: Gcon, son los siguientes:

a) En primer lugar, los alumnos de los grupos experimentales han realizado una valoración crítica en un porcentaje muy superior a los alumnos de los grupos control, de la forma en que tradicionalmente se presentan en los textos los problemas resueltos. Esta crítica se considera un paso previo para plantearse posibles cambios. Además, los primeros dedican más tiempo a la contestación de este tipo de tareas.

b) Aparece también una clara diferencia, a favor del Gexp, en cuanto a la capacidad para superar el operativismo con que habitualmente se resuelven los problemas. Porcentajes elevados de los alumnos experimentales, utilizan las fases de trabajo que se les han propuesto estando en consecuencia, más familiarizados con aspectos esenciales del trabajo científico o en palabras de J. Martínez-Torregrosa (1987): *"Las formas de pensamiento más cualitativo y divergente, esenciales para evitar el operativismo han pasado a formar parte del modo en que los alumnos tratados resuelven problemas"* (Capítulo IX, p64).

c) Enfrentados a situaciones de examen, el Gexp obtiene resultados superiores estadísticamente significativos a los del Gcon. Estos resultados, en opinión de los autores son también de mayor "calidad", aumentando las

diferencias a favor del grupo experimental a medida que aumenta la dificultad del problema.

d) Los alumnos experimentales dedican más tiempo a la resolución de un problema antes de abandonarlo sin caer en la actitud habitual de "reconocer o abandonar".

e) Los alumnos del Gexp han realizado en general una valoración positiva del modelo ensayado en comparación con metodologías más tradicionales.

En síntesis, los resultados son muy positivos y corroboran el planteamiento inicial de los investigadores en el sentido de afirmar que, **una metodología como la propuesta va a tener un elevado nivel de eficacia con los estudiantes de Física de Bachillerato promoviendo en ellos un cambio metodológico y actitudinal.**

Además, y como comentábamos al principio, se han realizado experiencias de entrenamiento con grupos de profesores en formación inicial y permanente, tanto españoles como ingleses y franceses (Garret et al., 1990 y Gil et al. 1988a y 1991). El tipo de entrenamiento seguido se basa en un programa de actividades donde inicialmente se plantean preguntas relevantes tales como:

- ¿Qué entender por problema?
- ¿Cómo enfocar a resolución de un verdadero problema?
- ¿Qué es lo que en los enunciados habituales dificulta un tratamiento científico de la resolución de problemas y, en particular, quita todo sentido a la formulación de hipótesis?

En opinión de los investigadores, los grupos de profesores implicados han llegado a la conclusión de que los problemas hay que plantearlos como lo que són: **situaciones que, inicialmente, no se saben resolver**. La posible solución hay que concebirla como un proceso de investigación y en este sentido, admiten la incoherencia de la utilización de los datos como punto de partida:

"Los diferentes grupos de profesores con experiencias y antecedentes muy diferentes, han señalado lo absurdo de partir de datos sin una comprensión profunda, previa, de la situación problemática estudiada. Esta crítica constituye, desde nuestro punto de vista, un paso esencial para desbloquear la enseñanza habitual de los problemas y sus limitaciones" (Gil et al., 1988 a, p 10).

Una vez planteado el "problema" los profesores trabajan con el mismo modelo de resolución que hemos descrito para los estudiantes procediéndose a evaluar, al final del proceso, la valoración del mismo. En todos los casos los autores afirman que se **han conseguido diferencias significativas a favor de este planteamiento investigativo, cuando se comparan con la metodología utilizada habitualmente en nuestras aulas**.

En nuestra opinión, todos los datos aportados validan el modelo utilizado desde una perspectiva empírica, y este hecho justifica, aparte de todas las aportaciones teóricas realizadas, que lo hayamos utilizado en nuestra investigación.

- **Utilización del modelo para estudiar la influencia de las diferencias individuales.**

Como ya avanzamos en la **Introducción** de esta memoria uno de los objetivos que nos hemos planteado en nuestro trabajo, ha sido estudiar la posible influencia de las diferencias individuales en el proceso seguido por los estudiantes a la hora de resolver problemas de Física.

Para abordar el objetivo que hemos enunciado, partimos de que hoy día, es un hecho admitido por los investigadores en el campo de la Psicología y de la Didáctica, la existencia de diferencias entre los individuos para realizar determinadas tareas como pueden ser las implicadas en **la resolución de problemas** en Ciencias, y más en concreto en Física. A grandes rasgos, estas diferencias podemos encuadrarlas dentro de las teorías evolutivas de Jean Piaget, dentro de las aportadas más recientemente por la Psicología cognitiva en lo referente a los estilos cognitivos o, a modo de síntesis, en el marco de las teorías neopiagetianas enmarcadas en la escuela de Pascual-Leone, que han intentado integrar las dos aportaciones citadas. En el **Capítulo 5** de esta memoria desarrollaremos con cierto detalle estas teorías así como algunos resultados obtenidos recientemente en el campo de las Ciencias.

Asumidos los principios teóricos que hemos esbozado, y tal como avanzamos al principio de este apartado, otro de los motivos que nos ha llevado a elegir la metodología de resolución de problemas, es su posibilidad para estudiar la incidencia de las diferencias individuales. La metodología propuesta se presenta como un instrumento ideal para esta finalidad debido a la riqueza de sus matices: problemas de enunciado abierto que obligan a reestructurar la información, emitir hipótesis, controlar variables, utilizar diferentes estrategias de resolución y analizar los resultados. Esta diversidad de tareas, nos va a permitir estudiar con detalle las posibles diferencias que pueden adjudicarse a las características individuales de los estudiantes a la hora de resolverlas.

CAPITULO 2

ESQUEMAS CONCEPTUALES ALTERNATIVOS Y SU POSIBLE EVOLUCION

2.1. INTRODUCCION

Hasta mediados de los años 70, los trabajos sobre el aprendizaje de las Ciencias se apoyaban, en gran medida, en la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo. A partir de la segunda mitad de esta década, las aportaciones de J. Piaget se han visto complementadas por las deducidas de un hecho relevante: la constancia empírica de que los alumnos, antes de acceder a la instrucción formal, han desarrollado un pensamiento propio sobre los fenómenos naturales comprobándose también que una gran parte de estas ideas permanecen inalteradas tras la enseñanza. Esta evidencia ha llevado a los investigadores y profesores de Ciencias a preguntarse sobre el origen de dichas ideas y su interferencia con los procesos de instrucción y en consecuencia, hay en este momento un gran interés por conocer cuáles son las ideas previas de los alumnos, ya que, según las teorías del aprendizaje, sólo se logrará que éste sea **significativo** -en términos de Ausubel- si se parte del conocimiento de estas representaciones para construir nuevos esquemas conceptuales. Todo conocimiento se debe a una asimilación activa del sujeto que acomoda sus propios esquemas cognoscitivos a ese nuevo conocimiento.

" De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia " (Ausubel 1978, p389).

En este contexto toman relevancia las aportaciones que nos han llegado de dos puntos geográfica y culturalmente muy alejados: la escuela de Moscú representada emblemáticamente por L.S. Vygotsky, y la norteamericana a través de la figura de G.A. Kelly. Estos autores han realizado contribuciones muy interesantes acerca de los procesos de construcción del conocimiento habiendo colaborado sus teorías, de forma complementaria, al surgimiento lo que de forma genérica podríamos llamar **perspectiva constructivista del aprendizaje**.

Desde un punto de vista epistemológico, **el constructivismo tiene un concepto de la Ciencia como un proceso de interpretación de la realidad mediante la construcción de modelos o a partir de determinados paradigmas que la condicionan**. Esto significa considerar la Ciencia no tanto como un descubrimiento, sino como una construcción teórica para interpretar el mundo.

En el marco teórico del constructivismo, **aprender Ciencia es reconstruir los conocimientos partiendo de las propias ideas de los individuos, ampliándolas o modificándolas según los casos. Considerar el aprendizaje como cambio conceptual, es uno de los indicadores que definen actualmente la posición constructivista en el campo de la Didáctica de las Ciencias**. Otro aspecto, en nuestra opinión muy interesante, es que los teóricos de este modelo, consideran los contenidos conceptuales específicos de suma importancia frente a las corrientes que habían destacado la importancia de los procesos o destrezas científicas, (Millar y Driver, 1987).

En este capítulo vamos a exponer, en primer lugar, las aportaciones provenientes del campo de la Psicología ya comentadas realizando a continuación, una síntesis de las investigaciones procedentes de la Didáctica de las Ciencias acerca de las ideas alternativas que poseen los estudiantes,

especialmente las correspondientes al área de la Física. Terminaremos con una descripción de los modelos más relevantes sobre el cambio conceptual y la posibilidad de la resolución de problemas como instrumento para conseguirlo.

2.2. EL CONSTRUCTIVISMO, UNA TEORIA EMERGENTE

Dentro del marco teórico que estamos describiendo, consideraremos en primer lugar la obra de Jean Piaget. El carácter **constructivista** de las teorías piagetianas se pone de manifiesto si analizamos su aportación a la comprensión del mecanismo por el cual el sujeto construye su estructura mental y que podemos sintetizar en las siguientes afirmaciones:

- **Todo conocimiento es construido por los individuos al interactuar con el ambiente e intentar construir significados.**

- **Todo conocimiento es adquirido no por la internalización de significados dados desde fuera sino por la construcción, desde dentro, de representaciones e interpretaciones adecuadas.**

En esta línea podemos incluir a J. Piaget dentro de lo que genéricamente se pueden llamar **teóricos del cambio conceptual**. Propone este autor (1975), que las estructuras mentales se construyen mediante equilibrios progresivos entre un *mecanismo asimilador* y una *acomodación complementaria*. Cuando al sujeto le llega una información nueva por el proceso de **asimilación** la incorpora

a los esquemas que ya posee, si la nueva información entra en conflicto con los esquemas presentes se produce un estado de **desequilibrio** y el sujeto reaccionará modificando sus esquemas para adaptarlos a la nueva situación. Es decir, pondrá en marcha mecanismos de **acomodación** para recuperar el equilibrio intelectual. Este proceso dinámico que se desarrolla entre la asimilación y la acomodación recibe el nombre de **equilibración**. **El autor considera a los individuos no solo como constructores del contenido de las estructuras mentales, sino también como constructores de las mismas estructuras mentales que les permiten conocer y por lo tanto aprender.**

Para J. Piaget el mecanismo de equilibración es pues, el responsable de la construcción progresiva de las estructuras mentales y en este sentido el autor apuesta por un cambio estructural, es lo que J.I. Pozo et al. (1991), ha denominado una reestructuración global "*a la Piaget*". En este sentido, la teoría piagetiana de la equilibración tiene claras implicaciones para la enseñanza: **hay que someter al sujeto a conflictos cognitivos que, planteados en áreas de conocimiento específico, activen el proceso de equilibración.** Este proceso tendrá como consecuencia que se acelere en los individuos el desarrollo mental al mismo tiempo que se adquieren los aprendizajes .

Entre las aplicaciones de las teorías de J. Piaget que posteriormente se han realizado a la enseñanza de las Ciencias, habría que destacar la obra de los autores ingleses Shayer y Adey (1984), los cuales han utilizado la aportación de la escuela de Ginebra con la finalidad de diseñar taxonomías de objetivos, adecuadas a los distintos niveles cognitivos, para cada una de las disciplinas científicas. Estas taxonomías han permitido posteriormente elaborar propuestas curriculares. Los investigadores citados han planteado asimismo proyectos cuya

finalidad principal ha sido provocar en los estudiantes procesos encaminados a conseguir una aceleración cognitiva (Thinking Science, CASE Project, 1989).

Para completar las aportaciones básicas al enfoque constructivista del aprendizaje, vamos a exponer brevemente las ideas más relevantes de los autores que hemos citado en la **Introducción** de este capítulo: L.S. Vygotsky y G.A. Kelly.

Comenzaremos con Vygotsky cuya teoría descansa sobre la premisa fundamental de que **el desarrollo evolutivo de los sujetos, tiene lugar a nivel social, dentro de un contexto cultural determinado**. En consecuencia, el desarrollo conceptual hay que verlo como una interacción entre el aprendizaje escolar y la experiencia cotidiana, y en este sentido, su aportación sobre la **construcción de conceptos científicos es de mención obligada**.

Para este autor los conceptos espontáneos y los conceptos científicos se relacionan e influyen constantemente como parte de un proceso único. En su opinión, los primeros intentos de sistematización de la realidad los adquiere el alumno a través de su contacto con los conceptos científicos y son transferidos a los conceptos cotidianos, cambiando su estructura psicológica. Es decir, el dominio de los conceptos científicos propicia y eleva el nivel de los conceptos espontáneos. De esta forma **el paso de los conceptos espontáneos a los científicos no es solo el cambio conceptual de un concepto a otro, sino el paso de una forma de conceptualizar a otra esencialmente diferente** (Vygotsky, 1934).

L.S. Vygotsky asigna una gran importancia a la instrucción escolar y a la interacción del aprendiz con el adulto. Introduce el interesante concepto de **zona de desarrollo próximo** definida como

"la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces"
(Vygotsky, 1978, p 84).

Esta franja de desarrollo potencial es precisamente el espacio de intervención educativa en el cual el niño va a poder aprender con la ayuda de personas expertas que van a mediar entre él y el objeto de conocimiento.

El punto que acabamos de comentar marca la diferencia más importante entre la teoría piagetiana y la vigostkiana. Piaget da preferencia al desarrollo sobre el aprendizaje, es decir, primero se produce el desarrollo y, sólo cuando esto ha sucedido, pueden producirse aprendizajes específicos. Por el contrario para Vygotsky es, a través del aprendizaje, como los individuos llegan a desarrollarse y en este sentido, la institución escolar va a jugar un papel fundamental en el desarrollo de las personas.

La otra aportación pionera sobre como se generan las ideas no solo en los niños, sino también en los adultos, es la perspectiva conocida con el nombre de *Psicología de los Constructos Personales* de G. Kelly (1955). Según el autor, **cada persona construye unas representaciones del mundo que le rodea con la finalidad de darle sentido, son los llamados constructos personales**. Estos hacen posible describir la experiencia presente y anticipar eventualidades futuras

a través de la construcción de modelos de prueba y de la evaluación de esos modelos en contraste con sus criterios personales. En este sentido, Kelly establece la metáfora del hombre-científico, de fuerte poder explicativo y que puede coincidir con la idea piagetiana del adolescente y el adulto como pensadores formales.

G. Kelly describió su postura epistemológica como **Alternativismo Constructivo** y en este marco, el *científico kellyano* es un constructivista. Aplicada al contexto educativo, esta visión constructivista del conocimiento suministra un apoyo relevante a los profesores que, interesados en la investigación de las ideas de los estudiantes, pretenden incorporar estos puntos de vista al diálogo enseñanza-aprendizaje, (Pope y Gilbert, 1983). En esta línea, las teorías de Kelly han proporcionado un marco muy potente a la hora de interpretar, dentro del campo de la educación, la extensión y persistencia de las ideas de los estudiantes.

Las ideas de Kelly han sido analizadas y ampliadas por G. Claxton (1984), quien afirma que las acciones e intuiciones de cada individuo surgen de teorías personales sobre el mundo. El alumno transpone a otros dominios de experiencia las ideas que establece a partir de ámbitos concretos construyendo así las llamadas por el autor **mini-teorías**. Es muy interesante la descripción que realiza este autor sobre que es una teoría y como funciona. Según Claxton, (1984) una teoría podríamos caracterizarla por una serie de afirmaciones de las cuales hemos destacado las siguientes:

- Una teoría es una descripción: es una forma de representar una cosa en términos de algo distinto para hacerla menos compleja y, por lo tanto, más predecible.
- La mejor teoría depende de lo que se quiera hacer. No existe una teoría "óptima" sobre nada.

- Las teorías no se pueden refutar. Si una teoría nunca es totalmente correcta, quiere decir se que tampoco se puede probar que sea "equivocada".

- Las teorías son siempre incompletas. Es propio de la naturaleza de una teoría ser incompleta, y por lo tanto, falible y limitada

A partir de estas premisas opina el autor que las **mini-teorías** personales nos permiten ajustar nuestras acciones a nuestros deseos y aspiraciones es decir, que el interés primordial del que aprende se centra en la "utilidad" de su teoría, en saber si funciona. Por el contrario el interés fundamental de un científico es saber si su teoría es "verdad", consistiendo su trabajo en buscar o crear una situación, por muy artificial que sea, que le revele los fallos y límites de su teoría, es decir, su "estatus". En este sentido Claxton matiza la metáfora de la persona como científico defendida por Kelly ya que, en su opinión, se producen comportamientos distintos no sólo en cuanto al objetivo a conseguir, sino también en el *modus operandis*.

El uso por los estudiantes de las mini-teorías cuando se le plantean problemas científicos podría explicar, al menos en parte, el origen de las denominadas concepciones espontáneas. Volveremos a manejar estas ideas en el apartado siguiente cuando hablemos precisamente del origen de las citadas concepciones.

Como comentábamos en la introducción, el **constructivismo** como teoría ha tenido una fuerte implantación en el campo de la Didáctica de las Ciencias donde, actualmente, numerosos autores han desarrollado propuestas de trabajo dentro de este marco teórico ligadas fundamentalmente a procesos de **cambio conceptual**. En los apartados siguientes vamos a tener ocasión de comentar algunas de ellas que, en nuestra opinión, han sido más relevantes para la

enseñanza de las Ciencias y particularmente para la enseñanza de la Física, objeto de la tesis doctoral que ahora presentamos.

No queremos terminar esta presentación general sin comentar la existencia de cierta polémica sobre la naturaleza misma del constructivismo ya que, según opinan diferentes autores, el consenso acerca del **modelo constructivista del aprendizaje** es más fuerte sobre los aspectos prácticos que sobre los teóricos. Así, en nuestro país, Aliberas et al.(1989), tras calificar al constructivismo como "*un cuerpo teórico fragmentado pero convergente* ", indican que el modelo teórico aún se encuentra en fase de discusión añadiendo que "*la investigación de un modelo teórico sobre el aprendizaje de las ciencias que sea aceptado por toda la comunidad investigadora, es un reto pendiente que estimula a realizar muchos esfuerzos*" (p 282). En la misma línea, otros autores han defendido la idea de que el constructivismo puede representar un modelo de como se aprende pero no ligado forzosamente a un determinado modelo de instrucción, (R. Millar, 1989). Actualmente el problema sigue abierto y así a lo largo de 1992 se ha producido una interesante polémica recogida en la revista Science Education, entre Von Glasersfeld (1989), autor situado en la corriente llamada "constructivismo radical", en este enfoque, mediante el conocimiento no se descubre un mundo independiente existente fuera de la mente que lo conoce y W.A. Suchting (1992), que bajo el explícito título "*Constructivisme Deconstructed*" hace una dura crítica a los principios básicos del constructivismo como teoría del aprendizaje.

2.3. LOS ESQUEMAS CONCEPTUALES ALTERNATIVOS DE LOS ESTUDIANTES EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS

El conjunto de investigaciones que vamos a describir presentan notables diferencias no solo metodológicas, sino también en lo que se refiere al estatus epistemológico que conceden a las ideas alternativas de los alumnos. Dividiremos los trabajos de acuerdo con el campo de procedencia de los autores.

2.3.1. APORTACIONES DESDE LA PSICOLOGIA COGNITIVA

Una contribución importante realizada en nuestro país desde el campo de la Psicología cognitiva es la desarrollada por J.I. Pozo y sus colaboradores (1991). Según estos autores el enfoque de **las concepciones alternativas** tiene una estructura de lo que en Psicología se llama **categoría natural** caracterizada por ser una entidad vaga, difusa y difícilmente definible a pesar de lo cual, pueden extraerse algunas características comúnmente aceptadas. En este enfoque hay dos preguntas claves:

¿Se trata de ideas aisladas o forman parte de una estructura conceptual común? y **¿En qué tipo de representaciones mentales están basadas?.**

La contestación a la primera pregunta ha sido, en opinión del equipo de J.I.Pozo, variable y poco precisa. Lo más lejos que se ha llegado es a admitir que estas concepciones constituyen **estructuras mentales** o **esquemas** pero sin que el término adquiriera en este contexto el significado que se le atribuye hoy día en Psicología cognitiva. Para contestar a la segunda cuestión, estos investigadores han profundizado en la base de las ideas de los alumnos diferenciando tres posibles orígenes:

a) Origen sensorial: las concepciones espontáneas se formarán a través de la *percepción principalmente para dar significado a las actividades cotidianas*.

b) Origen social: las concepciones inducidas se forman a partir del entorno social del individuo. Los alumnos accederían a las aulas de ciencias con creencias socialmente inducidas sobre numerosos hechos y fenómenos.

c) Origen analógico: las concepciones análogas aparecen en dominios del conocimiento de los cuales no se tiene información previa. Se forman por procesos de analogía con concepciones potencialmente útiles en este dominio.

La clasificación anterior no implica que desde un punto de vista cognitivo los diferentes tipos de concepciones funcionen de forma separada ya que pueden estar en continua interacción. Cualquier tipo de aprendizaje y más concretamente el científico tendría que tener en cuenta la existencia de los tres tipos de concepciones.

En un intento loable de integrar los presupuestos piagetianos con la nueva corriente de los esquemas alternativos, J.I. Pozo y col. han puesto de manifiesto que ambos están centradas en las explicaciones de tipo causal que dan los alumnos cuando se enfrentan a fenómenos científicos. Tomando este hecho como punto de partida han desarrollado la **teoría del pensamiento causal** como un

posible modelo integrador con él que interpretar los datos aportados desde ambas perspectivas. En este marco las concepciones espontáneas tienen su origen en el funcionamiento cognitivo humano según el cual utilizamos el pensamiento causal para explicar lo que sucede a nuestro alrededor y hacer previsiones futuras (Pozo, 1987).

Para completar su marco teórico, el equipo de J.I. Pozo retoma la idea de **las teorías implícitas**, (en la línea ya comentada por nosotros cuando citamos a G. Glaxton en el apartado anterior), teorías que utilizan las personas para abordar el mundo que les rodea y que presentan claras diferencias con las denominadas científicas. Para los autores, estas **teorías implícitas o estructuras conceptuales específicas** coincidirían con las concepciones alternativas que poseen los estudiantes en un campo determinado de la Ciencia. Hacen hincapié en los rasgos estructurales comunes a las *diferentes teorías implícitas* (causalidad lineal y simple, relaciones cualitativas, cambio sin conservación) que, actuando como verdaderos **obstáculos epistemológicos**, deberían ser superadas por los estudiantes para poder evolucionar hacia las teorías científicas. Para terminar avanzan la idea de que, para superar estos obstáculos, sería necesario que los alumnos aprendan a utilizar ciertos *esquemas generales*, esquemas que podrían tener bastante en común con los *esquemas operatorios formales* enunciados por Inhelder y Piaget, (1955).

En la misma línea de tratar de unir toda la teoría de esquemas alternativos con la Psicología cognitiva, R. Cubero (1988) hace un intento de interpretación a partir de la **teoría de los esquemas** (Rumelhart y Norman, 1978) indicando que ésta, aporta un marco teórico general donde situar la investigación sobre representaciones de los alumnos. La autora realiza una síntesis de la citada teoría de la cual destaca los siguientes puntos:

1) Un esquema es un conjunto integrado de conocimientos o bloques de información organizada que constituyen estructuras generales de conocimiento para hacer posible la comprensión.

2) El procesamiento humano de la información depende de estas unidades básicas, los esquemas, que se emplean en los procesos de percepción e interpretación de la realidad, de memoria y recuperación de la información memorizada, de planificación y organización de la acción, y en general, de todo el funcionamiento cognitivo del individuo.

3) Los esquemas vienen caracterizados por ser construcciones sociales formadas en un medio socio-cultural determinado, las cuales conforman una estructura jerárquica, pueden contener conocimientos y/o reglas; permiten realizar conjeturas sobre las situaciones cuando la información es insuficiente y son muy estables en el tiempo resistiéndose a posibles modificaciones.

De todas las características enunciadas R. Cubero deduce que los conceptos de esquema y los marcos conceptuales de los alumnos son constructos equivalentes. Además la adquisición de conocimiento es, según la teoría de esquemas, un proceso básicamente **constructivo** que tiene importantes implicaciones en el campo de la enseñanza. Por un lado, **implica reconocer que el alumno "siempre sabe"**, es decir, que tiene esquemas propios (generalmente alternativos) sobre muchos de los conceptos que se van a explicar en clase, teniendo que ser estas ideas el punto de partida del aprendizaje. Por otro, **hay que concebir "los errores" de los estudiantes como estados o momentos del conocimiento a partir de los cuales, y por sucesivas construcciones, el alumno se acercará al conocimiento aceptado por la Ciencia.**

Para terminar, R. Cubero afirma que la teoría de los esquemas es adecuada a la hora de interpretar el hecho de que los procesos de instrucción no modifican generalmente los marcos conceptuales de los sujetos ya que, según esta teoría la nueva información permanecería "encapsulada" y podrán coexistir con los citados marcos.

2.3.2. APORTACIONES DESDE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS

Hay un cierto nivel de dispersión en los investigadores a la hora de definir los esquemas alternativos de los estudiantes, pero a pesar de ello, todas coinciden en admitir algunas características comunes que constituirían, en términos de I. Lakatos (1978), el núcleo firme de este enfoque. Estas características son:

-Las ideas alternativas tienen una cierta coherencia interna, es decir, se pueden considerar estructuras mentales organizadas.

-A pesar de tener un cierto carácter personal son comunes en estudiantes de diferentes medios y edades existiendo en general unas pocas tipologías en las que pueden clasificarse la mayor parte de las concepciones alternativas en un área de conocimiento determinada.

-Presentan, en determinados casos, cierto paralelismo con ideas que se han defendido a lo largo de la historia de la ciencia.

-Son bastante estables y resistentes al cambio, por lo que muchas veces persisten después de haber recibido instrucción científica.

A pesar de este aparente consenso, hay algunos autores que cuestionan esta línea de investigación dudando incluso de la existencia de los esquemas alternativos de los estudiantes. Como ejemplo podemos citar a McClelland (1984) cuyos argumentos sintetizamos a continuación:

- Admitir que los alumnos tienen esquemas conceptuales de una cierta coherencia implica establecer un paralelismo con el comportamiento de los científicos que no tiene sentido.

- Los fenómenos físico-químicos no son relevantes para los seres humanos que no harán por tanto el enorme esfuerzo que supone conceptualizarlos.

- Las respuestas erróneas obtenidas por las investigaciones se deben a falta de interés y atención, y son simplemente construcciones "ad-hoc".

- Suponer un cierto paralelismo entre las ideas de los estudiantes con ideas precientíficas (por ejemplo la concepción aristotélica del movimiento) es infravalorar gravemente la potencia y cohesión del pensamiento adulto (sobre todo de personas con formación científica) frente al pensamiento infantil.

También en una línea de desacuerdo con la existencia de esquemas alternativos tenemos a Preece (1984). Los argumentos de este autor son de muy diferente naturaleza a los expuestos por McClelland. En su opinión, los conceptos no tienen su origen en la experiencia sino que son puestos de manifiesto por ella siendo preexistentes en forma latente, es decir, son ideas innatas, lo cual explicaría también su semejanza con las concepciones aparecidas a lo largo de la historia, idea esta última apoyada por muchos autores entre los que destacaríamos a Giordan y Vecchi (1988).

Al otro lado del espectro aparecen equipos de investigadores que han hecho importantes aportaciones al desarrollo de la línea que nos ocupa.

Citaremos en primer lugar a R. Osborne y colaboradores de la Universidad de Waikato (Nueva Zelanda) que se inclinan por lo que ellos llaman **Ciencia de los niños** y que describen de la forma siguiente:

"Entendemos por ciencia de los niños los puntos de vista sobre el mundo y el significado de las palabras que los alumnos tienden a adquirir antes de que se les enseñen ciencias formalmente. La ciencia de los niños se desarrolla a la vez que estos van intentando sacar sentido del mundo en que viven en términos de sus experiencias, conocimientos que poseen y uso del lenguaje. Kelly sugiere que las personas actuamos como científicos desde muy corta edad" (Osborne, Bell y Gilbert, 1983, p 1).

En un libro de síntesis, cuyo título es: *"Learning in Science. The implications of children's Science "* aparece un claro resumen de sus ideas:

"1. Desde una edad muy temprana, y antes de cualquier enseñanza y aprendizaje de tipo formal en materia de ciencias, los niños elaboran significados de muchas de las palabras que utilizan en la enseñanza de las ciencias, y representaciones del mundo que se relacionan con las ideas científicas que se enseñan.

2. Las ideas de los niños suelen ser mantenidas con firmeza, aun cuando los profesores no sean muy conscientes de ello, y a menudo resultan significativamente distintas de los enfoques de los hombres de ciencia.

3. Estas ideas son sensatas y coherentes desde el punto de vista infantil, y con frecuencia sin recibir la influencia (o pueden ser influidas de maneras no previstas) de la enseñanza de la ciencia" (Osborne y Freyberg, 1985, p32 de la traducción española).

Como consecuencia de todo lo anterior, apuntan los autores la idea de que sí los profesores no saben lo que piensan los alumnos y porqué opinan de ese modo, habrá escasas posibilidades de ejercer un impacto relevante en la enseñanza. Volveremos a discutir las propuestas de este equipo en el Apartado 2.4.4. cuando discutamos las diferentes estrategias que, procedentes del campo de la Didáctica de las Ciencias, se han aportado para la consecución del cambio conceptual.

Otro grupo de trabajo muy potente es el que, ubicado en la Universidad de Leeds (Inglaterra), tiene como representante más destacado para el tema que nos ocupa a R. Driver. Esta autora y sus colaboradores han desarrollado desde hace quince años una línea de investigación muy fecunda sobre la existencia de los esquemas alternativos y su caracterización. Apoyándose en algunos conceptos procedentes de la Psicología cognitiva, parten de la idea de que el aprendizaje que realizan los alumnos sobre materias complejas (Física y Química estarían en ese caso) tiene lugar mediante la organización y reestructuración de experiencias anteriores más que a través de la asimilación de nueva información. Los esquemas conceptuales tienen para estos autores las características generales que hemos indicado al principio de este apartado y que ellos han ampliado en el siguiente sentido: (Driver, 1986, 1988, 1989, 1992; Driver y Erickson, 1983 y Engel Clough y Driver, 1986)

• Los esquemas conceptuales de los alumnos no son simples construcciones "ad-hoc" sino que son *construcciones personales* que han sido elaboradas por el sujeto al ir interiorizando las experiencias que vive con la finalidad de que le resulten coherentes. Estas construcciones van a influir en el modo en que se realicen e interioricen nuevas observaciones constituyendo teorías o ideas "en acción"

● **Las ideas de los niños suelen estar dominadas por la percepción y en este sentido se fijan más en las propiedades observables de los objetos que en las interacciones entre ellos.**

● **Los estudiantes utilizan un razonamiento causal. Se fijan más en situaciones cambiantes que en estados de equilibrio. La idea de que el cambio es lo que requiere explicación está en la raíz del pensamiento causal que tiende a seguir una secuencia causal-lineal.**

● **Los estudiantes manejan un lenguaje impreciso y términos indiferenciados para expresar sus ideas. Este lenguaje está muy condicionado por la experiencia cotidiana.**

● **El razonamiento está ligado a un contexto específico. Situaciones que pueden ser "vistas" como similares desde un punto de vista científico pueden ser interpretadas por los niños utilizando nociones diferentes.**

A partir de estos esquemas alternativos bien caracterizados, este equipo de investigación ha hecho propuestas concretas de estrategias de enseñanza en la línea de propiciar un **cambio conceptual** en los estudiantes. En el apartado siguiente tendremos ocasión de profundizar en este proceso.

En España, el equipo de la Universidad de Valencia en torno al profesor Daniel Gil, ha desarrollado un trabajo relevante donde destacan que, el hecho de que existan en la mente de los estudiante ideas alternativas a los científicas, representa una dificultad importante para la introducción de conceptos en las clases de Ciencias. Lllaman la atención estos autores sobre la constatación de que

los esquemas conceptuales espontáneos tienen en cierto modo la categoría de conocimientos precientíficos, fruto de una epistemología del "sentido común" próxima a la que puede explicar la construcción de los paradigmas aristotélicos - vigentes durante muchos siglos- y cuyo desplazamiento por la ciencia moderna fue una tarea difícil. Esta sería en opinión del equipo una de las explicaciones de la persistencia de las ideas alternativas en los estudiantes después de experimentar los procesos de instrucción (Gil et al. 1991).

La otra explicación estaría relacionada con los propios procesos de enseñanza a que se ven sometidos los estudiantes. Carrascosa y Gil (1985), han apuntado que la persistencia de estas ideas está ligada a lo que ellos llaman **metodología de la superficialidad** implantada en gran medida dentro de nuestras aulas y que en palabras de los autores tiene claras consecuencias para el aprendizaje:

"Esta metodología conduce a dar respuestas seguras y rápidas a partir de generalizaciones acríticas, a trabajar con ausencia de dudas o de posibles soluciones a los problemas planteados. En otras palabras, basándonos en la existencia de un cierto paralelismo entre el proceso de producción de conocimientos científicos y el aprendizaje significativo de estos conocimientos, no es posible producir un cambio conceptual sin provocar antes un cambio metodológico" (p 120).

En consonancia con la línea apuntada en este último párrafo, si se quiere conseguir en los estudiantes un cambio conceptual relevante, hay que partir de cambios drásticos en la metodología utilizada usualmente en las clases de Física y Química. En este sentido, los mismos autores han propuesto el modelo de

resolución de problemas que hemos descrito en el Apartado 1.4 y que ha sido utilizado en la investigación que ahora presentamos ya que, en nuestra opinión, planteamientos metodológicos de esta naturaleza van a conducir a los cambios conceptuales esperados. En el apartado final de este capítulo desarrollaremos de forma explícita estas ideas.

2.4. DE LAS CONCEPCIONES ALTERNATIVAS A LAS CONCEPCIONES CIENTIFICAS: EL CAMBIO CONCEPTUAL

De todo lo que hemos expuesto en el apartado anterior, podemos deducir que en el momento actual está ampliamente asumido por parte de la comunidad científica interesada en este tema, la existencia de esquemas conceptuales en los estudiantes que en general no coinciden con los admitidos por la ciencia actual, tanto en su versión más elaborada como en lo que se ha venido en llamar Ciencia escolar, es decir la aproximación a la Ciencia que se realiza dentro de las aulas.

Si tomamos este hecho como punto de partida, el proceso de aprendizaje se plantea como objetivo prioritario el conseguir que los alumnos modifiquen sus ideas y se aproximen, en la medida de lo posible, a concepciones más científicas. *El proceso es complicado y se puede abordar desde perspectivas epistemológicas y pedagógicas muy variadas y de la importancia que actualmente se concede al tema nos da idea el hecho de que, dentro de la AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa), se ha formado un grupo de interés especial (SIG) para trabajar sobre el cambio conceptual. A este grupo pertenecen investigadores de distintas nacionalidades.*

En los siguientes apartados, vamos a describir algunas de los modelos más significativos, así como los autores más representativos de cada uno de ellos que *se han planteado este problema en el marco de la enseñanza y en concreto, en el de la enseñanza de las Ciencias.*

2.4.1. EL MODELO P S H G (POSNER, STRIKE, HEWSON y GERTZOG) DE CAMBIO CONCEPTUAL

En primer lugar, vamos a abordar una de las teorías de **cambio conceptual** que, en nuestra opinión, ha tenido más incidencia en el campo de la enseñanza de las ciencias. Es la desarrollada por Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982) cuya fundamentación procede del campo de la Filosofía de la Ciencia y cuya idea del aprendizaje es considerar éste como una actividad racional, es decir, para estos autores **aprender es fundamentalmente llegar a comprender y aceptar las ideas, al ser éstas inteligibles y racionales. Por lo tanto aprender es, de algún modo, investigar.**

En opinión del grupo de Posner, los puntos de vista contemporáneos de la Filosofía de la Ciencia sugieren que existen dos fases diferenciadas en el proceso de **cambio conceptual** en Ciencias. El trabajo científico está basado en unos compromisos centrales que organizan la investigación; en una primera fase estos compromisos son los que definen problemas, indican las estrategias a utilizar y especifican los criterios para presentar aquello que se ofrece como solución. Thomas Kuhn, (1962), denomina a los citados compromisos **paradigmas** y a la investigación dominada por paradigmas **ciencia normal** mientras que I. Lakatos (1978) los califica como su **esencia teórica pura** sugiriendo que dichos compromisos generan **programas de investigación** diseñados para aplicarlos.

La segunda fase del cambio conceptual sucede cuando estos compromisos centrales necesitan alguna modificación. En este caso el científico se enfrenta con un reto a sus supuestos básicos teniendo que adquirir nuevos conceptos y una

forma diferente de ver el mundo. Kuhn califica este tipo de cambio conceptual como **revolución científica** y para Lakatos constituye un cambio en los programas de investigación. En este sentido la aparición de una nueva teoría no puede comprenderse en el vacío, sino en función de su relación con la teoría anteriormente vigente. Según I. Lakatos (1978) una teoría será mejor que otra cuando:

- a) Tenga un contenido empírico en exceso respecto de la teoría anterior, es decir, sea capaz de predecir nuevos hechos que la anterior teoría no producía.
- b) Explique con éxito todo lo que la anterior teoría ya explicaba y
- c) Logre corroborar empíricamente una parte del contenido empírico que ha sido capaz de producir.

La hipótesis de partida de Posner et al. admite la existencia de pautas análogas a todo lo explicado cuando se considera el cambio conceptual producido en los procesos de aprendizaje. A veces los estudiantes utilizan conceptos que ya poseen para explicar nuevos fenómenos; esta variante de la primera fase del cambio la denominan **asimilación**. Sin embargo, en otras ocasiones los conceptos preexistentes son inadecuados y deben, por tanto, reemplazar o reorganizar sus conceptos centrales. Esta forma más radical de cambio conceptual recibe el nombre de **acomodación**. (Los autores hacen la salvedad de que, aunque estos términos coinciden con los utilizados por J. Piaget, su uso no representa un compromiso con sus teorías).

Centrándose en los procesos de acomodación, los autores se plantean en primer lugar cuales son las condiciones necesarias para que se produzca este tipo de cambio conceptual que consideran el más radical. Sintetizando estas condiciones son (Posner et al. 1982):

1. El alumno ha de verse insatisfecho con las ideas previas, es decir, que sea consciente de que no le son útiles y por tanto es necesario cambiarlas por nuevas ideas.

2. La nueva concepción ha de ser inteligible, lo que supone conocer y comprender los términos, símbolos y modos de expresión. Además, la información debe estar estructurada de forma coherente.

3. La nueva idea ha de ser inicialmente verosímil o plausible. Entender una idea no es condición suficiente para aceptarla e incorporarla al esquema conceptual además, tiene que ser consistente con las ideas anteriores, no estar en contradicción con ellas ni con la experiencia del alumno. Este requisito es muy difícil de cumplir cuando la nueva idea parece ser contraintuitiva, situación que se da frecuentemente en la enseñanza de la Física.

4. La concepción nueva ha de ser potencialmente fructífera, es decir, que sirva para resolver los problemas, ampliar su campo de conocimiento, sugiriéndole preguntas acerca de lo que observa, abriendo nuevas posibilidades de investigación para verificar sus respuestas.

El siguiente punto de reflexión afecta al contexto en que se produce el cambio. Usualmente cuando se producen cambios de conceptos centrales no se reemplazan todos a la vez. Las personas retienen muchos de sus concepciones, algunas de los cuales van a funcionar como guía del proceso de acomodación, es lo que se conoce como ecología conceptual del sujeto (término acuñado por Toulmin, 1972). Esta ecología proporciona el contexto en que se produce el cambio influyendo en él y confiriéndole significado.

Terminan los autores su propuesta presentando una serie de implicaciones educativas consecuencia de la teoría desarrollada. En nuestra opinión las más interesantes serían:

1) La acomodación para los estudiantes es un asunto gradual realizado poco a poco. No parece que los estudiantes se encuentren en disposición de captar, desde el primer momento, cualquier teoría en su totalidad con sus implicaciones respecto al mundo. La acomodación es sobre todo en el inexperto, más bien un ajuste gradual de sus propias concepciones, de manera que cada nuevo ajuste

sienta las bases de ajustes posteriores, un proceso cuyo resultado es una reorganización sustancial de los propios conceptos centrales.

2) Dos características de una ecología conceptual se muestran en particular como guías del proceso de cambio desde una concepción a otra: a) las anomalías o fallos que presentan las ideas existentes y b) las creencias y los compromisos epistemológicos que van a constituir la base sobre la que se emiten los juicios acerca de un nuevo conocimiento.

3) Una propuesta como la planteada tiene como consecuencia unos objetivos curriculares que intenten desarrollar en los estudiantes los siguientes aspectos:

- la conciencia de los supuestos fundamentales y de los implícitos en la teoría científica.
- la exigencia de coherencia entre sus creencias sobre el mundo.
- la conciencia de los fundamentos epistemológicos e históricos de la ciencia moderna.
- cierta comprensión de las posibilidades de las primeras concepciones que se les proponen.

4) Las estrategias didácticas propuestas para conseguir procesos de acomodación son:

- desarrollar actividades encaminadas a crear conflictos cognitivos en los estudiantes.
- organizar la instrucción de forma que los profesores puedan emplear tiempo en diagnosticar los errores de pensamiento de los estudiantes.
- desarrollar tipos de estrategias para tratar estos errores.
- ayudar a los estudiantes a dar sentido al contenido científico

- desarrollar técnicas de evaluación que ayuden a los profesores a seguir los procesos de cambio conceptual.

Para que no falte ningún punto relevante, Posner et al. apuntan también unas indicaciones sobre el papel del profesor en la línea de considerar que éste, tiene que convertirse en un "adversario" que continuamente confronte al estudiante con el problema provocando así la asimilación de las nuevas concepciones. Tiene además que representar el modelo de pensamiento científico con gran coherencia interna en sus teorías y en sus actuaciones, es decir, para que se produzcan **cambios conceptuales en los alumnos parece necesario que se produzca antes un cambio conceptual en el profesor con respecto a su propia labor docente.**

2.4.2. UNA PROFUNDIZACION DEL MODELO. TEORIAS DESARROLLADAS SOBRE LAS IDEAS DE HEWSON.

A lo largo de una extensa bibliografía P.W. Hewson y sus colaboradores han ido desarrollando y matizando el llamado modelo de cambio conceptual, MCC, tanto en el aprendizaje de los alumnos que estudian ciencias como en los alumnos que se preparan como futuros profesores, campo este mucho menos investigado que el propiamente escolar y dentro del cual Hewson et al. destacan la idea de que no se pueden plantear discusiones acerca de la enseñanza sin plantear al propio tiempo cuestiones acerca del aprendizaje (Hewson and Hewson 1988, Hewson and Hennesey 1991 a y b y Hewson, 1992).

Fundamentalmente, en opinión de estos autores, el cambio conceptual se ha introducido en la educación como una analogía procedente de la Historia y Filosofía de la Ciencia útil para entender las dificultades que las personas sufren cuando tienen que cambiar de un sistema de explicación a otro. Tomando como referencia el modelo de cambio conceptual PSHG descrito en el apartado anterior (Hewson es uno de sus coautores) este grupo de investigadores ha hecho un intento de relacionar la teoría del cambio conceptual con:

-La teoría constructivista entendida como una visión de cómo aprenden las personas construyendo su propio conocimiento a partir de su conocimiento previo. Esta construcción del conocimiento tiene lugar dentro de un contexto de interacción y acuerdo social.

-Las concepciones alternativas de los estudiantes: Su existencia va a determinar que el aprendizaje no solamente implica añadir nuevos conocimientos sino también algún tipo de cambio en las concepciones que ya posee.

Resulta muy interesante las diferentes interpretaciones que del concepto **cambio conceptual** presentan estos autores y que describiremos a continuación:

i) Cambio conceptual equivale a **extinción**: la concepción antigua deja de existir y surge una nueva. Gráficamente se podría representar así:

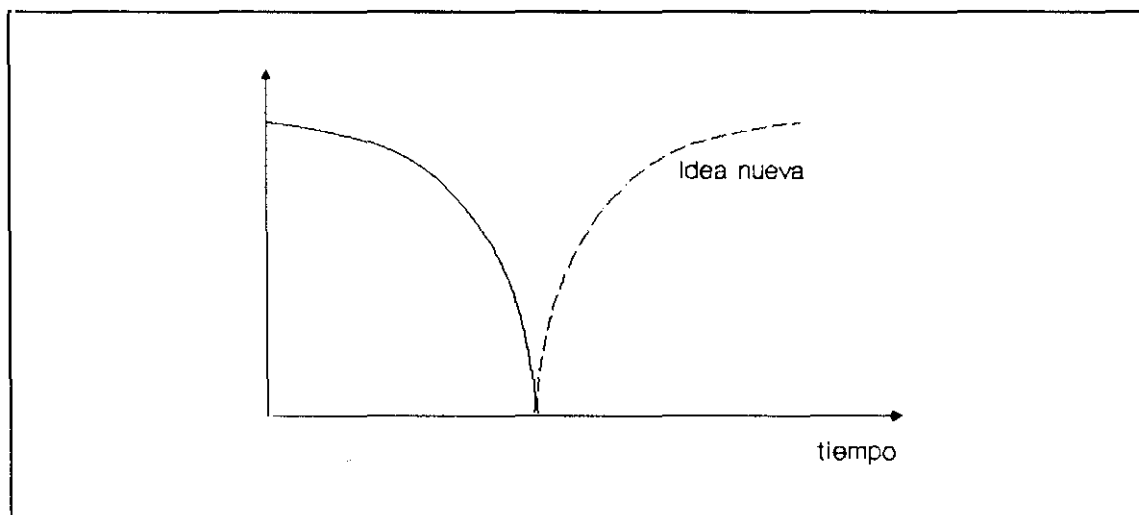


FIGURA 2.1. Cambio conceptual por extinción (Hewson, 1992)

ii) Cambio conceptual significa **intercambio**. La idea antigua se amortigua sin desaparecer y surge una nueva coexistiendo con la anterior. Gráficamente sería

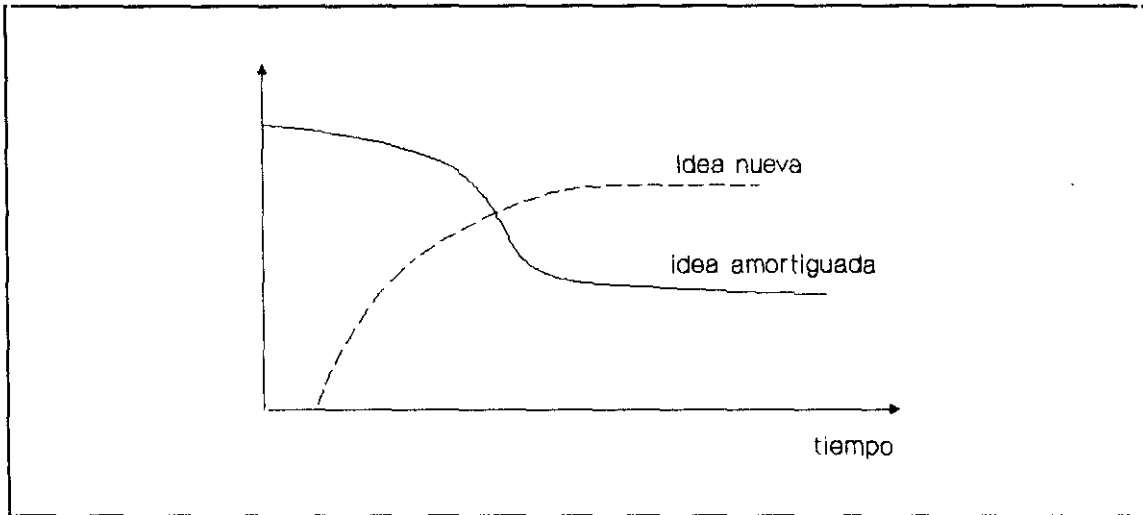


FIGURA 2.2. Intercambio conceptual (Hewson, 1992)

iii) Cambio conceptual significa **extensión**: la idea nueva amplía la anterior. De forma gráfica:

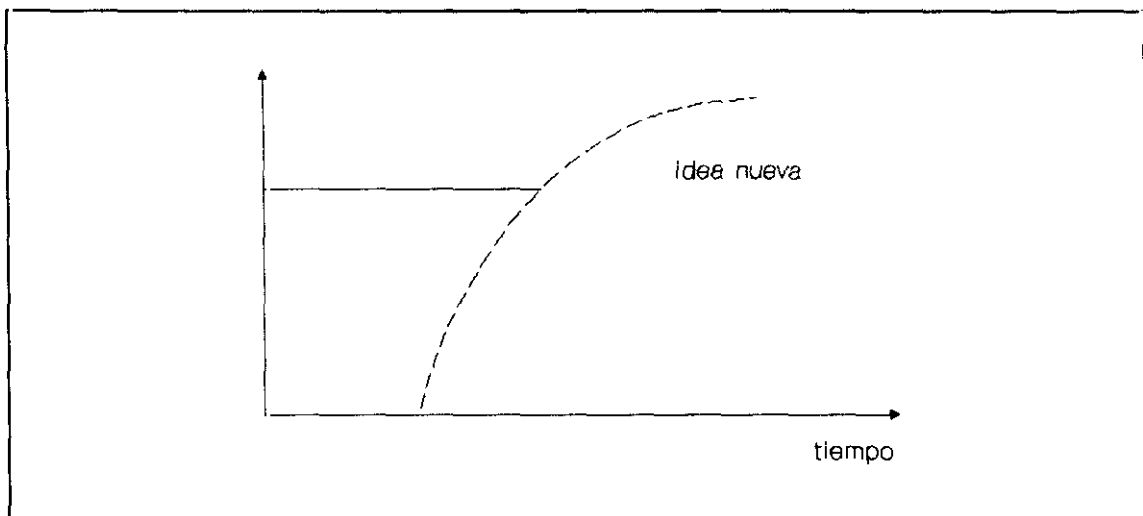


FIGURA 2.3. Cambio conceptual por extensión (Hewson, 1992)

Hay algunos autores que piensan que el cambio producido en el aprendizaje de conceptos científicos por los estudiantes estaría más próximo al representado en segundo lugar y lo denominan intercambio conceptual. Va unido de alguna manera a aprendizajes problemáticos en que la persona tiene que sustituir alguna forma un conocimiento por otro.

El tercer caso presentado coincidiría más con la situación en que los estudiantes aprenden cosas que no conocían mediante el establecimiento de conexiones con lo que ya conocen; el punto de vista asumido puede conciliarse con lo que están aprendiendo y el conocimiento existente puede entenderse como capturador del nuevo conocimiento.

Una idea complementaria que manejan estos autores es la de **estatus** de una determinada concepción entendida como el grado en que una concepción es inteligible, plausible y fructífera (estos términos coinciden en su significado con los del modelo PSHG). En la medida en que se produzca un cambio de estatus en las ideas se producirá un cambio conceptual y estos dos procesos se producirán en paralelo.

"Aprender una nueva concepción implica que su estatus aumenta, es decir, el sujeto la comprende, la acepta y ve que es útil. Si la nueva concepción entra en conflicto con una concepción previa, que ya tiene un estatus elevado para el sujeto, no puede ser aceptada hasta que desciende el estatus de la existente" (Hewson 1992, p 12).

Para concluir con las aportaciones de P.W. Hewson señalar que para estos autores, el cambio conceptual es antes que nada, algo que experimenta el sujeto

de manera intencional, más que algo realizado por el que enseña. El papel del profesor sería fundamentalmente proporcionar las condiciones para que este hecho ocurra. En este sentido el curriculum no solo debería incluir teorías concretas sino también las bases para aceptarlas y como consecuencia, **el propósito de la Enseñanza de la Ciencia no es "obligar" a los estudiantes a que cambien sus concepciones alternativas sino más bien ayudarles tanto a formar el hábito de cuestionar sus ideas como a desarrollar las estrategias adecuadas para aceptar y contrastar concepciones de cara a su posible aceptación.**

2.4.3. OTROS MODELOS DE CAMBIO CONCEPTUAL APOYADOS EN LA FILOSOFIA DE LA CIENCIA.

En la misma línea del modelo PSHG de cambio conceptual que describíamos en el Apartado 2.4.1, otros autores han hecho aportaciones poniendo el énfasis en paradigmas procedentes de la Filosofía de la Ciencia.

Queremos destacar en primer lugar la aportación de D. Hodson (1988), destacando que un desarrollo curricular correcto tiene que considerar de forma muy cuidadosa las relaciones entre la naturaleza de la ciencia y la naturaleza del aprendizaje haciendo la salvedad de que esta relación no es simple ni directa. Señala el autor, en un planteamiento claramente constructivista del aprendizaje, que los estudiantes tienen que tener tiempo y oportunidad para **reconstruir** ellos

mismos su comprensión de los fenómenos científicos pasando por una fase **precientífica** o **preparadigmática**. En este sentido avanza una serie de estrategias de aprendizaje que coinciden, grosso modo, con las que hemos venido describiendo y que el autor denomina "shift understanding" (cambio de comprensión).

Otra aportación interesante es la suministrada por J. Nussbaum (1989). Este autor comienza planteándose las siguientes preguntas: **¿Cómo tiene lugar el cambio conceptual? ¿Cómo se selecciona una determinada teoría? ¿Qué papel desempeña el conflicto en el cambio conceptual?**. La contestación a estas cuestiones trata de darla el autor desde diferentes escuelas de pensamiento.

Desde una perspectiva empirista o racionalista el conocimiento es adquirido y puede ser descrito en términos absolutos: las ideas pueden ser "verdaderas", "probadas" y "confirmadas".

Desde la óptica constructivista, las ideas son siempre provisionales y susceptibles de ser cambiadas por otras mejores. El conocimiento es una construcción humana, subjetiva y relativa. Dentro de este enfoque Nussbaum agrupa a Popper, Kuhn, Lakatos y Toulmin. Las posiciones de estos autores van a sustentar diferentes orientaciones a la hora de diseñar estrategias para el **cambio conceptual**.

J.Nussbaum, a partir de los resultados de sus propios estudios (Nussbaum y Novick,1982 y Nussbaum, 1985) opina, en la línea de Toulmin de evolucionismo conceptual, que los estudiantes de ciencias experimentan el cambio conceptual manteniendo elementos sustanciales de la antigua concepción mientras van incorporando gradualmente elementos de la nueva. Constata este

investigador el hecho de que los alumnos pasan por etapas en que mantienen mezclados conceptos intuitivos con conceptos científicos y propone que el conflicto conceptual necesario para que se realice el cambio se provoque por medio de experiencias empíricas discrepantes.

Todos los modelos de cambio conceptual que hemos descrito, han experimentado distintas críticas fundamentadas por un lado, en la carencia que presentan a la hora de explicar los mecanismos por los cuales se produce el cambio y por otro, en que su puesta en práctica no tiene en cuenta que el cambio conceptual en un determinado ámbito, está condicionado por los aspectos metacognitivos que posee el sujeto con referencia a dicho ámbito, (Reif y Larkin, (1991).

2.4.4. MODELOS DE CAMBIO CONCEPTUAL QUE SUBRAYAN LAS IMPLICACIONES DIDACTICAS

A lo largo de los últimos años, a través de la bibliografía, han llegado hasta nosotros diferentes modelos de cambio conceptual que han puesto el énfasis en los aspectos didácticos del proceso, tomando como base algunas ideas procedentes de la Psicología cognitiva.

M.Z.Hashweh (1986) de la Universidad de Birzeit en Israel ha hecho una importante aportación en el intento actual de encontrar explicaciones sobre la estabilidad de los conceptos alternativos de los alumnos y los mecanismos de su

posible cambio. La idea principal que aporta este autor sobre la citada estabilidad es precisamente su origen: muchas de estas concepciones se forman a través de experiencias cotidianas reiteradas, resultando válidos en los dominios limitados en que se han originado. Su aparente éxito hace que los estudiantes los generalicen sin ningún análisis crítico. Esta manera de proceder la denomina el autor **metodología y epistemología del sentido común** idea muy próxima a la desarrollada por Carrascosa y Gil. (1985), en nuestro país y que han denominado **metodología de la superficialidad**.

Para que se produzca el proceso de cambio, Hashweth opina que la fase más importante es la que el llama **reestructuración cognitiva**, operación que debe producirse en la mente del alumno que experimenta el cambio y que esquemáticamente queda representada en la Figura 2.4.

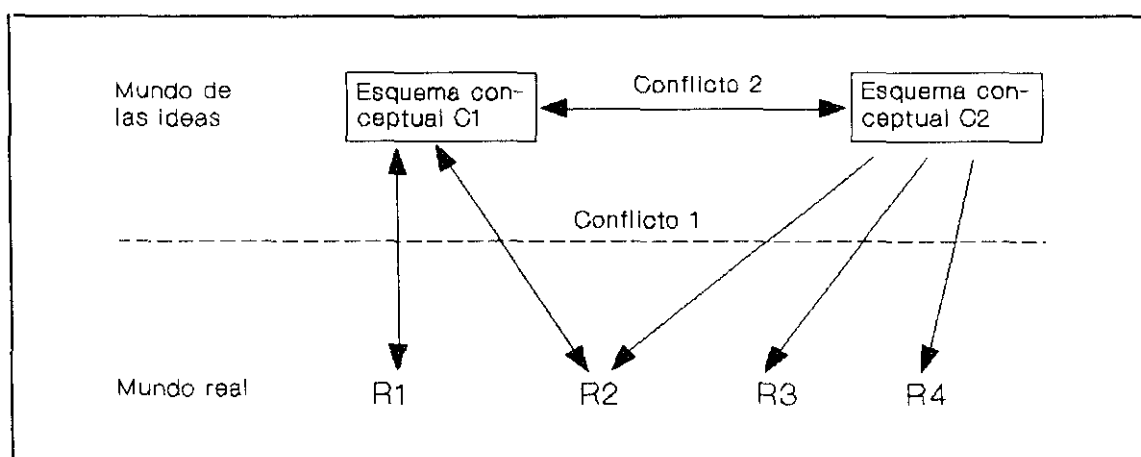


FIGURA 2.4. Modelo de cambio conceptual (Hashweth, 1986)

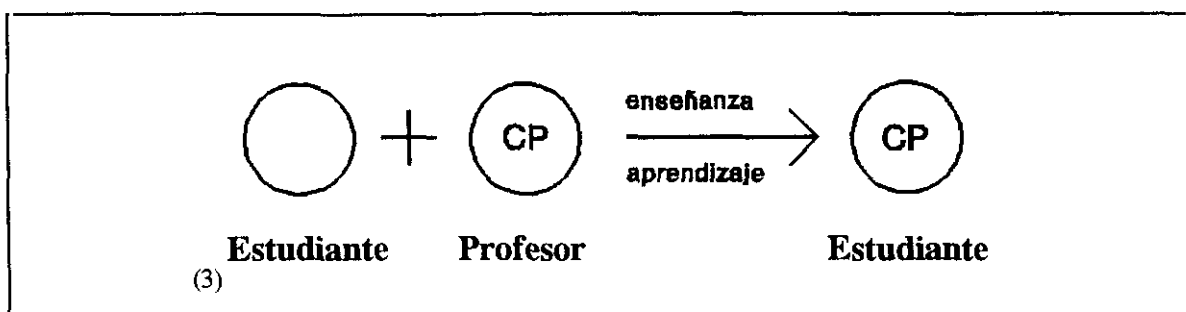
El individuo dispone de un esquema conceptual C1 que le sirva para explicar una parcela restringida R1 del mundo. La concepción falla al interpretar

otra parcela del mundo **R2**, por lo que aparece un conflicto (1) ante la imposibilidad de **C1** de explicar **R2**

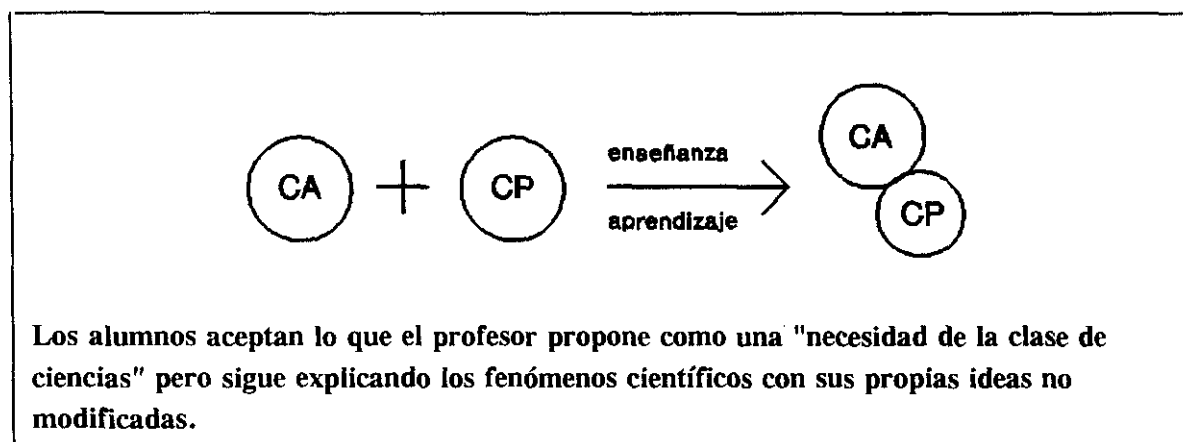
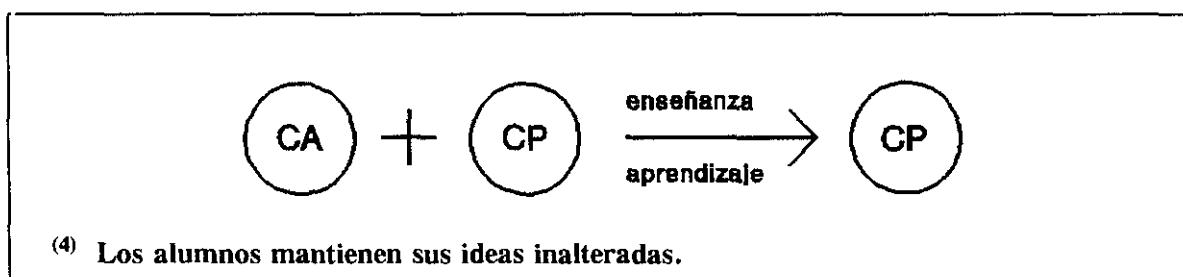
Para explicar **R2** se necesita otro esquema conceptual **C2** que además puede explicar **R1**, y que muy bien puede coincidir con la concepción científica que conviene aprender. Existe un segundo conflicto, el que hay entre ambas concepciones **C1** y **C2**. Ambos conflictos deben resolverse simultáneamente para lo cual será necesario mostrar el campo de aplicación de cada esquema conceptual, es decir, la parte del mundo en el que cada uno puede aplicarse con éxito siendo también necesario explicitar las relaciones que existen entre **C1** y **C2**. Normalmente el esquema conceptual **C2** puede explicar otros dominios de conocimiento **R3**, **R4**....

Propone el autor como estrategia de enseñanza cuestionar en las clases la citada epistemología del sentido común y familiarizar en consecuencia a los alumnos con una epistemología científica que contribuirá al cambio deseado.

Gilbert, Osborne y Feusham en un interesante trabajo realizado en 1982, introducen la metáfora de la tabula rasa como una perspectiva bastante común dentro de la enseñanza de las ciencias. Este enfoque considera que el estudiante no tienen ningún conocimiento científico antes de la instrucción formal, y que durante este proceso las ideas del profesor pasarían de forma más o menos automática a "la cabeza" del alumno. Un esquema gráfico sería:

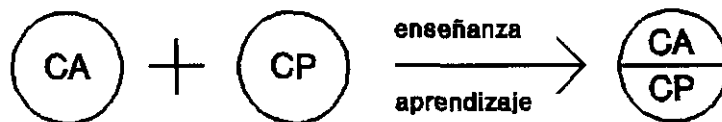


La otra perspectiva que presentan los autores tendría como punto de partida la idea de que el alumno llega a las aulas con una serie de representaciones sobre los tópicos que allí se van a abordar. Como resultado de la interacción pueden presentarse una serie de situaciones finales que vendrían representadas por los siguientes diagramas:

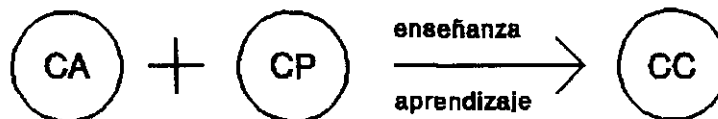


(3) CP representa ciencia del profesor

(4) CA representa la ciencia de los alumnos



Las ideas de los alumnos son suficientemente fuertes para persistir en interacción con las del profesor. El resultado es una mezcla de ideas científicas y personales. El estudiante maneja las ideas científicas en contextos escolares y las personales en su vida cotidiana.



En este caso el proceso de enseñanza habría conseguido su objetivo. Los estudiantes asumen una perspectiva científica (dentro de la llamada ciencia escolar) que van a ser capaces de aplicar a cualquier contexto.

De acuerdo con estos esquemas el aprendizaje viene determinado por las interacciones en la memoria entre el contenido que ésta posee y las nuevas aportaciones que le llegan y es a partir de esta interacción que se producirá el cambio conceptual deseado.

R. Osborne, uno de los coautores del trabajo que hemos comentado, y su equipo de la Universidad de Waikato han desarrollado un modelo didáctico encaminado a cambiar las ideas de los alumnos dentro de la llamada teoría del **aprendizaje generativo** (Osborne y Wittrock, 1985). Asumen como premisa que el aprendizaje de conceptos científicos implica la acomodación cognitiva en un marco alternativo inicial y a partir de ahí describen una serie de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje que, en su opinión, deberían ser tomados en cuenta por los profesores. Estas condiciones son:

1) El profesor necesita comprender bien los puntos de vista de los científicos, los de los niños y sus propios puntos de vista con relación al tema que se quiere abordar.

2) Hay que dar a los alumnos la oportunidad de que exploren el contexto del concepto, preferiblemente dentro de una situación real.

3) Los alumnos tienen que implicarse en la tarea de clarificar sus propios puntos de vista desde las primeras etapas de la enseñanza. Un factor clave en muchas situaciones de aprendizaje es que el alumno sea consciente de las ideas que ya posee.

4) Los alumnos necesitan oportunidades para discutir sus puntos de vista. Piensan los autores que el hecho de tener que presentar y defender sus ideas y de considerar sus pros y sus contras a la luz de otros criterios, es una útil simulación del comportamiento científico.

5) A partir del debate general durante el cual el profesor también ha aportado sus puntos de vista se puede pasar a contrastar las diferentes hipótesis bien con algún diseño experimental o con contraejemplos, simulaciones con ordenador, materiales para la instrucción etc, Es interesante presentar la teoría de forma descriptiva antes de introducir la forma axiomática.

6) Posteriormente, hay que dar oportunidad a los estudiantes para aplicar las nuevas ideas en toda una gama de situaciones que preferentemente pueden tener una orientación tecnológica y estar relacionada con el mundo cotidiano.

Dado que, en líneas generales, este ha sido el modelo didáctico utilizado dentro del aula para llevar a cabo la investigación que ahora presentamos, en la Figura 2.5. aparece un cuadro detallado de las fases en que se puede dividir el modelo con las correspondientes actividades del profesor y del alumno.

De las etapas que aparecen en el cuadro hay que destacar que la fase llamada de **aplicación** es el momento, según opinión de los autores, para presentar la resolución de problemas debido a que la solución de los mismos requiere el punto de vista aceptado científicamente. En nuestro trabajo, y como describiremos en el **Capítulo 7**, hemos aplicado globalmente el modelo con la finalidad de entrenar a los alumnos en la propia resolución de problemas.

<i>Fase</i>	<i>Actividad del profesor</i>	<i>Actividad del alumno</i>
Preliminar	Averigua los puntos de vista del alumno; los clasifica; busca criterios históricos; considera qué evidencia puede llevar al abandono de criterios anticuados.	Completa cuestionarios u otras actividades, diseñados para localizar las ideas que tienen.
Enfoque	Establece un contexto. Proporciona experiencias motivadoras.	Se familiariza con los materiales utilizados en la exploración del concepto.
	Participa, hace preguntas abiertas y personales.	Piensa sobre lo que está ocurriendo, hace preguntas relacionadas con el contexto.
	Interpreta las respuestas del alumno.	Decide y escribe lo que conoce acerca de las situaciones, usando aportaciones de clase y de su casa. Clarifica su propio enfoque del concepto.
	Interpreta y esclarece los enfoques de los alumnos.	Presenta su punto de vista al a) grupo, y b) la clase, mediante debate y exposición.
Confrontación	Facilita el intercambio de puntos de vista. Asegura que se consideren todos los conceptos. Mantiene abierto el debate.	Considera el punto de vista de: a) otro alumno; b) el resto de los compañeros de clase, buscando pros y contras.
	Sugiere procedimientos demostrativos, si es necesario.	Pone a prueba la validez de los puntos de vista buscando evidencias.
	Presenta evidencia del enfoque de los científicos.	Compara el enfoque de los científicos con el punto de vista de la clase.
	Acepta la provisionalidad de la reacción de los alumnos ante el nuevo enfoque.	
Aplicación	Inventa problemas que se resuelven más sencillamente utilizando el enfoque científico.	
	Ayuda a los alumnos a clarificar el nuevo enfoque, pidiendo que se utilice en la descripción de todas las soluciones.	Resuelve problemas prácticos utilizando el concepto como base.
	Asegura que los estudiantes pueden describir verbalmente las soluciones a los problemas.	Presenta soluciones a los otros en clase.
	El profesor participa, estimula y contribuye al debate sobre las soluciones.	Discute y debate los méritos de las soluciones; evalúa críticamente esas soluciones.
	Ayuda a la resolución de problemas más difíciles; sugiere lugares donde buscar ayuda.	Sugiere otros problemas, derivados de las soluciones presentadas.

FIGURA 2.5. Modelo didáctico (Osborne y Freyberg, 1985)

Una aportación reciente y con una orientación distinta es la realizada por Ueno y Arimoto, (1993). Para estos autores, las por ellos denominadas, "concepciones ingenuas" en Física, concretamente en la mecánica newtoniana, no son simples representaciones mentales sino construcciones de un sistema interactivo entre el mundo real y los dispositivos cognitivos-culturales de una determinada cultura. Desde su punto de vista, el cambio conceptual representa un cambio de meta-contexto cultural: "los estudiantes deben rescontextualizar los fenómenos bajo otro metacontexto. En otras palabras aprender Física newtoniana requiere, sin ningún género de dudas, una recontextualización expansiva" (p116).

Para terminar este recorrido sobre propuestas de cambio conceptual, vamos a introducir a G.H.Wheatley(1991), que, desde el campo de la enseñanza de las Matemáticas, realiza un análisis del constructivismo como base epistemológica y orientación instruccional para las Ciencias y las Matemáticas escolares. El hecho de que procediendo de otro dominio conceptual llegue a conclusiones similares a las aportadas por los autores que hemos estado describiendo, representa una confirmación de la relevancia y potencial explicativo que este enfoque tiene en el momento actual.

El modelo de trabajo para este autor es lo que el llama **aprendizaje centrado en problemas**, organizando la secuencia de clase como se indica en el diagrama de la Figura 2.6.

Las tareas, diseñadas sobre ideas centrales de las disciplinas, tienen que tener posibilidad de constituir **situaciones problemáticas** para los alumnos conduciendo a los estudiantes a un aprendizaje efectivo de las mismas. El autor hace un llamamiento para que los alumnos trabajen en la **zona de desarrollo**

próximo, en términos vygotskianos, señalando la determinación de esta zona para el conjunto de la clase como un trabajo difícil a realizar por el profesor.

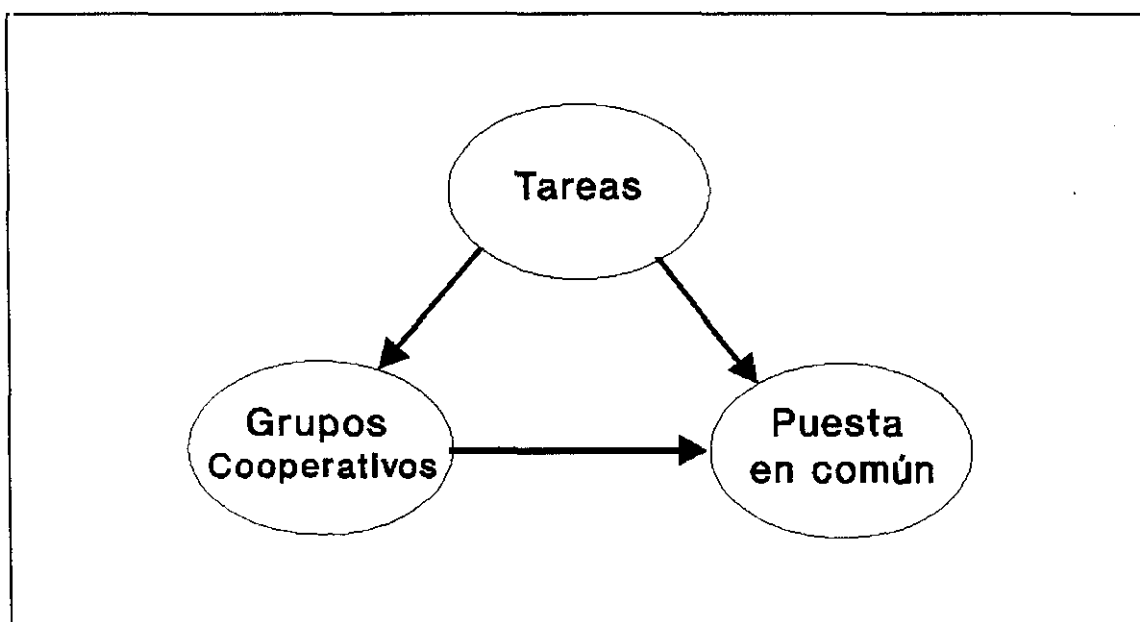


FIGURA 2.6. Diagrama de una secuencia de trabajo. (Wheatley, 1991)

Inspirado también en las aportaciones de Vigotsky, y refiriéndose al trabajo en grupo, señala G.H.Wheatley en su estudio, la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento y como los estudiantes, trabajando en pequeños grupos, pueden experimentar avances importantes; en la puesta en común los alumnos presentan sus conclusiones para la discusión. El profesor, mientras se realiza el trabajo en los grupos, hará el papel de animador favoreciendo la comunicación entre los mismos y en cualquier caso no asumirá el papel de juez que decide qué es verdadero o qué es falso dando oportunidad a que los alumnos construyan sus propios conocimientos. Puntos de vista en la línea defendida por Wheatley se conocen en la literatura como constructivismo radical y a este enfoque ya nos hemos referido al final del Apartado 2.2.

2.5. LA RESOLUCION DE PROBLEMAS: UN INSTRUMENTO DE CAMBIO CONCEPTUAL

Los apartados anteriores han puesto de manifiesto la necesidad de que los profesores promuevan en los alumnos el cambio conceptual necesario para acercarlos a los conceptos científicos. A pesar de la aparente dispersión de las propuestas comentadas, se pueden destacar una serie de puntos comunes que, en nuestra opinión, son los más relevantes:

1) Hay que conseguir, en primer lugar, que los estudiantes se hagan conscientes de sus propias ideas.

2) Los alumnos tienen que "enfrentar" sus ideas acerca de un concepto o fenómeno con las aportadas por sus compañeros, el profesor, los resultados de un problema o de un experimento. Es decir, provocar en ellos el desequilibrio -en términos de Piaget- o el conflicto cognitivo que proponen Posner et al.

3) Los estudiantes tienen que tener oportunidades para reestructurar sus conocimientos y como consecuencia, las propuestas que se les presentan.

4) Por último, los estudiantes tienen que ser capaces de extender el campo de validez de sus nuevas ideas.

El modelo de **resolución de problemas** que describimos en el Apartado 1.4 y que hemos utilizado como instrumento de investigación en esta tesis

doctoral cumple, en opinión de los autores y en la nuestra, los requisitos necesarios para que se produzca el cambio conceptual deseado. Si recordamos, las etapas propuestas a los alumnos para la resolución de **problemas de enunciado abierto**, eran:

- 1) Análisis cualitativo del problema
- 2) Emisión de hipótesis
- 3) Diseño de posibles estrategias de resolución
- 4) Resolución del problema
- 5) Análisis de resultados

Para los alumnos, hacer un **análisis** de una situación que se presenta **abierta**, representa una ocasión importante para que se hagan conscientes, no solo del problema que se les plantea, sino de cuales son sus concepciones al respecto.

La emisión de hipótesis, etapa crucial del proceso, permite a los sujetos explicitar sus ideas acerca de las variables que van a influir así como la naturaleza de esta influencia. Hacerlo dentro de un grupo de trabajo y/o en contacto directo con el profesor, es un momento idóneo para que se produzca el deseado contraste.

Por otro lado, el **diseño de posibles estrategias** y la insistencia de que los alumnos las verbalicen indicando claramente el marco teórico en que se desenvuelven, tiene como finalidad que ellos perciban el hecho de que, en Ciencias en general, y en Física en particular, se trabaja siempre dentro de paradigmas previamente establecidos. Además, la actividad de verbalización del proceso favorece en los sujetos la metacognición ya que, les suministra la oportunidad de reflexionar sobre los propios procesos que están realizando.

Recordemos que una de las críticas que se han hecho a los modelos de cambio conceptual desarrollados por Hewson et al., era no tener en cuenta aspectos relativos a la metacognición.

En último lugar, **analizar los resultados**, la otra etapa "reina" del proceso, favorece la creación del "conflicto" al comprobar -como ocurre en muchas ocasiones a lo largo del aprendizaje- que existen discrepancias entre lo que se ha hipotetizado y los resultados obtenidos o discrepancia entre los resultados y el marco teórico en que se ha trabajado. Para resolver este conflicto, hay que efectuar una revisión crítica del proceso de resolución realizado tanto en sus aspectos parciales como totales. El problema quedará resuelto cuando se haya verificado la consistencia interna de la solución obtenida y en cualquier caso esta solución del problema debe ser fuente de nuevos problemas a los que podamos aplicar el conocimiento adquirido.

Como síntesis queremos destacar una idea importante en lo relativo al cambio conceptual, idea que ha sido resaltada repetidamente por los autores del modelo que estamos discutiendo. En opinión del grupo de D. Gil, el trabajo continuo con una metodología de resolución como la propuesta, va a propiciar en los estudiantes un cambio metodológico en el sentido que ellos mismos defienden, (Gil y Carrascosa, 1985).

Como consecuencia de este cambio, se va a producir en los alumnos **un cambio conceptual** entendido éste en el marco de la teoría constructivista del aprendizaje tal como hemos comentado en este capítulo. Esta idea va a fundamentar una de las hipótesis con que hemos trabajado en nuestra investigación donde afirmamos que **un trabajo continuado de resolución de**

problemas con las características que hemos venido describiendo va a propiciar en los estudiantes un cambio conceptual significativo.

CAPITULO 3

ESQUEMAS ALTERNATIVOS EN EL CAMPO DE LA MECANICA

3.1. INTRODUCCION

Dentro de la "nueva ola" de investigaciones que se ha desencadenado en los últimos años sobre los esquemas alternativos que poseen los estudiantes desde la enseñanza primaria hasta la Universidad, el campo de la Mecánica y más concretamente de la Dinámica ha sido, quizás por su importancia dentro de los currículos escolares, el que ha concentrado mayor número de aportaciones. En este terreno podemos considerar como pionera a la profesora L. Viennot que, con su tesis doctoral *"Le Raisonnement Spontané en Dynamique élémentaire"* (1976), abrió un camino que ha sido hasta el momento ampliamente recorrido. Su equipo de trabajo en la Universidad de París VII ha hecho importantes aportaciones no solo por su variedad y número, sino por su intento de síntesis en un campo donde ha existido y existe cierta dispersión.

En nuestro país, este tema ha sido ampliamente tratado por el equipo de la Universidad de Valencia, D. Gil, J. Carrascosa... que desde hace diez años vienen publicando en este campo. Sus trabajos serán comentados ampliamente a lo largo de este capítulo.

Otro estudio global sobre las concepciones espontáneas de los alumnos dentro del campo de la Mecánica es la aportada por J.I. Pozo desde la perspectiva de la Psicología cognitiva. En su libro *"Aprendizaje de la Ciencia y pensamiento causal"* (1987), hace un análisis detallado de cuales son las ideas alternativas más comunes dentro de este campo y cual es su consistencia interna, todo ello en el marco de las teorías causales que, en su opinión, (ya lo

comentamos anteriormente en el Apartado 2.3.1) tienen un poder explicativo que permite dar coherencia a este conjunto de ideas, aparentemente disperso.

En cuanto a la similitud entre los esquemas conceptuales alternativos de los estudiantes en el campo de la Mecánica, y las llamadas ideas prenewtonianas (ampliamente defendida por algunos autores), J.I. Pozo, admitiendo que existe realmente un cierto paralelismo, pone el énfasis en contestar a una pregunta: ¿Cuál es el origen de las teorías prenewtonianas? ¿Acaso las intuiciones primarias sobre el movimiento son hoy las mismas que muchos siglos atrás? La respuesta, en opinión del autor, es clara:

"La aparición de una misma teoría en contextos culturales tan distintos tiene su origen forzosamente en la propia percepción del movimiento común a todos los seres humanos. Esta percepción tiene unas restricciones que producen determinadas constancias en la realidad" (Pozo 1987, p 133)

A continuación, vamos a describir con detalle algunas de las investigaciones más relevantes que han tenido lugar en este campo, destacando fundamentalmente las relativas al nivel de enseñanza, Bachillerato, en que hemos realizado la investigación que ahora se presenta. En los distintos apartados se abordan los conceptos básicos que estructuran los currículos en este nivel educativo, siendo esta clasificación la utilizada por nosotros para estudiar el posible cambio conceptual experimentado por los estudiantes en el campo de la Mecánica.

3.2. CAIDA DE GRAVES: INFLUENCIA DE LA MASA.

Con respecto a la caída de graves existen varias ideas espontáneas contrarias a la física newtoniana. La más espectacular de todas es sin duda la de que *"los cuerpos más pesados caen más deprisa que los más ligeros"*. Esta idea, rebatida por Galileo en su histórico experimento de la Torre de Pisa, no la tienen solo los alumnos más jóvenes sino que persiste incluso en estudiantes universitarios. Champagne et al. (1980), trabajaron con una muestra de 20 estudiantes, seleccionados por su nivel académico, que seguían un curso introductorio de Física en la Universidad de Pittsburg. Una de las tareas que se les presentó para que realizaran predicciones consistía en lanzar dos objetos de diferente masa desde la misma altura y preguntarles sobre la duración de la caída. Cerca de la tercera parte de los estudiantes predijeron que el tiempo de caída era más pequeño en el objeto más pesado.

En la Universidad de Monash, Australia, Gunstone y White (1981) trabajaron con una muestra de 400 estudiantes de Física a partir de la observación de determinadas experiencias. Uno de los más llamativos está representado en la Figura 3.1.

El cubo, que tiene la misma masa que el bloque de madera, está colocado intencionadamente a mayor altura. Los estudiantes fueron cuestionados acerca de la relación entre los dos pesos y un 30% de ellos fallaron. Muchas de las respuestas incorrectas implicaban que el bloque era más pesado porque estaba

más cerca del suelo. Esta idea de "más pesado" por estar "más bajo" ha sido encontrada en otros estudios.

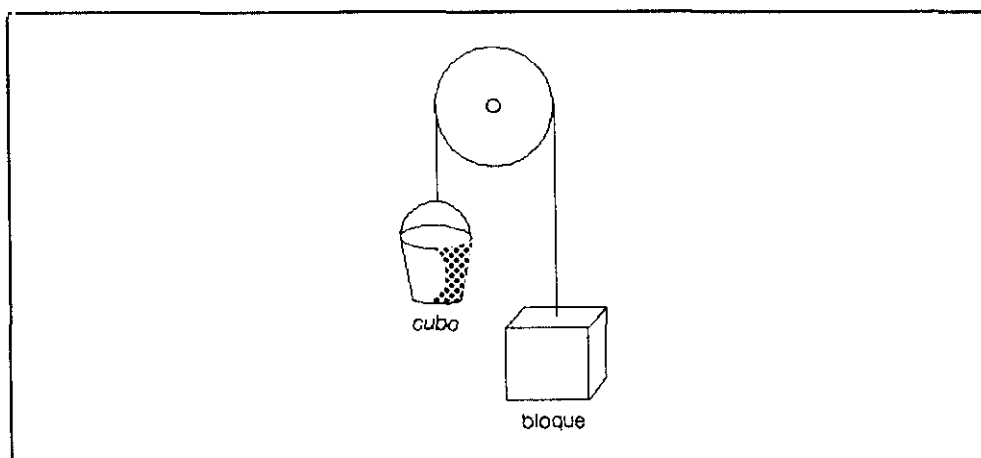


FIGURA 3.1. Comparación de pesos (Gunstone y White, 1981)

En nuestro país se ha investigado también este problema, así el grupo de D.Gil ha presentado a una muestra transversal de estudiantes la siguiente cuestión, (Gil et al. 1991).

Se deja caer un cuerpo desde una cierta altura y tarda un segundo en llegar al suelo. ¿Cuánto tardará otro de doble masa que se deje caer desde la misma altura?. Añadir los comentarios que se consideren oportuno para justificar la respuesta.

Es un problema donde la caída de graves se aborda de una manera directa. La idea de que existe una relación inversamente proporcional entre la masa y la duración de la caída llevará a contestar que el tiempo de movimiento es medio segundo. Algunos estudiantes utilizan razonamientos como: "al tener doble peso ha de tener doble velocidad", o "si está en el vacío tardará igual pero si no es así, tardará medio segundo". Los resultados obtenidos aparecen en la TABLA 3.1.

Muestra	N	Porcentajes de error
2° BUP	196	73
3° BUP	213	70
COU	181	54
1° de Magisterio	145	66
2° de Químicas	140	39

TABLA 3.1. Resultados en la prueba sobre caída de graves. (Gil et al, 1991)

Otra prueba similar también empleada por este grupo de profesores, es la siguiente:

Se lanza verticalmente un objeto hacia arriba con una velocidad dada, alcanzando una altura de 6 m. ¿Qué altura alcanzará otro objeto con la misma velocidad si su masa es la mitad que la del primero?

El mismo razonamiento que se ha comentado para la prueba anterior aparece aquí. La masa influye de forma inversamente proporcional en la duración de la caída y por lo tanto a mitad de masa corresponde doble tiempo y en consecuencia subirá a doble altura (12 m). Las respuestas del tipo: "*subirán distintas alturas, dependiendo del rozamiento*" o similares han sido contabilizadas por los autores como correctas, es decir, sólo se han considerado equivocadas las que afirmaban que la altura alcanzada era precisamente 12 m.

Comparando los resultados obtenidos en esta prueba con los de la cuestión anterior se observa un porcentaje de error superior en unos diez puntos. Los autores opinan que puede ser debido a que en la enseñanza no se hace excesivo

hincapié en los procesos de "subida" como un caso simétrico a la "bajada". En la misma línea que estamos comentando, J. Carrascosa (1987), planteó la cuestión que aparece en la Figura 3.2. Los estudiantes, utilizando que a mayor masa mayor velocidad de caída, dibujan cruces para la masa de 2 Kg. que irían por delante de los de la masa de 1 kg. Considerando como contestación correcta cuando el alumno dibuja cruces siempre a la misma altura pero cada vez más distanciadas, los resultados obtenidos para una muestra de 234 alumnos de 2º BUP fueron los siguientes: el 39,7% especificó que la masa no influía, pero tan sólo el 4,7% dibujó correctamente las posiciones.

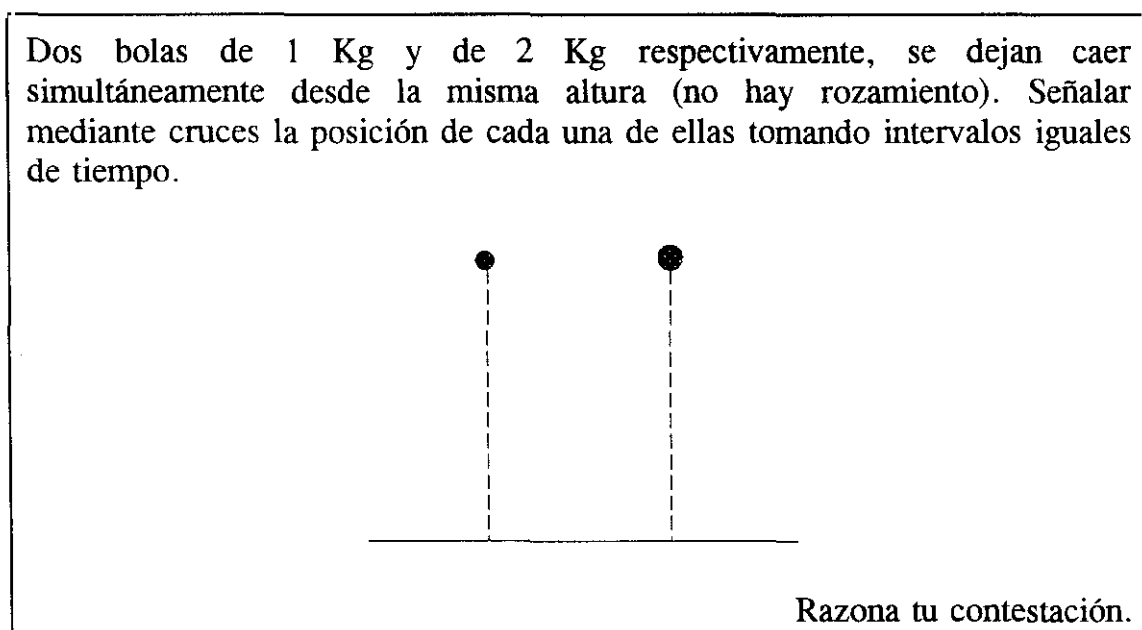


FIGURA 3.2. Caída libre (Carrascosa, 1987)

J. Acevedo (1989), utilizó una prueba similar a la que acabamos de comentar con el fin de explorar la evolución de las ideas de los alumnos de Bachillerato en Andalucía, sobre la caída de graves, obteniendo los mismos resultados.

Un trabajo planteado de forma diferente pero que ha llamado a conclusiones similares fue el realizado por J.I.Pozo (1987), con una muestra

transversal que va desde 7º EGB (13 años) a estudiantes universitarios. La prueba presentada era de tipo manipulativo: se les mostraba a los alumnos un plano inclinado y un conjunto de bolas de masas sensiblemente diferentes, desde pelota de ping-pong a bola de acero. El profesor realizaba delante de ellos experiencias como la mostrada en el dibujo de la Figura 3.3 procediendo posteriormente a entrevistar a los estudiantes.

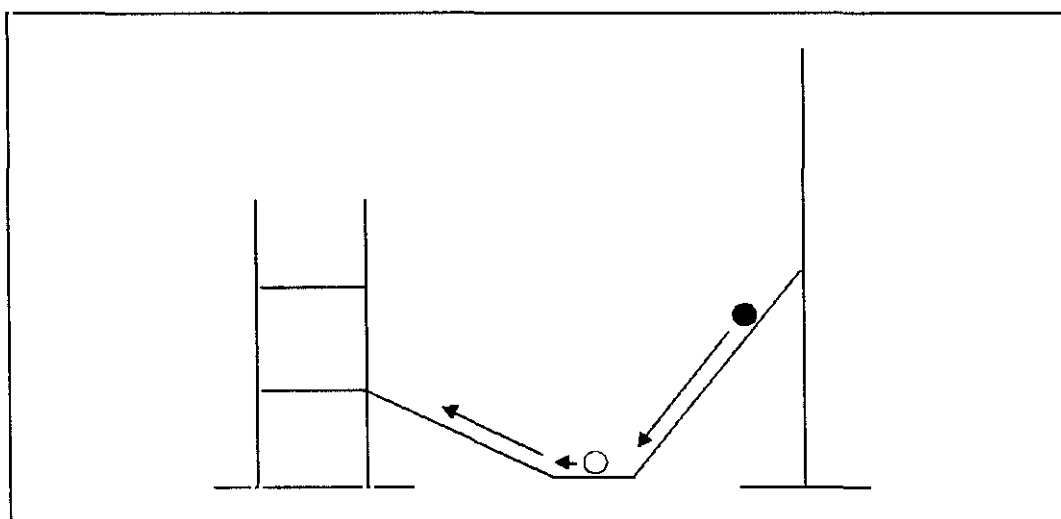


FIGURA 3.3. Caída de bolas por un plano inclinado (Pozo, 1987)

Aunque los objetivos del entrevistador eran múltiples vamos a recoger aquí las contestaciones obtenidas cuando se les planteaba las preguntas: "Si dejamos caer dos bolas de distinto peso (o masa) desde el mismo sitio. ¿Tardarán lo mismo en llegar al suelo? Si el sujeto responde "no" ¿cuál llegará antes? ¿Por qué?". Una vez finalizada la entrevista el alumno tenía oportunidad de manejar el mismo dispositivo presentado con el fin de comprobar las ideas que había manifestado. El entrevistador se limitaba a preguntar, cada vez que iniciaba una prueba, qué era lo que iba a demostrar, y cuando la concluía, si ya había demostrado todo lo que pretendía. De todas las conclusiones que saca el autor vamos a destacar lo relativo al concepto de gravedad donde define tres niveles de respuesta:

1. La bola más pesada cae más deprisa porque la tierra la atrae con más fuerza.
2. Contestación intermedia en la que, parecen coexistir las dos ideas (niveles 1 y 3), de forma que el sujeto unas veces mantiene una y otras otra, pero sin llegar a establecer una ley universal.
3. El peso es siempre independiente de la velocidad con la que cae un objeto, debido a que g es constante.

Los resultados obtenidos para cada uno de los niveles de contestación definidos, aparecen en la TABLA 3.2.

Termina el autor indicando que solo el 15% de los encuestados tiene una concepción científicamente correcta y que casi el 70% están convencidos de que *los objetos más pesados caen más rápidos*, incluso algún experto en Física incurre en esta idea errónea aunque estadísticamente el grupo de físicos se muestra claramente distinto a los otros grupos.

Grupos	n	1	2	3
7º EGB	12	8	3	1
1º BUP	12	10	1	1
3º BUP	12	9	3	-
4º de Historia	6	5	-	1
5ª de Físicas	6	1	1	4
TOTAL	48	33	8	7

TABLA 3.2. Resultados sobre la influencia de la masa en la caída de los cuerpos, (Pozo, 1987).

3.3. LA FUERZA COMO MEDIDA DE LA INTERACCION ENTRE DOS SISTEMAS: PRINCIPIO DE ACCION Y REACCION

El concepto de fuerza comienza desarrollándose a partir de sensaciones relacionadas con el esfuerzo físico: "*hay que hacer fuerza para levantar un objeto*", "*este chico es más fuerte que yo*" Los alumnos muy jóvenes (8 ó 9 años) piensan que solo hacen fuerza las personas y en todo caso los animales.

Jean Piaget (1929), realizó alguno de los primeros trabajos que conocemos preocupándose de que ideas tenían los niños acerca de la fuerza y el movimiento. La idea más destacable aportada por el autor es el carácter fuertemente animista de las concepciones que se presentan a estas edades tempranas y que parece disminuir sensiblemente con la edad. Centrándonos en estudios más recientes y con alumnos entre los 9 y los 19 años, vamos a comentar algunos de los resultados, que sobre la conceptualización de la fuerza, se han obtenido.

En 1980, Osborne y Gilbert investigaron el grado de comprensión del concepto de fuerza en una muestra de 40 alumnos ingleses entre 7 y 19 años. El método utilizado es *entrevista-sobre-ejemplos* (IAI: interview about instances) técnica utilizada frecuentemente por estos autores mediante el uso de tarjetas como las presentadas en las Figuras 3.4 y 3.5.

De las contestaciones aportadas por los alumnos, los autores destacan una idea central: el alumno subraya el lado humano de las situaciones como algo básico y fundamental en contraposición de lo que haría un físico. Por ejemplo, cuando contestan a la cuestión planteada en la Figura 3.5 algunos razonamientos representativos fueron:

"La fuerza de cuando se la golpeó, todavía sigue dentro de ella". (Alumno de 13 años). *"La fuerza del palo de golf, que va desapareciendo lentamente"* (Alumno de 15 años). *"Habrá una fuerza en la pelota transmitida por el hombre que la ha golpeado... irá disminuyendo a medida que sube"* (Alumno de 16 años).

Un ejemplo extremo sería el dado por un niño de 9 años que afirmó: *"no hay fuerza en la bici porque no puede sentir nada"*

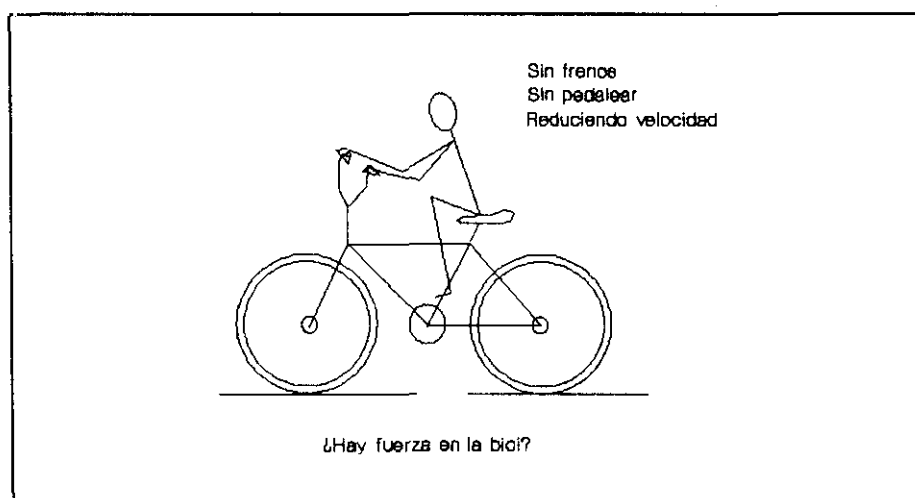


FIGURA 3.4. Concepto de fuerza (Osborne y Gilbert, 1980)

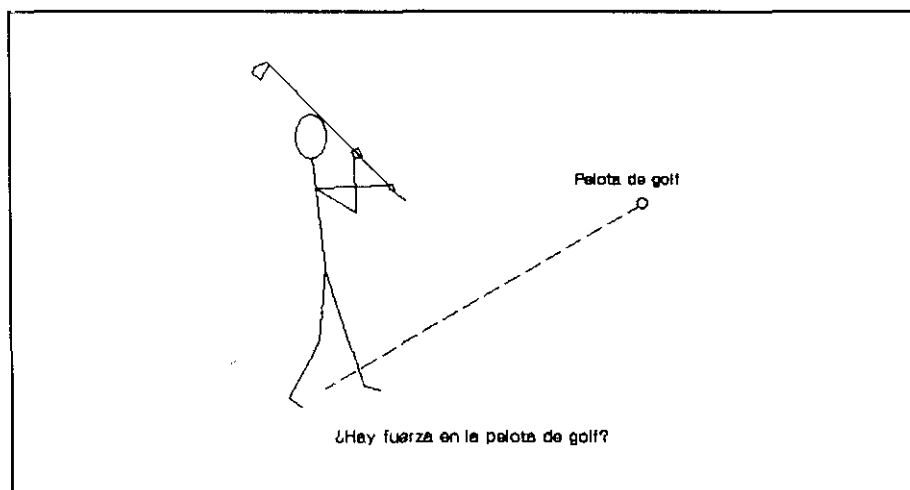


FIGURA 3.5. Concepto de fuerza (Osborne y Gilbert, 1980)

En la misma línea y utilizando la misma técnica IAI, D.M. Watts (1980), entrevista a 22 estudiantes entre 11 y 18 años para explorar sus ideas acerca de los conceptos de **fuerza y energía**. Algunas de las tarjetas empleadas fueron las que aparecen en las Figuras 3.6 y 3.7.

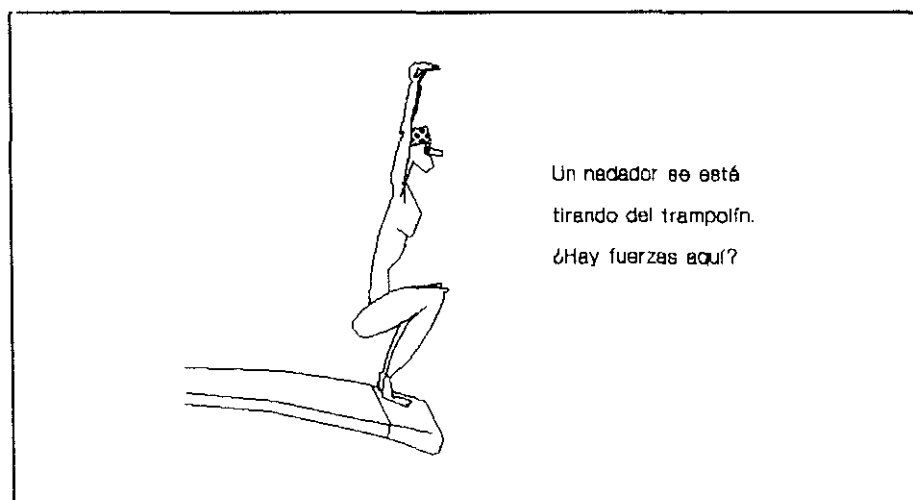


FIGURA 3.6. Concepto de fuerza (Watts, 1980)

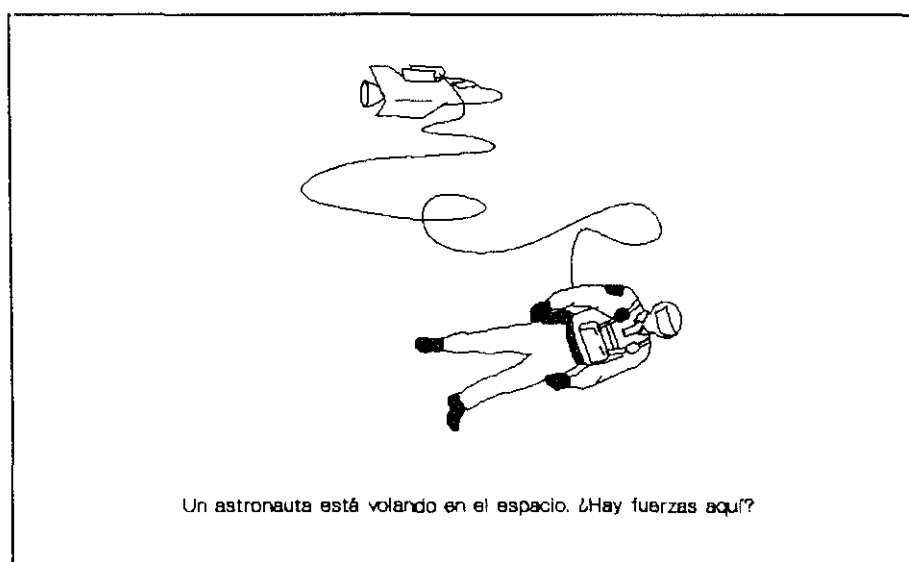


FIGURA 3.7. Concepto de fuerza (Watts, 1980)

Del análisis de las entrevistas el autor destaca la identificación/confusión que los alumnos poseen sobre los dos conceptos explorados cuya distinción se

presenta para ellos muy borrosa. Algunas de las sentencias que aparecen son: "*la energía es el resultado de fuerzas actuando sobre un objeto*" "*la energía produce fuerza*" o "*la fuerza es la energía que tienen los cuerpos*". Como consecuencia de esto razonan que si las fuerzas derivan de la energía y la energía se gasta, las fuerzas también se consumen. Concluye el autor que los estudiantes consideran las fuerzas como "algo" característico de los objetos.

Podemos concluir que el término *fuerza* es muy conocido por los alumnos pero con unos significados que no coinciden, en la mayoría de los casos, con los asignados por la Ciencia. Para ellos las fuerzas "verdaderas" son las fuerzas de contacto, en las que unos cuerpos "*empujan*" o "*tiran*" de otros. Aparece aquí la gran dificultad: Los físicos consideran que la *fuerza es la medida de la interacción entre dos cuerpos pudiéndose producir esta interacción a distancia*. Añadamos a esto el carácter simétrico que presentan las interacciones de acuerdo con la tercera ley de Newton: *cuando dos cuerpos interaccionan las fuerzas que aparecen sobre ellos son del mismo módulo, la misma dirección y sentido contrario*. Todos estos aspectos son de difícil comprensión para los estudiantes de las edades que estamos comentando.

Las investigaciones realizadas para detectar cuales son las ideas de los estudiantes sobre la interacción a distancia y más concretamente sobre la tercera ley de Newton han sido numerosas. Hierrezuelo y Montero (1989), comentan que cuando se les presenta a alumnos de BUP y COU la cuestión que aparece en la Figura 3.8, un alto porcentaje de las contestaciones señalan que la fuerza de atracción es ejercida por la carga positiva, por la Tierra y por el imán respectivamente. En cuanto a cual ejerce la fuerza mayor, las respuestas indican claramente que la carga de +4C, la Tierra ("*es mucho mayor que la manzana*") y el imán. Las tres contestaciones confirman la idea de que "*la fuerza es algo*

poseído por los cuerpos y que estos pueden ejercerla, hecho que depende únicamente del cuerpo que la ejerce y no de la interacción mutua".

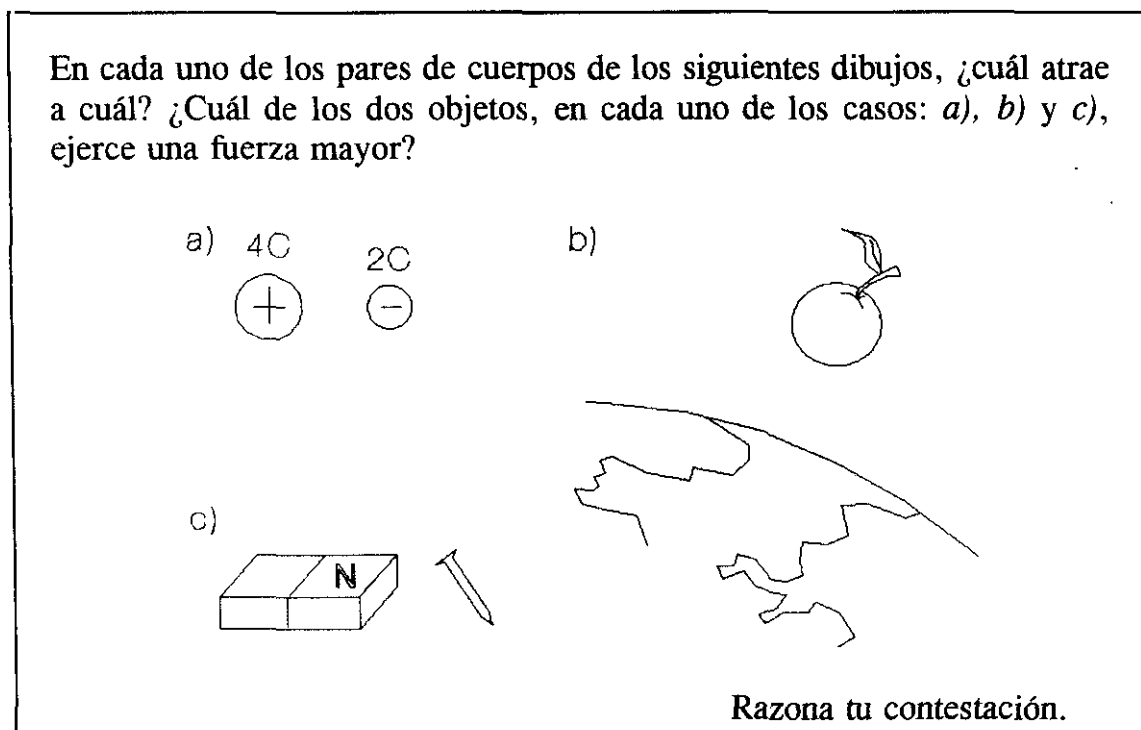


FIGURA 3.8. Tercera ley de Newton (Hierrezuelo y Montero, 1989)

Otra aportación importante es la constatación de que los alumnos consideran de forma diferente las aplicaciones de la tercera ley de Newton a situaciones en reposo que a situaciones en movimiento. Comentan Hierrezuelo y Montero el siguiente ejemplo: Supongamos un hombre que empuja un coche que inicialmente no se mueve tal como aparece en la Figura 3.9. Un alto porcentaje de alumnos que ya han recibido instrucción sobre la tercera ley indican que la fuerza que hace el hombre sobre el coche es igual que la que hace el coche sobre el hombre. Sin embargo, cuando el coche comienza a moverse, un buen número de alumnos de los que había identificado la igualdad entre las fuerzas manifestaron que "ahora es mayor la fuerza del hombre sobre el coche porque éste se mueve".

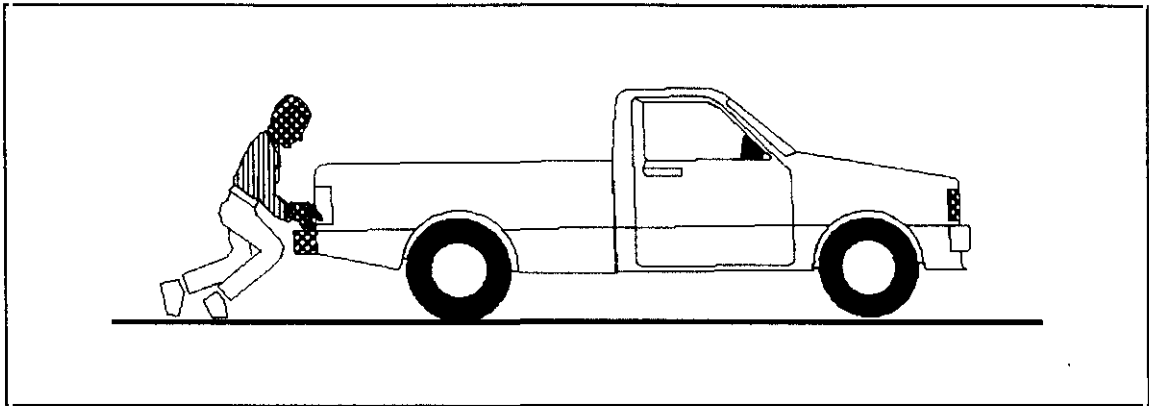


FIGURA 3.9. Señor empujando un coche (Herriezuelo y Montero, 1989)

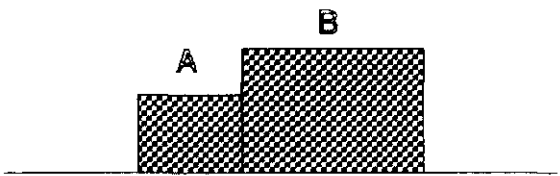
Una aportación muy interesante es la realizada por D.P. Maloney (1984), sobre la comprensión de la tercera ley profundizando en la no asunción por parte de los estudiantes de la igualdad de las dos fuerzas existentes. La tarea con que trabajó fue la que aparece en la Figura 3.10

Todas las combinaciones que se pueden realizar fueron resueltas por la muestra utilizada, la totalidad habían recibido instrucción en mayor o menor grado sobre la tercera ley de Newton, y del análisis de las respuestas el autor seleccionó cinco categorías donde podía incluir al menos un 8% de individuos. La descripción de estas categorías y el porcentaje de alumnos que se adjudican a cada una de ellas se presenta en la TABLA 3.3.

Como puede observarse los estudiantes englobados en 1.a utilizan la masa como la magnitud básica para decidir el valor de la fuerza independientemente de que los bloques estén en reposo o en movimiento. Los que han quedado dentro de las categorías 2.a y 2.b consideran la situación de bloques en reposo diferente de la de bloques en movimiento pero no distinguen entre que el movimiento sea uniforme o acelerado (la diferencia entre los dos grupos es tomar como elemento

decisorio la masa de los bloques o la "causa" del movimiento). Los alumnos correspondientes a 3.a y 3.b diferencian entre los tipos de movimiento agrupando el reposo con el movimiento uniforme por un lado y el movimiento acelerado por otro, (la diferencia entre las dos categorías es la misma que había entre 2.a y 2.b).

Dados los bloques A y B:



¿Cómo es la fuerza que A ejerce sobre B comparada con la que B ejerce sobre A?
Aplicarlo a las siguientes situaciones:

- Los bloques están en reposo.
- Los bloques se mueven con velocidad uniforme.
- Los bloques se mueven con aceleración

En cada uno de los tres casos estudiar las posibilidades siguientes:

Masa bloque A = Masa bloque B
Masa bloque A \neq Masa bloque B

Considerar también las dos posibilidades de que el bloque A empuje al B o que el bloque A tire del B:

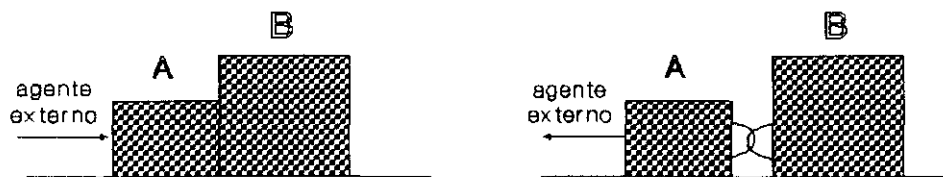


FIGURA 3.10. Tercera ley de Newton (Maloney, 1984)

CATEGORIA	DESCRIPCION	PORCENTAJE
1.a.	El único factor a tener en cuenta es la masa. El bloque de mayor masa ejerce fuerza mayor	11
2.a.	Cuando los bloques están en reposo las fuerzas son iguales, pero cuando se mueven el bloque mayor ejerce fuerza mayor	16
2.b.	En reposo las fuerzas son iguales, pero cuando se mueven el bloque que tira o empuja ejerce una fuerza mayor	19
3.a.	En reposo o movimiento uniforme las fuerzas son iguales pero para el movimiento acelerado el que tiene mayor masa ejerce una fuerza mayor	8
3.b.	En reposo o movimiento uniforme las fuerzas son iguales pero para los sistemas acelerados el bloque que causa el movimiento ejerce la fuerza mayor	9
TOTAL		63 %

TABLA 3.3. Categorías de respuestas y porcentajes de estudiantes en cada una de ellas, (Maloney, 1984).

Otros datos interesantes que aporta el autor incluyen la idea de que los expertos, estudiantes de Física en la Universidad, tienden a considerar el reposo y el movimiento uniforme como situaciones equivalentes y únicamente un porcentaje pequeño de los mismos usan la masa como magnitud básica para tomar decisiones. Los novatos, en su mayoría, no reconocen la citada equivalencia.

Para terminar D.P. Maloney comenta la confusión de los estudiantes tanto entre la segunda y la tercera ley, como entre ésta y la primera, llamando la atención sobre la necesidad de dedicar tiempo y estrategias concretas para la introducción de la tercera ley de Newton en la enseñanza de la Física.

Un trabajo similar es el realizado por Terry y Jones (1986), en que se pedía a estudiantes de 16 años -recién terminado un curso básico de Física- que identificaran la pareja de la fuerza peso que esta actuando cuando una persona está en reposo (situación estática) o cuando una piedra cae libremente hacia la Tierra (situación dinámica). Sólo el 10% reconocieron la otra fuerza aplicada en la Tierra. En el caso de un insecto chocando contra el parabrisas de un coche, el 60% de la muestra piensa que es mayor la fuerza que hace el parabrisas sobre el insecto que la que hace este último contra el cristal: la explicación está en la diferencia de masa.

3.4. FUERZA Y MOVIMIENTO.

Bajo este epígrafe general vamos a presentar un conjunto muy amplio de investigaciones en las cuales se ha tratado de profundizar sobre las ideas alternativas de los estudiantes alrededor del concepto de fuerza y su relación con el movimiento. En términos generales podemos decir que **los alumnos manejan una serie de esquemas muy coherentes entre sí que constituyen un sistema alternativo a la interpretación newtoniana del movimiento**. En primer lugar, y como ya hemos comentado en otros apartados, la situación reposo y movimiento, aunque este sea uniforme, son para ellos dinámicamente diferentes seguramente porque su experiencia les dice que para mantener un cuerpo en movimiento hay que aplicarle una fuerza: "*la situación natural de un cuerpo es el reposo y si se mueve es porque existe una causa para ello*". Esta experiencia se incorpora al marco conceptual del alumno y es muy difícil su evolución o cambio. Como criterio para la presentación de las investigaciones vamos a utilizar el tipo de trayectoria recorrido por el móvil.

3.4.1. ESTUDIOS CON TRAYECTORIAS RECTILÍNEAS

Con cuerpos moviéndose sobre trayectorias rectilíneas, una de las pruebas que se ha utilizado en un número mayor de contextos diferentes, ha sido la que se presenta en la Figura 3.11.

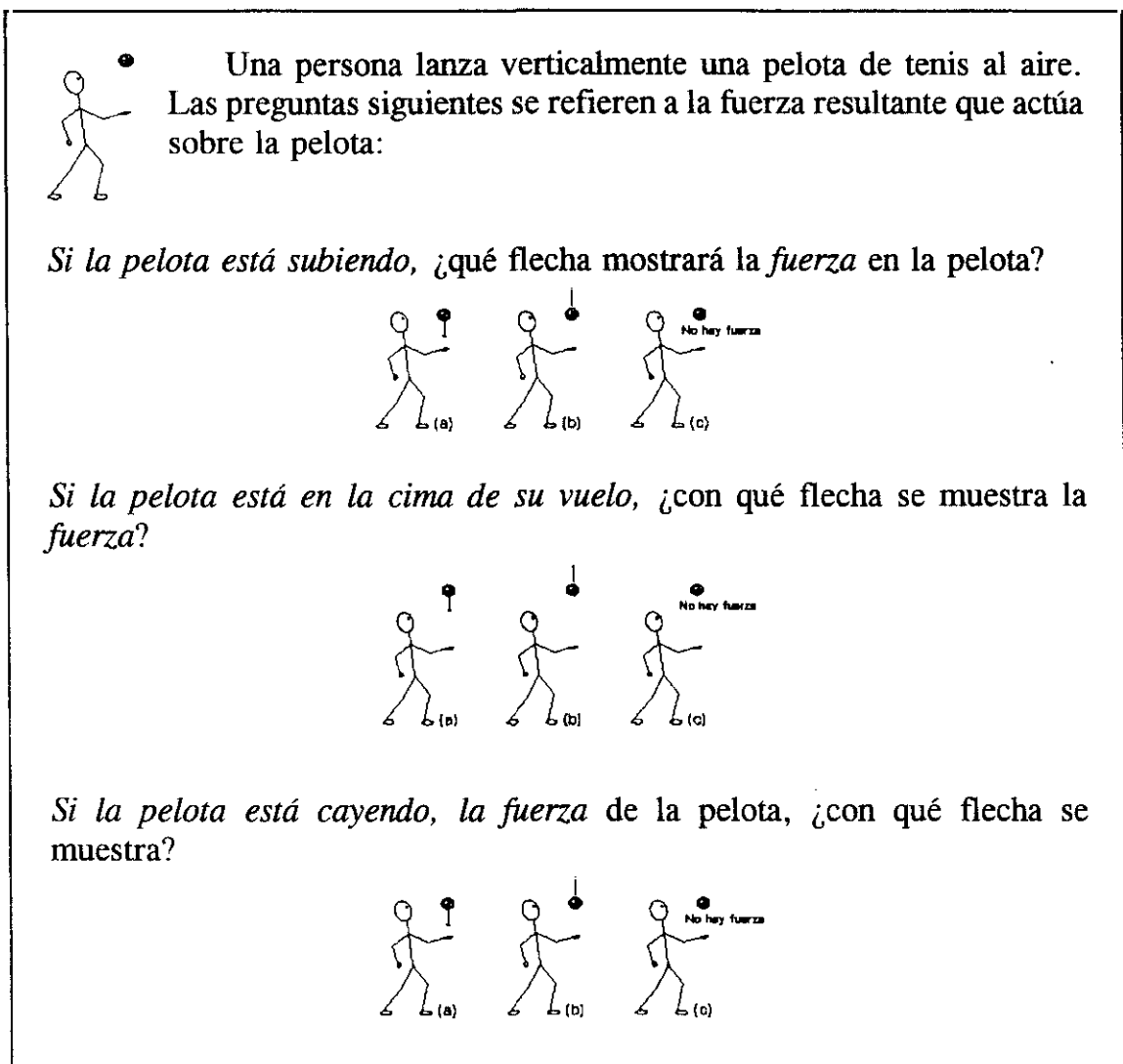


FIGURA 3.11. Fuerza y movimiento (Watts y Zylbersztajn, 1981)

Watts y Zylbersztajn (1981) la utilizaron para distinguir entre aquellos estudiantes que tienen una clara comprensión newtoniana de la situación y aquellos otros que opinan que la fuerza resultante tendrá siempre la dirección del movimiento. Las preguntas se han utilizado con una muestra de 600 alumnos de 13 a 15 años y con 200 de 16 y 17 años que estaban siguiendo un curso de Física. Presentamos a continuación, en la Figura 3.12, una gráfica con la evolución de las contestaciones de acuerdo con la edad.

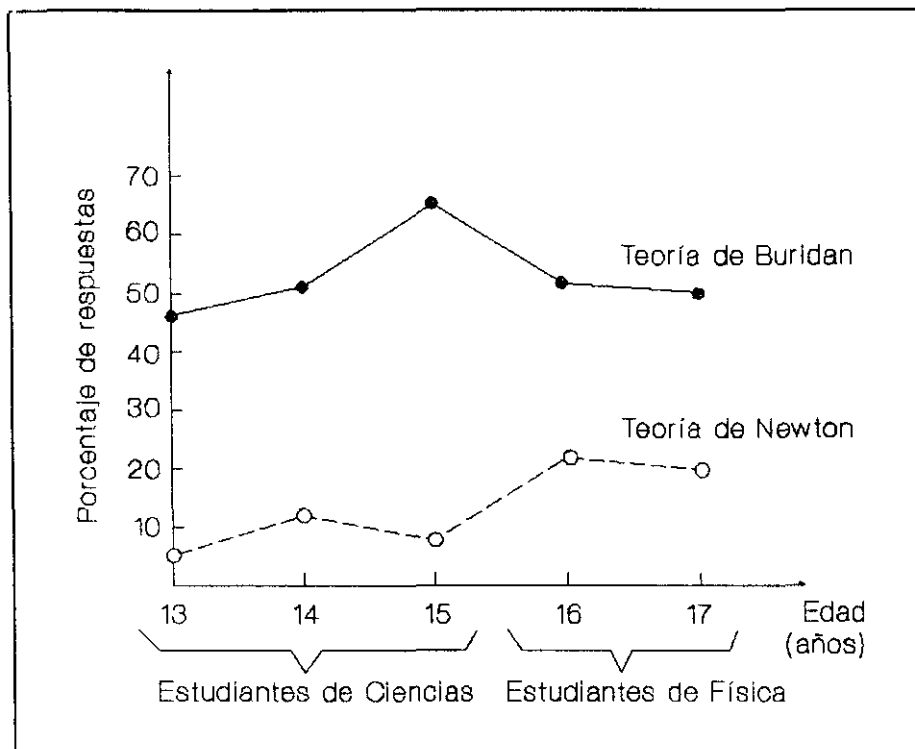


FIGURA 3.12. Comparación entre los puntos de vista de Buridan y Newton (Watts y Zylbersztajn, 1981)

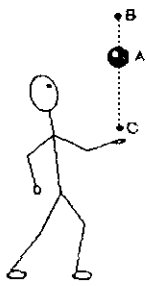
La línea continua recoge el porcentaje de estudiantes que han escogido las respuestas **b.c.a.** y como se puede observar tiene un éxito importante incluso en chicos de 17 años que han estudiado bastante Física; en general los alumnos "saben" que *"uno tiene que empujar un objeto para mantenerlo en movimiento"*. Esta idea de que el movimiento implica una causa y cuando es necesario esta causa está localizada dentro del cuerpo, fue ampliamente sostenida por los físicos del siglo XIV encabezados por Buridan⁽⁵⁾ y se conoce como **teoría del ímpetus**: el motor inicial dota al cuerpo de un ímpetus o fuerza interna, que se va

⁽⁵⁾ Actualmente hay varios autores que han llamado la atención sobre el establecimiento de comparaciones entre las ideas espontáneas de los estudiantes y las llamadas precientíficas-aristotélicas, pregalileanas estableciendo algunas reservas al respecto (Saltiel y Viennot, 1985)

consumiendo hasta que el objeto se detiene. La teoría del ímpetus supuso un avance, aunque solo parcial, respecto a las teorías aristotélicas y en ese sentido, sigue poniendo el énfasis en la velocidad y no en la aceleración de los cuerpos.

En nuestro país, J.M. Sebastiá (1984), realizó un estudio similar con una muestra transversal que iba desde alumnos de BUP hasta graduados universitarios. Vamos a referirnos ahora a los resultados encontrados a partir de un test de lápiz y papel equivalente al que estamos comentando, pero de formato cerrado. Como ejemplo se presenta en la Figura 3.13 la primera parte de la prueba junto con los resultados obtenidos.

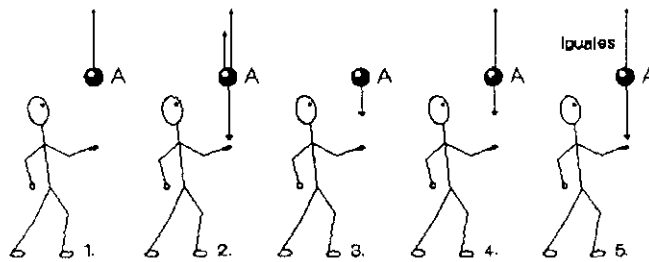
La alternativa 3, correspondiente a la interpretación newtoniana resulta muy poco atractiva incluso para licenciados universitarios (< 10%). Sin embargo, la alternativa 4 en que además del peso, existe una fuerza hacia arriba mayor que éste, es escogida por un número elevadísimo de estudiantes (85%). En una explicación cualitativa los estudiantes afirman: "*la mano del niño le comunica a la pelota una fuerza que es mayor que su peso y que es la responsable de que la pelota suba, esta fuerza va disminuyendo y cuando se iguala al peso la pelota se para*". El autor, ante este tipo de razonamientos aportados por los alumnos, se inclina, más que por un paralelismo con teorías "históricas", por una estructura de pensamiento de tipo causal. Desde este punto de vista, las fuerzas serían las causas que explicarían el movimiento de los cuerpos y las fuerzas "extras" que introducen en sus interpretaciones responden a la necesidad de no violar esta relación de naturaleza causal.



Un niño lanza verticalmente hacia arriba una pequeña pelota. La pelota pasa al subir por el punto A, llega al punto B donde se detiene, y luego baja pasando por el punto C. Se considera despreciable la resistencia del aire.

Las flechas de los dibujos se supone que muestran las fuerzas sobre la pelota. Elige una de las alternativas y explica brevemente los motivos de tu elección.

En el punto A, cuando la pelota está subiendo ¿qué dibujo crees que representa mejor la fuerza sobre la pelota?



	1	2	3	4	5	
	10.1	7.2	0.0	81.1	2.9	BUP
	5.0	5.0	5.0	83.7	0.0	COU
	1.3	1.3	6.2	90.2	1.3	1ª UNIVERSIDAD
	0.0	5.6	9.4	84.9	0.0	GRADUADOS

FIGURA 3.13. Fuerzas sobre un objeto en el aire (Sebastiá, 1984)

Otra prueba utilizada para explorar la misma situación que estamos comentando se presenta en la Figura 3.14.

De nuevo, la idea de que tiene que existir una fuerza en la dirección de la velocidad lleva a contestar mayoritariamente que la solución correcta es la **b** ya que el cuerpo sube gracias a "la fuerza que se le comunicó inicialmente". No obstante, según el autor, hay un porcentaje de alumnos, principalmente en los

niveles superiores, que escogen la opción a argumentando que la fuerza F es "la resultante de la fuerza hacia arriba y el peso". En la TABLA 3.4 aparecen los resultados obtenidos para esta prueba.

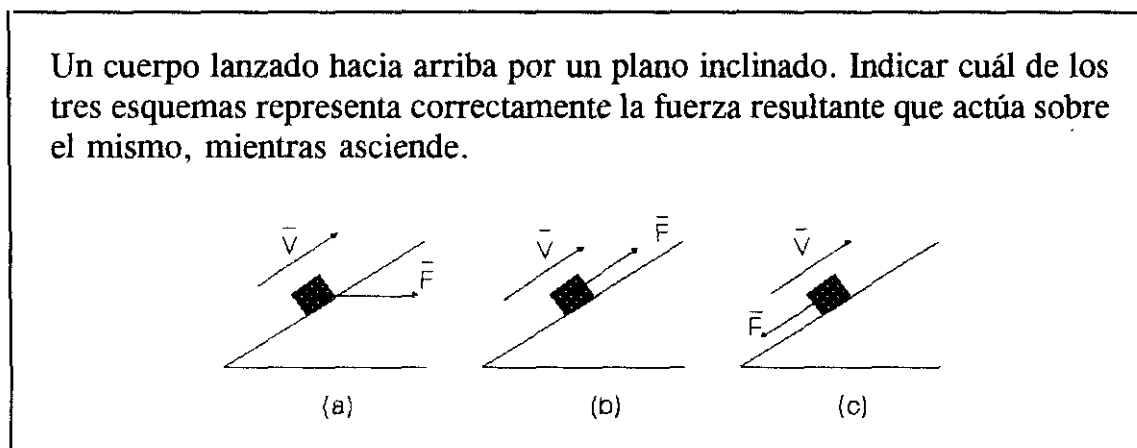


FIGURA 3.14. Fuerzas y movimiento en trayectorias rectilíneas (Carrascosa, 1987)

CURSO	Nº DE ALUMNOS	% DE RESPUESTAS ERRONEAS
2º BUP	196	69,7
3º BUP	213	61,5
COU	181	54,7
1º de Magisterio	145	71,7
2º de Químicas	140	68,8

TABLA 3.4. Resultados para la prueba relación fuerza-movimiento en trayectorias rectas, (Carrascosa,1987).

Llama la atención que sean los alumnos de COU los que obtienen resultados más satisfactorios, quizá sea debido a la enseñanza de la Dinámica que normalmente se suele realizar en ese nivel donde se incide repetidamente en este tema.

3.4.2. ESTUDIOS CON TRAYECTORIAS CURVILINEAS.

El problema se complica para los estudiantes cuando la trayectoria realizada por el móvil no es rectilínea. Pruebas clásicas para investigar este tópico serían las presentadas en las Figuras 3.15 y 3.16 .

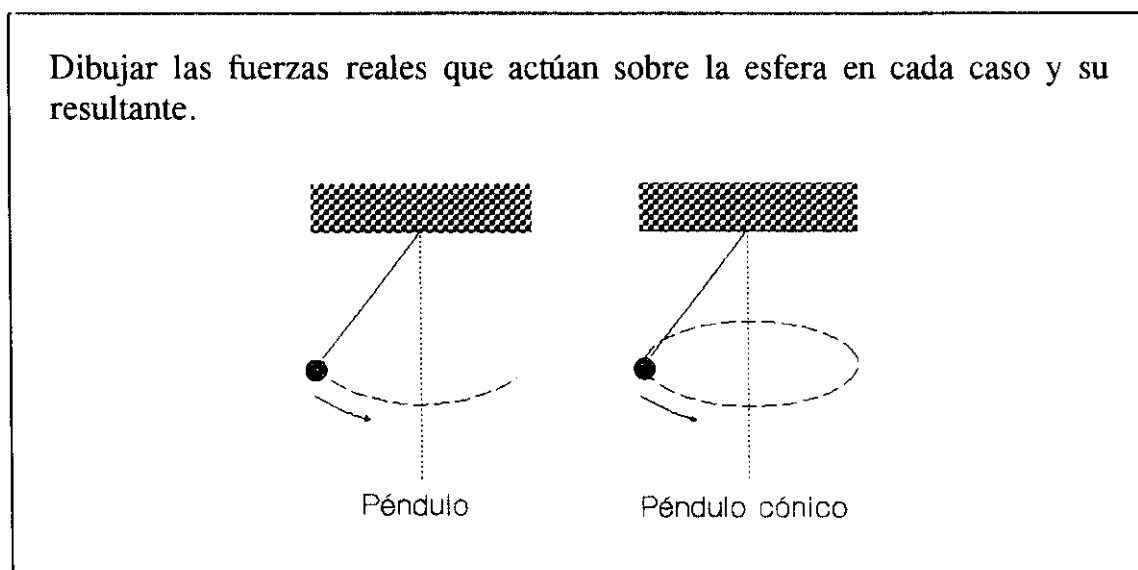


FIGURA 3.15. Fuerzas y movimiento en trayectorias curvas (Carrascosa, 1987)

El error más común que se ha detectado, tanto en la muestra española de la primera prueba, del orden del 95% para alumnos de COU, como en la muestra francesa de la segunda, consiste generalmente en dibujar la fuerza resultante en la dirección del movimiento.

En las figuras siguientes se muestran cuatro situaciones diferentes en las que se encuentra la bolita de un péndulo. Dibujar las fuerzas que actúan sobre la misma y su resultante, en cada caso.

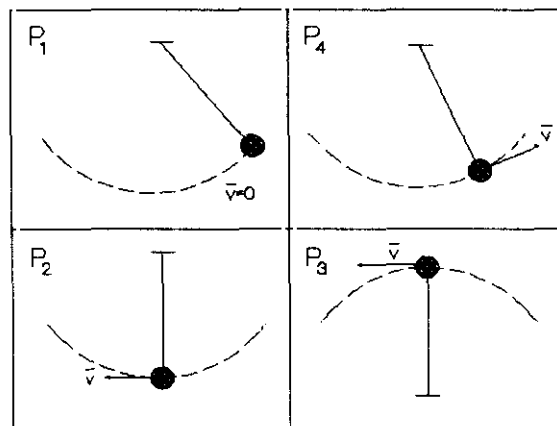
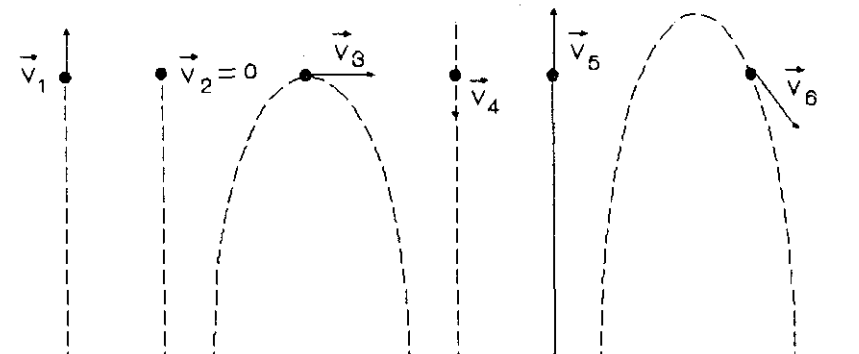


FIGURA 3.16. Fuerzas sobre un péndulo en movimiento (Clement, 1992)

Se lanzan seis objetos idénticos al aire, describiendo distintas trayectorias representadas en la figura:



En un determinado momento las seis bolas se encuentran a la misma altura en cada una de las trayectorias. Se han señalado los vectores velocidad. Dibuja, en cada caso, la fuerza que actúa sobre la bola.

FIGURA 3.17. Predicción de fuerzas que actúan sobre pelotas en el aire (Viennot, 1979)

Otro trabajo ampliamente divulgado es el realizado por L. Viennot, 1979, apareciendo en la Figura 3.17 una de las cuestiones utilizada y en la TABLA 3.5 el tipo de muestra y los resultados obtenidos.

Año de enseñanza	Nº Alumnos	Las fuerzas son		No contestan
		Iguales	Distintas	
Ultimo año E. Secundaria	29	39 %	55 %	6 %
Primer Año (Univ. París)	36	58 %	42 %	0 %
Primer Año (Univ. Bélgica)	226	44 %	54 %	2 %

TABLA 3.5. Resultados de la prueba relación fuerza-velocidad, (Viennot, 1979).

Como se observa en la tabla, el 48% por término medio de los estudiantes universitarios responden diciendo que las fuerzas son diferentes, siendo de la opinión: "*las fuerzas son diferentes, puesto que lo son sus velocidades*" o "*la fuerza es nula en la parte más alta de la trayectoria*". Comenta la autora que el tipo de razonamiento empleado denota una confusión entre los conceptos de fuerza y energía; se habla entonces de *fuerza del objeto* como especie de provisión de causa, mitad escalar, mitad vectorial atribuida al propio objeto y susceptible de ir consumiéndose. Concluye L. Viennot preguntándose si existe coincidencia entre estas ideas y la ya citada **teoría del ímpetus**.

Para completar los referencias al movimiento circular vamos a comentar algunos trabajos interesantes que han profundizado también en los esquemas alternativos que utilizan los sujetos cuando se enfrentan a esta situación. J.M. Sebastiá planteó, con la muestra transversal que describimos anteriormente, ver Figura 3.13, la prueba presentada en la Figura 3.18.

La figura muestra a un niño que hace girar, en un plano vertical, una piedra atada al extremo de un hilo. Se supone que las flechas muestran las fuerzas sobre la piedra ¿cuál de los dibujos crees que representa mejor las fuerzas sobre la piedra?

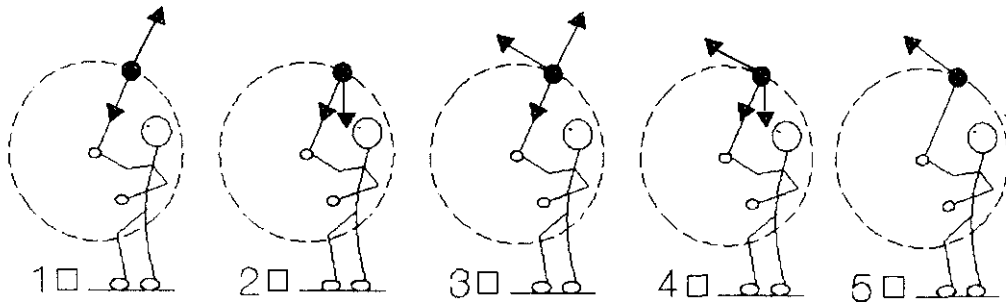


FIGURA 3.18. Fuerzas sobre un cuerpo girando en un plano vertical (Sebastiá, 1984)

Nuevamente nos encontramos con que la *opción newtoniana* es elegida por un porcentaje mínimo en todos los niveles educativos, del orden del 4%. La alternativa 3 es la más escogida, un 60% de media, y en ella los estudiantes introducen una "fuerza centrífuga" que contrarresta la tensión de la cuerda quedando únicamente la fuerza en la dirección del movimiento. Un razonamiento similar describen Gunstone y Watts (1985), cuando trabajaron con dos grupos de escolares australianos: uno formado por chicos de 17 años que habían terminado de estudiar el movimiento circular, y otro con estudiantes de Ciencias de 15 años. Las situaciones que les presentaron fueron: una lata unida por una cuerda a una clavija en el centro de una mesa, un coche recorriendo una curva con velocidad constante, un viajero en el interior del coche y una luna de Júpiter. Los chicos de 15 años contestaban mayoritariamente "es preciso que haya alguna fuerza, dado que el objeto se mueve esa dirección" para justificar una fuerza en la dirección de la velocidad. Los alumnos de 17 años contestaban con frecuencia que la fuerza total era cero y para ello introducían la fuerza centrífuga (esta

fuerza apenas era nombrada por los de 15 años) consecuencia evidente de la instrucción recibida.

Para terminar con el movimiento circular, comentar un estudio en donde J.W. Warren (1971), trabajando con universitarios ingleses, les pidió que dibujaran la fuerza resultante que actuaba sobre un coche cuando describía un arco de circunferencia a velocidad constante. Alrededor del 40% pintaban la resultante tangencialmente a la dirección del movimiento. Un porcentaje de alrededor del 30% representa la resultante como una fuerza radial hacia dentro o hacia afuera. Volvemos a encontrar aquí la idea apuntada por Viennot de que los alumnos a nivel universitario describen el movimiento circular como una especie de situación de equilibrio lo que les lleva a introducir una fuerza hacia afuera *-centrífuga-* para equilibrar la fuerza centrípeta hacia dentro.

Concluiremos este apartado donde hemos visto los esquemas conceptuales alternativos que poseen los estudiantes sobre la relación entre fuerza y movimiento, describiendo algunos trabajos en los cuales se aborda situaciones en las que los cuerpos poseen ya una velocidad inicial en el momento en que empieza a actuar la fuerza.

M. McClosky (1983), en uno de estos estudios investigó los **conocimientos en acción** de los alumnos pidiéndoles que suelten, mientras avanzan, una pelota que llevan en la mano, de forma que la pelota entre en un agujero que hay en el suelo, tal como se muestra en la Figura 3. 19.

Observó que la mayoría de los estudiantes sueltan la pelota justo cuando están encima del agujero, lo que sugiere que no toman en cuenta la componente horizontal del movimiento de la pelota o que asumen implícitamente que dicha

componente se anula tan pronto la sueltan. En esta línea se han hecho experiencias muy interesantes empleando simulaciones con ordenador. Así, A. DiSessa (1982) describe las interacciones de estudiantes con un programa de ordenador llamado *dinatortuga*. La *dinatortuga* obedece la 1ª y la 2ª ley de Newton de modo que permanece en reposo o se mueve por la pantalla con velocidad constante cuando no actúa ninguna fuerza sobre ella. Al pedir a los estudiantes que envíen la tortuga hacia un blanco, frecuentemente le comunican un impulso dirigido en línea recta hacia ese punto, sin tener en cuenta las condiciones iniciales ya que, los estudiantes esperan que el objeto se mueva en la dirección de la fuerza aplicada.

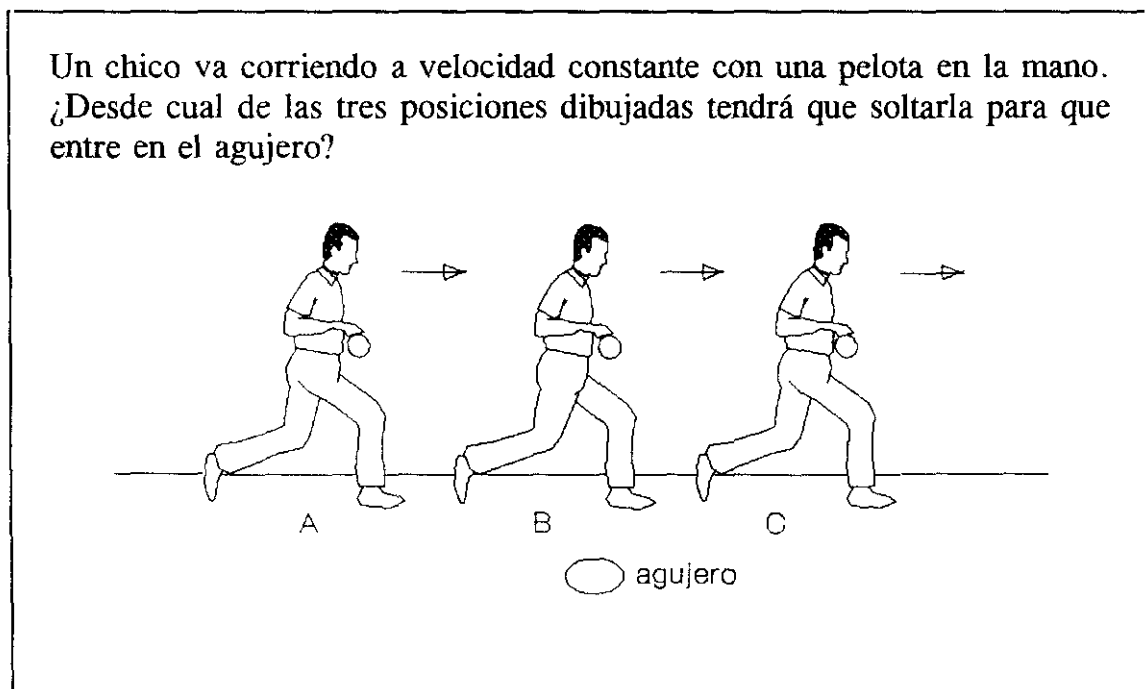


FIGURA 3.19. Predicción de la trayectoria de un objeto que cae (McClosky, 1983)

3.5. PRINCIPIO DE CONSERVACION DE LA ENERGIA MECANICA

Los principios de conservación juegan un papel relevante en el desarrollo de la Física como disciplina científica y algunos autores como R.Feynman (1971), apuntan la idea de comenzar el estudio de esta materia a partir de los citados principios y concretamente del **principio de conservación de la energía**. Por otra parte, la conservación de la energía es un aspecto tan importante que no podemos decir que un estudiante comprenda el significado del término energía si no ha aprendido correctamente, y en consecuencia es capaz de utilizarlo, (Trumper, 1993). Hay que señalar que este principio tiene que ir paralelo a la idea de **degradación** en el sentido de matizar que aunque en cualquier proceso la energía se conserva, al ser utilizada va perdiendo **calidad**, es decir, pierde capacidad para ser empleada nuevamente.

Algunas investigaciones indican que los estudiantes no ven la necesidad de utilizar la conservación. R.Duit (1983) realizó una investigación con 171 estudiantes alemanes de 15 a 16 años sobre la utilización del Principio de Conservación para resolver problemas relacionados con la energía mecánica. La prueba utilizada y los resultados obtenidos se presentan en la Figura 3.20.

Como puede observarse el número de alumnos que predice la altura correcta a que llegará la bola es sustancialmente menor en los casos b y c que en el a. La palabra energía es usada únicamente por una minoría de estudiantes cuando explican sus predicciones y un porcentaje todavía menor usan el principio de conservación de la energía en sus explicaciones. Situación similar aparece para

el segundo grupo de tareas. Concluye el autor que la mayor parte de las explicaciones dadas están relacionadas con la geometría de la trayectoria: longitud, compensación de longitud con la inclinación, simetría o asimetría de la misma. Una vez más nos encontramos con que los alumnos buscan una causa directa que explique lo que ocurre en el proceso y muy pocos se refieren a la relación que puede existir entre los estados inicial y final. Utilizan además el lenguaje sacado de la vida cotidiana como "impulso de la bola", "fuerza de la bola", etc. Estos resultados se vieron corroborados en una investigación posterior que comparaba muestras de alumnos filipinos y alemanes (Duit, 1984).

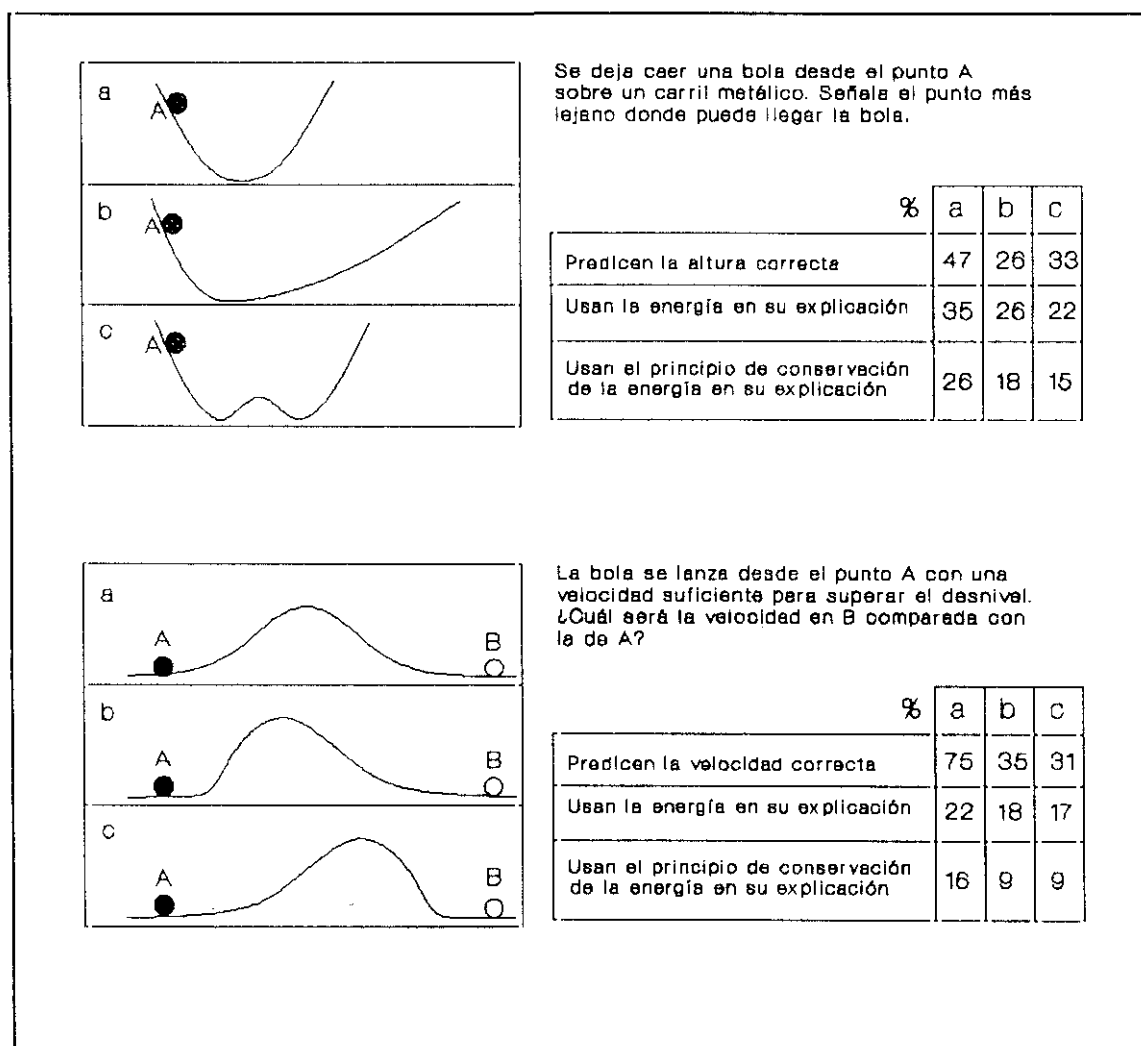


FIGURA 3.20. Conservación de la energía mecánica (Duit, 1983)

En otro estudio posterior Driver y Warrington (1985) entrevistaron a un grupo de chicos de edades comprendidas entre 13 y 18 años, todos ellos con instrucción previa sobre energía. Se les pidió que resolvieran problemas numéricos y prácticos sobre sistemas simples -polea, palanca, etc.- y de nuevo pocos estudiantes emplearon la conservación de la energía en sus explicaciones.

J. Solomon (1985) investigó la dificultad que tienen los estudiantes a la hora de integrar la *conservación* en su experiencia cotidiana, debido en parte al conflicto entre el uso científico de las palabras energía y conservación, y el significado que se les da en la vida diaria. Sugiere, la autora, que una posible solución sería la introducción simultánea del **Principio de Conservación de la Energía** y su **degradación** al empezar el estudio del tema energético.

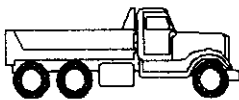
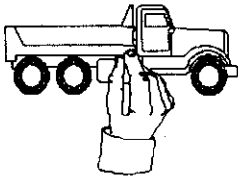

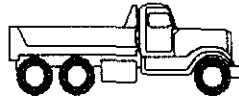
En el marco del proyecto CLIS desarrollado en la Universidad de Leeds, (Brook y Driver, 1984), este grupo de investigadores han trabajado con una muestra de aproximadamente 300 alumnos ingleses de 15 años, escogidos aleatoriamente. Estos estudiantes han tenido que contestar a una serie de pruebas encaminadas a explorar cuales son sus concepciones acerca de **la energía y sus cualidades: conservación y degradación**. Las pruebas eran de formato semiabierto y a partir de las contestaciones obtenidas establecieron una serie de categorías donde incluir a cada uno de los estudiantes.⁽⁶⁾ Por su interés para nuestra investigación, vamos a describir dos de ellas, la primera de las cuales es la que aparece en la Figura 3.21.

A partir de las contestaciones de los estudiantes las autoras destacan lo siguiente: la noción de que la energía "*se gasta*" o "*se pierde*", es común en la experiencia diaria. Por esta razón no es quizás sorprendente que casi la mitad de

⁽⁶⁾ La investigación estaba incluida dentro del proyecto APU (Assessment of Performance Unit)

los estudiantes contestaran la cuestión en términos "la energía estaba siendo usada" por el camión en movimiento". Unos pocos estudiantes reconocieron en sus respuestas que al darle cuerda podía aumentar la energía del camión, pero en total, cerca de dos tercios de la muestra usaron ideas aceptables sobre energía transferida y cambios de energía del camión. La idea alternativa más frecuente es aquella en que se asimila energía a movimiento. En último extremo puede llegar a pensarse que el camión solo tendrá energía cuando está en movimiento.

El camión de Micky.

<p>Este es el camión de Micky</p> 	<p>Se le da cuerda.</p> 
<p>Se mueve</p> 	<p>...y después se para</p> 

a) ¿Cuándo tiene el camión de Micky más energía?

- A. Antes de que se le de cuerda.
- B. Justo cuando se le da cuerda.
- C. Cuando está en movimiento
- D. Cuando se ha parado.
- E. Siempre la misma.



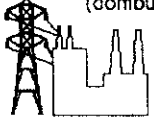
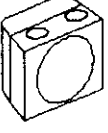
b) Justifica tu elección.

FIGURA 3.21. Conservación de la energía mecánica (Brook y Driver, 1984)

Otra prueba del proyecto CLIS que vamos a comentar es la que aparece en la Figura 3.22.

CAMBIO IMPOSIBLE

Proyecto Clis

<p>A)</p>  <p style="text-align: center;">BOMBILLA $100 \text{ J} \rightarrow 40 \text{ J}$ energía (eléctrica) → energía (luz)</p>	<p>B)</p>  <p style="text-align: center;">RIFLE $200 \text{ J} \rightarrow 250 \text{ J}$ energía (explosiva) → energía de bala en movimiento</p>
<p>C)</p>  <p style="text-align: center;">CENTRAL $280000 \text{ J} \rightarrow 70000 \text{ J}$ energía (combustible) → energía (eléctrica)</p>	<p>D)</p>  <p style="text-align: center;">ALTAVOZ $3 \text{ J} \rightarrow 0,5 \text{ J}$ energía (eléctrica) → energía (sonido)</p>

a) ¿Cuál de los cambios de energía A, B, C, D no podrá ocurrir nunca?

b) Justifica tu elección.

FIGURA 3.22. Conservación de la energía (Brook y Driver, 1984)

La contestación correcta implica que los estudiantes comprendan que la energía puede ser **cuantificada** y expresada en **julios** teniendo que conocer que, aunque en principio la energía total se conserva, en la mayoría de las transformaciones solo parte de la energía es **útil** para su uso. En cuanto a los resultados obtenidos, los autores destacan que aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes respondieron en términos de conservación de la energía, pero muy pocos comentaron porqué la energía de la bala es menor que la del explosivo. Un grupo importante apuntaron únicamente que la energía cinética no podía ser mayor. Brook y Driver (1984) achacan el alto número de personas que no responden, o no dan ninguna explicación, al hecho de que en las escuelas e institutos no se hace prácticamente alusión a la **degradación** de la energía indicando también la escasa relevancia que suele darse a los principios de conservación.

Las dos pruebas que hemos comentado, han sido utilizadas en España por Varela et al. (1993), con una muestra de 182 alumnos de 2º BUP -media 16 años- sacando las siguientes conclusiones, en lo referente a ideas alternativas sobre la energía y sus propiedades.

- La idea alternativa de **energía asociada a movimiento** se manifiesta tanto entre los que escogen la opción del *Camión de Miky* cuando se mueve, como entre algunos que, eligiendo otras opciones, razonan en la misma línea.

- Del 65% de alumnos que eligieron la opción correcta en el *Cambio Imposible*, solo el 39% fueron capaces de razonar su contestación de forma adecuada; en general alegaban simplemente que en un proceso no "*se puede ganar energía*".

- No existen prácticamente alusiones a la **degradación** de la energía en las contestaciones. Para la prueba del camión, solo en un caso se cita el **rozamiento**, pero sin utilizar el concepto de energía. En las transformaciones energéticas, se elige el cambio imposible por criterios de conservación pero no se alude a que, forzosamente, la energía útil obtenida en un proceso tiene que ser menor que la energía suministrada.

- Hay una cierta imposibilidad de admitir la transformación de unas formas de energía en otras: química en eléctrica, eléctrica en sonora etc. Del conjunto de alumnos que se expresa en términos de cambios intrínsecamente imposibles, la mayoría opta por la central térmica, razonando que "*la energía eléctrica no se puede obtener a partir de un combustible*".

En los niveles universitarios también se han investigado las ideas de los alumnos acerca de los tópicos que estamos comentando. Lawson y McDermott (1986) trabajaron con una muestra de 28 estudiantes de Física -primero de Facultad)-divididos en dos grupos: 16 realizaban un curso sin cálculos numéricos y 12 un curso basado en este tipo de cálculos. Todos ellos tenían calificaciones por encima de la media. Se trataba de investigar que entienden los estudiantes del **teorema impulso-momento** y del **teorema trabajo-energía** y si son capaces de relacionar el formalismo algebraico de estos teoremas con lo que observan en una situación real. Esta situación consistía en estudiar el movimiento de dos discos de diferentes materiales y distinta masa que se mueven, sin rozamiento, bajo la acción de una fuerza constante, recorriendo a continuación libremente un espacio determinado tal como se observa en la Figura 3.23.

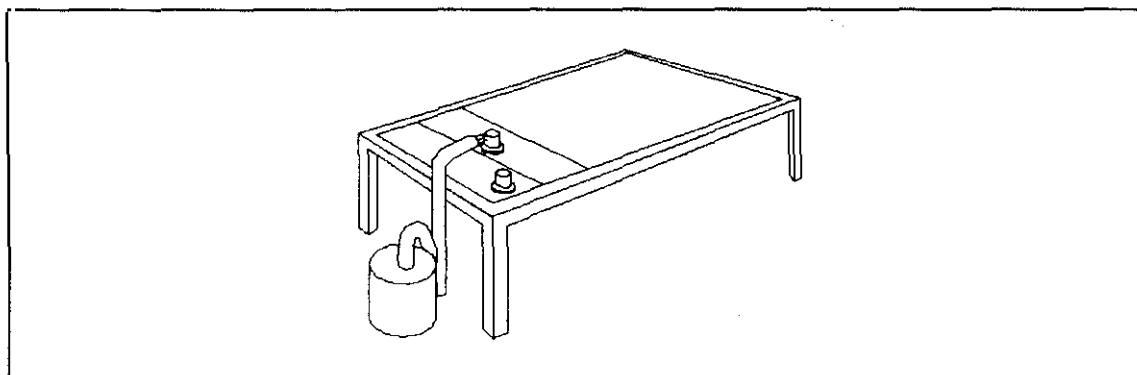


FIGURA 3.23. Conservación de la energía y de la cantidad de movimiento (Lawson y McDermott, 1986)

Las conclusiones que sacan los autores después de analizar las entrevistas grabadas en audio fueron las siguientes:

- Llama la atención que muchos de los estudiantes entrevistados sobre todo los del segundo grupo habían sido capaces de responder exámenes con cierto éxito sobre problemas, algunos sofisticados, en que aparecían los conceptos de

impulso, cantidad de movimiento, trabajo y energía. Sin embargo, no podrían razonar correctamente utilizando los teoremas $W = \Delta E$ e $\mathcal{T} = \Delta \vec{p}$ para un caso tan sencillo de movimiento en línea recta bajo la acción de una fuerza constante.

- Aplicar los teoremas a situaciones como la que aquí se presenta requieren por parte de los alumnos un conocimiento y comprensión muy por encima de la simple memorización. Tienen que superar la intuición o lo que algunos autores llaman *Física del sentido común*.

3.6. A MODO DE SINTESIS.

Como síntesis de todos los trabajos de investigación que hemos comentado a lo largo de este capítulo, vamos a presentar un resumen que recoge los esquemas conceptuales alternativos más relevantes para estudiantes de Bachillerato, nivel en que hemos desarrollado la tesis doctoral que nos ocupa. Estas concepciones alternativas, tal como indicamos en la introducción del capítulo, han sido utilizadas para evaluar el posible **cambio conceptual** experimentado por la muestra investigada.

A) En lo relativo a la caída de graves.

- La masa es un factor relevante. Los cuerpos de mayor masa, o peso, caen más deprisa que los más ligeros. Esta idea es sumamente persistente e insensible a la instrucción recibida.

- El porcentaje de contestaciones erróneas es mayor cuando el problema es de "subida" que de "bajada".

B) En lo relativo al concepto de fuerza como medida de la interacción entre sistemas.

- Los estudiantes consideran la fuerza como "algo" característico de los objetos, especialmente en el caso de los seres animados, confundiéndola con el

concepto de energía. Esta idea crea problemas para comprender la interacción a distancia.

- Pueden reconocer que existen dos fuerzas cuando se produce una determinada interacción, pero tienen problemas para asumir el carácter simétrico de la tercera ley de Newton. Los alumnos en lugar de admitir como principio básico la igualdad de ambas fuerzas, tienen en cuenta en cada caso factores secundarios.

C) En lo relativo a la relación fuerza- movimiento.

En este punto, los alumnos manejan una serie de esquemas muy coherentes entre sí que constituyen un sistema alternativo a la interpretación newtoniana del movimiento.

- El movimiento implica una causa y cuando es necesario, esta causa está localizada dentro del cuerpo a modo de fuerza interna que se va consumiendo hasta que el objeto se detiene.

- Tiene que existir una fuerza paralela a la velocidad del móvil y generalmente proporcional a ella. En consonancia con esto, lo relevante para calcular la fuerza es la velocidad en lugar de la aceleración.

- En trayectorias circulares, introducen la "fuerza centrífuga" que equilibra la centrípeta a fin de obtener una resultante en la dirección de la velocidad.

D) En lo relativo a la conservación de la energía mecánica.

- Como cuestión previa indicar que los alumnos no ven necesidad de emplear el principio de conservación de la energía a menos que se les indique expresamente.

- El concepto de energía va asociada fundamentalmente a la idea de movimiento. Existe cierta imposibilidad de reconocer energías de tipo potencial.

- Los estudiantes tienen problemas para asumir la transformación de unas formas de energía en otras y en cualquier caso, no existen prácticamente alusiones a la *degradación* cuando se refieren a las transformaciones energéticas.

- Hay gran dificultad para integrar la *conservación* en su experiencia cotidiana, debido en parte al conflicto entre el uso científico de las palabras energía y conservación y el significado que se les da en la vida diaria.

Para terminar con el resumen que estamos presentando vamos a comentar la visión globalizadora de L. Viennot, sobre cual es **la concepción de fuerza y su relación con el movimiento** -esquema alternativo que consideramos clave- que poseen los estudiantes, tanto de los últimos años de Enseñanza Secundaria como de Universidad. Opina la autora, autoridad en este tema como comentábamos en la introducción, que los sujetos mantienen varios registros de razonamiento funcionando simultáneamente:

- **Fuerza de interacción (F_{ex}):** cumple la segunda ley de Newton

$\vec{F} = m\vec{a}$ utilizándose para interpretar el movimiento cuando este se realiza en el mismo sentido que la fuerza aplicada.

- **Fuerza del objeto ("capital de force F_c):** cumple una relación del tipo

$\vec{F} = cte \cdot \vec{v}$ actuando cuando se da inicialmente el movimiento del cuerpo, y las fuerzas de interacción parecen incompatibles con el mismo (fundamentalmente por ser de sentido contrario). Esta noción tiene un carácter híbrido entre fuerza y energía, atribuida al objeto y susceptible de ir consumiéndose.

Estos dos tipos de fuerzas, sus propiedades y sus condiciones de intervención constituyen el **núcleo** de un modelo interpretativo que permite asociar a un tipo de pregunta un probable razonamiento de los estudiantes.

Cuando las trayectorias no son rectilíneas, aparecen en los razonamientos de los individuos un tercer tipo de fuerzas consideradas necesarias para mantener "el equilibrio". Un claro ejemplo en este sentido es la necesidad de introducir una *fuerza centrífuga* cuando el cuerpo gira con velocidad uniforme: "*Hace falta una fuerza hacia afuera para contrarrestar la fuerza centrípeta dirigida hacia el centro debido a que, en la dirección radial, no hay velocidad*". Estas fuerzas estarían próximas a las que hemos llamado **fuerzas del objeto** ya que cumplirían la premisa siguiente: Si $\vec{v} = 0 \Rightarrow \vec{F} = 0$.

Para terminar este capítulo, recogemos una cita literal de L.Viennot, en la cual nos hace una advertencia muy sugerente:

"No existe ninguna tendencia importante del pensamiento de los estudiantes de la cual el profesor lúcido no detecte alguna huella en sus propios razonamientos. Solo es necesario pasar a contextos más complejos. (Viennot, 1989 p 11).

CAPITULO 4

ESQUEMAS ALTERNATIVOS EN EL CAMPO DE LA ELECTRICIDAD

4.1. INTRODUCCION

Desde hace aproximadamente 15 años se han realizado numerosas investigaciones acerca de los esquemas conceptuales alternativos que poseen los alumnos sobre los circuitos eléctricos y las magnitudes que intervienen en su estudio.

Para llevar a cabo estas investigaciones se han utilizado las técnicas de detección que son habituales en este tipo de estudios. Añadiremos únicamente que algunos autores han trabajado presentando a los alumnos el material usualmente utilizado en los laboratorios de Electricidad, pidiéndoles que monten determinados circuitos y preguntándoles, a partir de sus montajes, qué piensan ellos acerca de lo que allí está ocurriendo. Este método ha dado buenos resultados para conocer las representaciones que tienen los estudiantes sobre todo en edades tempranas.

Como en otros campos de las ciencias, la enseñanza habitual se ha mostrado bastante ineficaz a la hora de conseguir que las ideas intuitivas de los alumnos sobre los circuitos eléctricos, evolucionen hacia las admitidas hoy día por la comunidad científica.

De forma análoga al capítulo anterior, vamos a describir las ideas alternativas más importantes que se han detectado en los alumnos a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza, ideas comunes a los estudiantes de los distintos países en que se han realizado investigaciones en este campo. Estas ideas

constituyen el almac3n b3sico que sustenta el curr3culum de Electricidad en el nivel escolar en que se ha desarrollado nuestra investigaci3n, por lo que su **detecci3n inicial y su evoluci3n a lo largo del proceso han sido par3metros que hemos utilizado para evaluar el posible cambio conceptual experimentado por los estudiantes.**

4.2. IDEA DE CIRCUITO CERRADO

Es un hecho constatado por numerosos autores que cuando a los alumnos se les pide que conecten una bombilla a una pila, suministrándoles cables, pila cilíndrica y bombilla sin portalámparas, muchos de ellos tienen dificultades debido a que no tienen asumida la necesidad de cerrar el circuito.

Queremos destacar que este problema lo presentan, aunque en grado descendente a medida que avanzamos en el nivel de enseñanza, los alumnos de primaria (Tiberghien et al. 1976, Osborne 1983), los de secundaria, y, lo que es más sorprendente, los de enseñanza universitaria (Fredette 1980, Dupin y Joshua, 1986, Sebastiá, 1993). Una de las pruebas de lápiz y papel que se ha utilizado para constatar esta idea es la que se presenta a continuación:

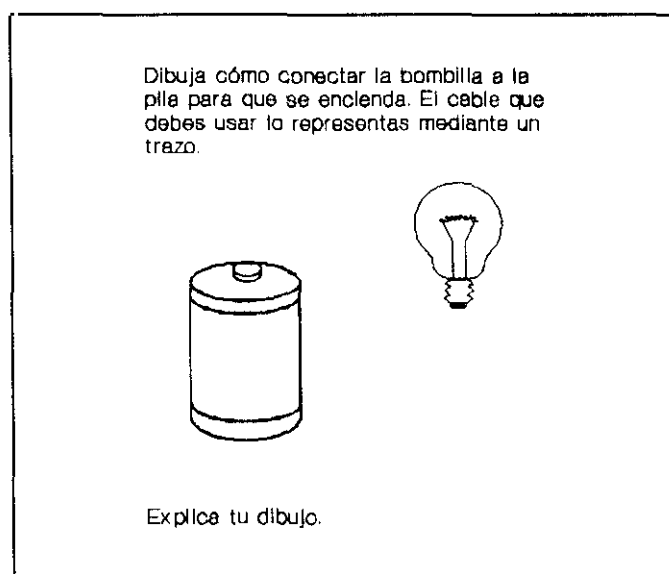


FIGURA 4.1. Idea de circuito cerrado (Osborne, 1981)

Las contestaciones dadas por numerosas muestras de estudiantes, ampliadas con entrevistas a pequeños grupos, han sido categorizadas por los investigadores en los modelos que aparecen en la Figura 4.2.

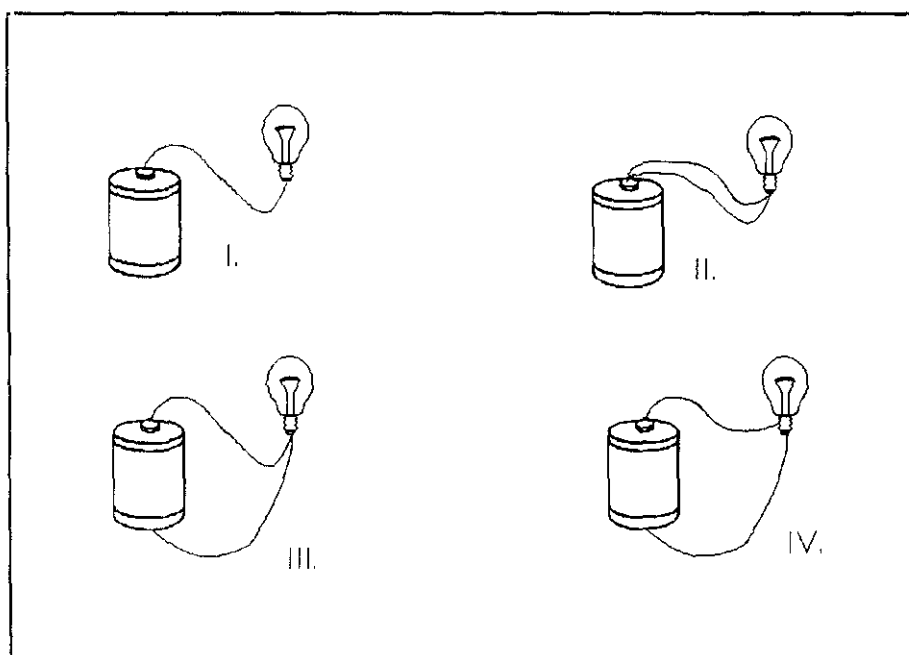


FIGURA 4.2. Modelos detectados de circuito eléctrico

Detrás de los modelos I , II y III, algunos autores creen que hay un esquema común de razonamiento que gráficamente podríamos representar por el esquema que aparece en la Figura 4.3.

Este esquema responde a un pensamiento lineal causa objeto o a un **razonamiento EGC (Experiential gestalt of causation)** el cual vendría caracterizado por:

- 1) Un aumento por parte de A produce un incremento del efecto sobre el objeto.

- 2) Cuanto mayor es la resistencia ejercida por O, más pequeño será el efecto que se produce sobre él.
- 3) Varios A juntos aumentan el efecto sobre O
- 4) A veces no hace falta contacto físico y en estos casos el efecto depende de la distancia.

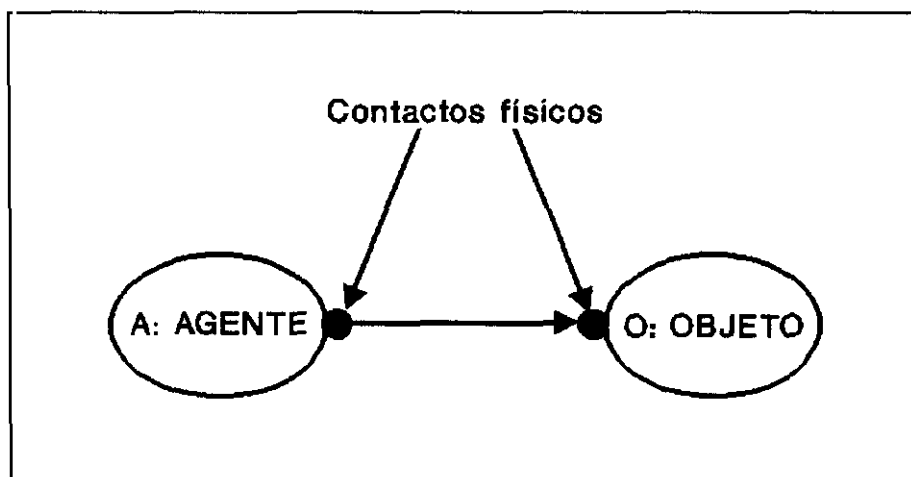


FIGURA 4.3. Esquema de razonamiento. (Andersson, 1986)

Para el caso del circuito eléctrico el esquema quedaría como se muestra en la Figura 4.4.

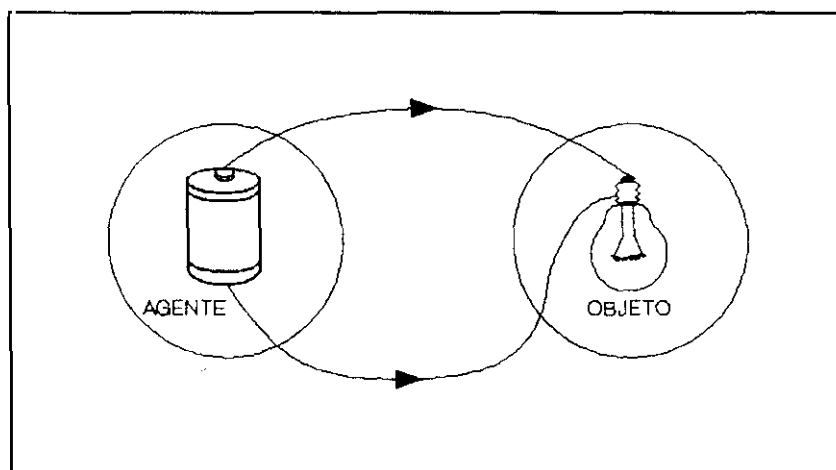


FIGURA 4.4. Esquema de circuito (Andersson, 1986)

En un trabajo con 600 alumnos suecos entre 12 y 15 años Andersson y Kärqvist (1979), (citado por Andersson, 1986) encontraron que un 80% contestaban utilizando razonamientos como los descritos.

Modelos similares a los que hemos comentado, aparecen en las investigaciones de Tiberghien y Delacotte (1976), con niños franceses entre 7 y 13 años mediante la utilización de una metodología manipulativa. Los autores concluyen que fundamentalmente **los alumnos trabajan con un modelo unipolar que respondería al principio casua → efecto.**

Varela et al. (1988, 1993) sobre una muestra española formada por 270 alumnos de 16 años, encontraron que el 54% de los encuestados respondía a los modelos **I, II y III** anteriormente descritos. La explicación mayoritariamente aportada iría en el sentido "**fuelle → consumidor**" según la cual muchos estudiantes piensan en la electricidad como un fluido que se almacena en las baterías y se gasta en el funcionamiento de distintos aparatos.

4.3. LA CONSERVACION DE LA CORRIENTE ELECTRICA

4.3.1. CIRCUITOS ELECTRICOS SIMPLES

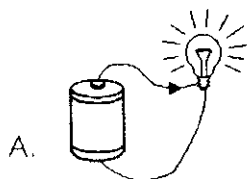
Es muy frecuente en los sistemas de enseñanza habituales comenzar el estudio de la Electrocínética introduciendo el concepto de intensidad de corriente eléctrica, generalmente a partir de la idea del movimiento de cargas en materiales conductores y aislantes. Osborne (1981, 1983) y Gauld (1985) han investigado con diferentes muestras de alumnos las ideas que éstos tienen acerca de cómo circula la corriente eléctrica en circuitos elementales, llegando a diferenciar los modelos que se describen en la Figura 4.5.

Es fácil deducir que detrás de los **modelos A y B** subyace la idea fuente-consumidor ya comentada en el apartado anterior. Esta idea, sumamente intuitiva, ha sido explorada por diferentes autores de los que podemos destacar a Fredette (1980), Johsua (1983), Tiberghien (1983) y Andersson (1986). Los profesores Dupin y Johsua (1986), han realizado un trabajo muy interesante con una muestra de 1.065 alumnos de escuelas primarias, liceos y universidades del sur de Francia, destacando en las conclusiones que la llamada por ellos "**metáfora del fluido**" en movimiento está arraigada fuertemente en las representaciones que los estudiantes tienen de cómo funciona un circuito eléctrico persistiendo a lo largo de toda la enseñanza.

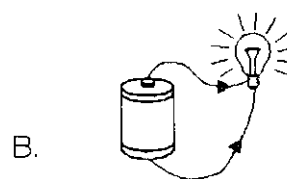
Desde los primeros contactos con la Electrocínética el alumno elabora una representación básica consistente en pensar que la corriente eléctrica es como una especie de fluido encerrado en los "tubos", pero la naturaleza de esta fluido es ambigua, mixta. Descrito desde un punto de vista del físico, este fluido presenta un aspecto "material" y un aspecto "energético" íntimamente mezclados en el pensamiento del alumno.

Una batería se conecta a una bombilla como se muestra en el diagrama. La bombilla está luciendo.

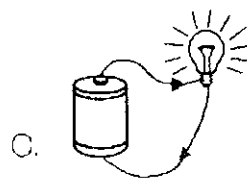
¿Con qué diagrama piensas que se describe mejor la corriente eléctrica en los cables?



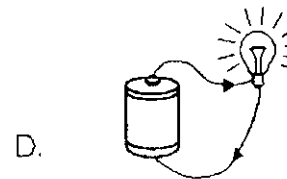
No habrá corriente en el cable conectado a la parte baja de la bombilla.



La corriente eléctrica irá en dirección a la bombilla en ambos cables.



La dirección de la corriente es como se muestra. La corriente será menor en el cable de retorno.



La dirección de la corriente es como se muestra. La corriente será la misma en ambos cables.

Explica tu elección.

FIGURA 4.5. Modelos de circulación de la corriente eléctrica en circuitos sencillos (Osborne, 1983)

En el **modelo C**, llamado **de gasto**, está implícita la idea de consumo de corriente provocada por la confusión entre los términos de corriente y energía, que aparece ya en alumnos muy jóvenes. Esta confusión es atribuida por algunos autores al uso de estos términos en la vida cotidiana, donde se utilizan en un sentido que no tiene porqué coincidir con el que le dan los físicos (Solomon, 1985, Andersson, 1986, Llorens, 1991).

En el trabajo citado de Dupin y Johsua los autores opinan que este **modelo C** pertenece a un estadio más elaborado que los anteriores. La modelización por parte de los alumnos llevaría ahora a pensar que el fluido tiene dos aspectos (material y energético). El problema que se plantea ahora es **¿Cómo el mismo fluido puede ser "consumido" (bajo un aspecto energético) y "conservado" (bajo un aspecto material) ?**. Uno de los modos de resolver esta contradicción es que la corriente se "usa parcialmente" al paso por la bombilla; la pila es concebida como un almacén de fluido. Esta concepción es particularmente resistente a la enseñanza.

En España, Varela et al. (1988, 1993) han estudiado la presencia de estos modelos dentro de las muestra citada en el apartado anterior, encontrando que solo un 27,3% contestan ajustándose al modelo científico, siendo el más aceptado el **modelo B (classing o concurrente)** que es escogido por un 45,5% de los estudiantes. Algunos de los comentarios apoyando su elección, obtenidos mediante entrevistas, fueron: *"el caso B porque los dos polos de la batería generan corriente"* y *"el B porque la energía de las pilas va por los dos cables a la bombilla, mientras que en los demás casos no"*

4.3.2. CIRCUITOS ELECTRICOS COMPLEJOS

D. Shipstone (1984, 1988) ha investigado sobre el pensamiento de los alumnos cuando se enfrentan a circuitos más complejos, por ejemplo con más de una bombilla, y ha estudiado su evolución desde los 12 a los 17 años. Identifica los mismos modelos que R. Osborne, salvo que en el **modelo C** (gasto) aparecen dos variantes: **modelo de atenuación** en que la intensidad de corriente va disminuyendo al atravesar los distintos elementos del circuito (las bombillas más alejadas brillan menos), y el **modelo de reparto** en el que la corriente se reparte equitativamente entre elementos idénticos del circuito (las bombillas iguales brillan igual).

En las conclusiones de este trabajo hay que destacar que los modelos descritos presentan un máximo de implantación alrededor de los 14 años (aproximadamente un 60%), hecho que el autor atribuye a una confusión en este nivel de enseñanza entre la corriente, por un lado, y la energía, potencia y voltaje por otro, magnitudes que se reparten por igual en lámparas idénticas. Al final del período estudiado, estos modelos bajan un 35%, el resto de los alumnos han evolucionado hacia el modelo científico.

Con ánimo de profundizar en las ideas de los alumnos cuando tienen que resolver circuitos con varios elementos en serie y en paralelo, Dupin y Johsua (1989) han pasado una serie de cuestiones que vamos a comentar:

a) Conservación de la corriente a lo largo de un circuito serie. La prueba utilizada se presenta en la Figura 4.6.

En el circuito siguiente las dos lámparas L_1 y L_2 son diferentes. El amperímetro A_1 marca 2 amperios. ¿Cuánto marcarán los amperímetros?

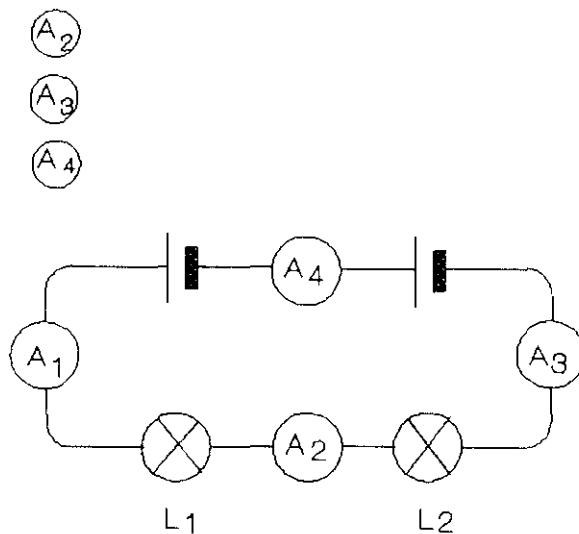


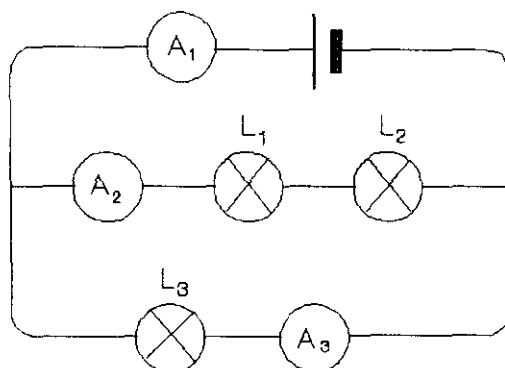
FIGURA 4.6. Conservación de la corriente en un circuito serie (Dupin y Joshua, 1989)

Sobre una muestra escogida al azar de 124 alumnos franceses que han terminado el grado 10 (media entre 15 y 16 años), solo el 46% afirman que pasa la misma intensidad por los tres amperímetros. En opinión de los autores el punto de mayor dificultad debería introducirlo el A_4 colocado entre los dos pilas. Sin embargo, el porcentaje mayor de equivocaciones aparece en la contestación relativa a A_2 , donde los alumnos quedan bloqueados por el hecho de que L_1 y L_2 sean diferentes.

b) Conservación de la corriente en un circuito paralelo. La pregunta empleada para determinar la conservación de la corriente a lo largo de las ramas viene representada en la Figura 4.7.

En el circuito siguiente las lámparas L_1 , L_2 , L_3 son idénticas. El amperímetro A_2 mide I amperios y el amperímetro A_3 mide $2I$ amperios.

- a) ¿Cuál es la intensidad en la lámpara L_1 ?
- b) ¿Cuál es la intensidad en la lámpara L_2 ?
- c) ¿Cuál es la intensidad en la lámpara L_3 ?
- d) ¿Qué valor indica el amperímetro A_1 ?



Razona tu contestación.

FIGURA 4.7. Conservación de la corriente en un circuito paralelo (Dupin y Joshua, 1989)

Esta cuestión, según los autores, combina la conservación de la corriente a lo largo de una rama con la verificación sobre la aditividad de la corriente en los nudos. Sobre la misma muestra comentada anteriormente, los porcentajes de aciertos globales obtenidos han sido del orden del 38%

Como conclusión de los datos presentados, los autores afirman que con una enseñanza tradicional no está asegurado en absoluto que los alumnos asuman el principio elemental de la conservación de la corriente.

4.4. RAZONAMIENTO SECUENCIAL

Cuando los circuitos se hacen más complejos, incluyendo varios elementos: resistencias eventualmente variable, bombillas, etc., los razonamientos de los alumnos responden a un análisis local del circuito, en el que se supone que si se introducen variaciones en un elemento del circuito, esto sólo afectará a la corriente que sale de él, pero no a la que llega, y por lo tanto sólo los elementos que están colocados "detrás" del elemento variable sufren algún efecto en su funcionamiento.

El modelo descrito es fácil de visualizar y muy atractivo para los estudiantes, habiendo sido investigado fundamentalmente por Closset (1983, 1989) y Shipstone (1984), los cuales lo atribuyen a lo que han llamado **razonamiento secuencial**. J.L. Closet ha trabajado con una muestra de alumnos franceses a los que presentó la prueba que aparece en la Figura 4.8.

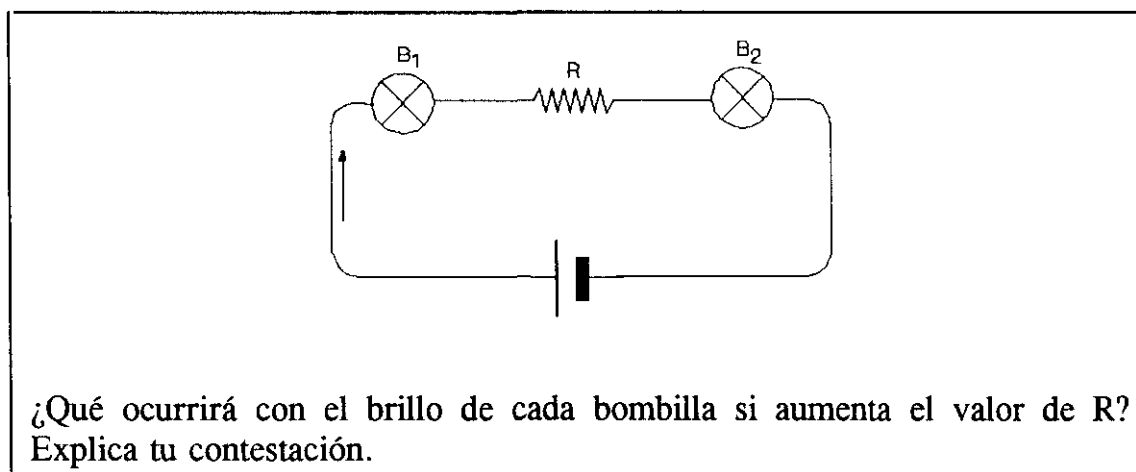


FIGURA 4.8. Estudio del razonamiento secuencial (Closet, 1983)

Contestaciones del tipo: "la bombilla **B1** brillará igual que antes de modificar el valor de la resistencia porque está antes y la **B2** brillará menos porque está detrás" , que incluyen razonamientos secuenciales, son utilizados por el 51 % de los alumnos al finalizar la enseñanza secundaria y el 11 % después de acabar el primer ciclo de enseñanza universitaria.

D. Shipstone ha estudiado la evolución de este tipo de razonamiento en alumnos entre 12 y 17 años en Gran Bretaña y los resultados son sorprendentes. Cuando se les presentó la prueba que aparece en la Figura 4.9. se encontraron los resultados siguientes: sobre los 14 años, el 80 % de los alumnos resuelven los circuitos mediante un razonamiento secuencial, y a los 17 años todavía lo aplican un 35 %.

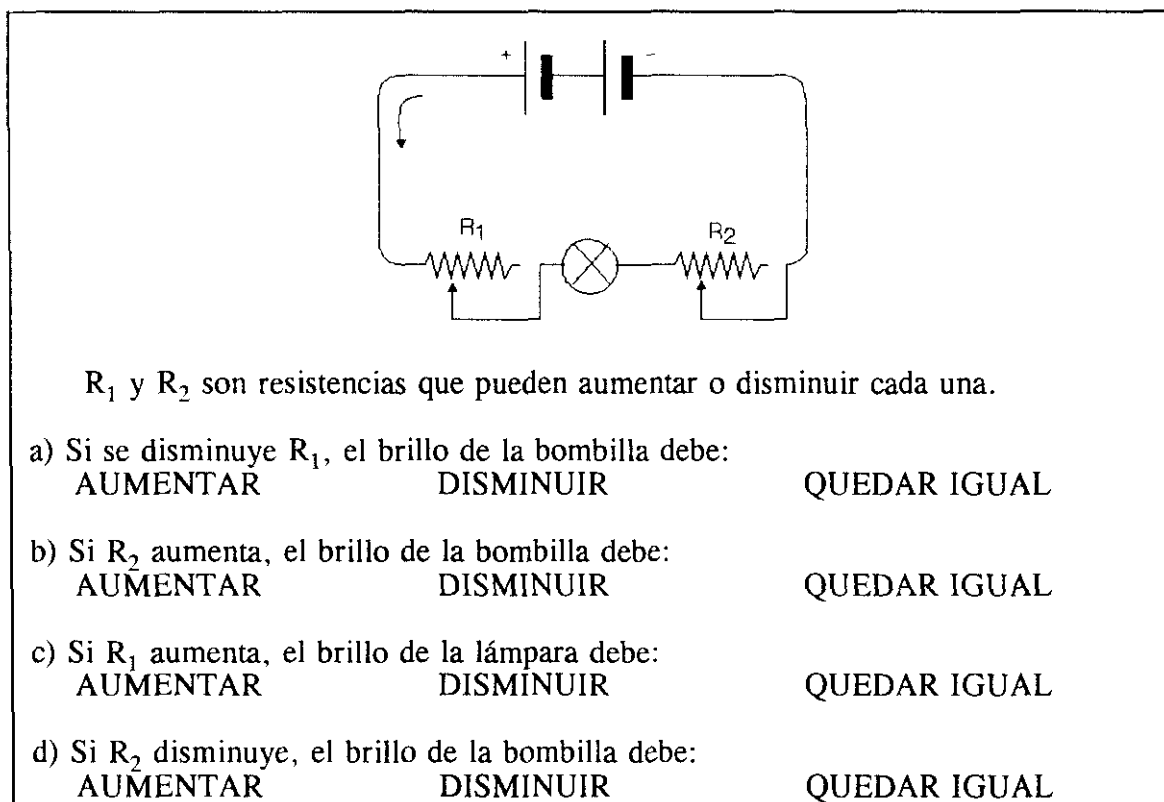


FIGURA 4.9. Estudio del razonamiento secuencial en circuitos serie (Shipstone, 1984)

Posteriormente D. Shipstone trabajó con circuitos que presentaban derivaciones como el mostrado en la Figura 4.10.

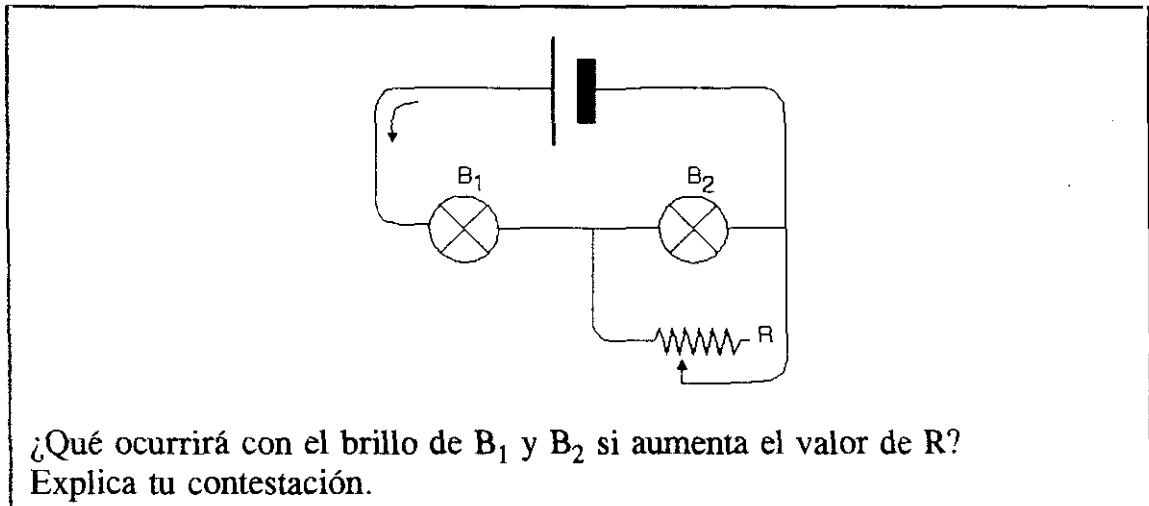


FIGURA 4.10. Estudio del razonamiento secuencial en circuitos con derivaciones (Shipstone, 1984)

Cuando los estudiantes aplican el modelo secuencial a la resolución de este circuito, la conclusión es que **B2** no varía debido a que la corriente que pasa por ella ya se ha dividido anteriormente por los dos ramas y por lo tanto no le afectará el cambio. La información del cambio habido en **R** solo se transmite hacia adelante, en el sentido de la corriente y no hacia atrás. Por la misma razón **B1** no se verá afectada por los cambios en **R**. Los porcentajes obtenidos por este autor para las muestras utilizadas son muy significativos: del orden del 60% utilizan el modelo secuencial en su contestación.

Como conclusión de todos los trabajos presentados podemos indicar que los problemas derivados de emplear **razonamientos secuenciales** tienen una **gran implantación**, tanto en estudiantes de secundaria como universitarios. Este hecho ha sido explicado por los especialistas en el tema que han dado diferentes opiniones sobre el origen del problema:

a) Algunos autores lo achacan fundamentalmente a razonamientos intuitivos. Dupin y Joshua lo consideran un razonamiento coherente con la metáfora del fluido.

b) Otros opinan que es achacable a las estrategias empleadas en la enseñanza de los circuitos. De hecho aparecen cuando se introduce a los alumnos en el estudio de circuitos más complejos (Hartel,1982).

c) En otra línea se encuentran aquellos investigadores que lo atribuyen a la dificultad de los estudiantes cuando tienen que enfrentarse a problemas en que se producen cambios simultáneos en más de una variable (Cohen et al., 1983).

d) La idea más ampliamente aceptada es que **la aparición de modelos secuenciales va unida a la no aceptación del circuito como un sistema en interacción o en equilibrio donde un cambio en cualquier elemento afecta a todo el circuito.**

4.5. EL PROBLEMA DEL VOLTAJE

Parece que hay establecido en este momento un consenso entre los investigadores en este campo sobre la idea alternativa que tienen un gran número de estudiantes en el sentido de considerar que **el voltaje es una "consecuencia" de que la corriente circula en un circuito y no su "causa"** .

En la línea apuntada Maichle (1981), citado por Rhöneck (1983) y Shipstone (1984) les presentó a 400 alumnos alemanes de 13 a 15 años, una prueba de tipo declarativo como la que aparece en la Figura 4.11. Aproximadamente dos terceras partes de la muestra contestaron en el sentido de considerar falsa la segunda declaración.

Las siguientes frases relacionan la corriente eléctrica y el voltaje eléctrico. Pon una cruz en la casilla correspondiente si crees que la frase es verdadera, falsa o no lo sabes.			
	V	F	No sé
- El voltaje y la corriente eléctrica existen siempre juntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- El voltaje puede existir sin una corriente eléctrica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- La corriente eléctrica puede existir sin voltaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explica tu contestación.			

FIGURA 4.11. Relación corriente-voltaje (Rhöneck, 1983)

Esta misma prueba ha sido utilizada por Dupin y Joshua en el trabajo ya citado en el apartado anterior, resultando los siguientes porcentajes:

	<u>% DE ACIERTOS</u>
Voltaje y corriente existen siempre unidos	48
Voltaje puede existir sin corriente eléctrica	47
Corriente eléctrica puede existir sin tensión	25

Los resultados, aunque un poco por encima de los aportados por Maichle, hacen considerar a los autores que el concepto de voltaje y su discriminación del concepto de corriente eléctrica es una cuestión delicada a la que hay que prestar una gran atención.

Otro trabajo interesante sobre los puntos de vista de los alumnos frente a la palabra **voltaje** ha sido el realizado por Psillos et al. (1988) en Grecia. La primera prueba y los resultados obtenidos con 90 alumnos que iban a comenzar la enseñanza secundaria (13-14 años) se presenta a continuación:

i) ¿Cuál de las siguientes palabras te resulta más familiar? (Escoge dos de ellas)

<u>PALABRAS</u>	<u>N (Total)</u>	<u>%</u>
Voltio	66	74
Kilowatio	51	58
Kilowatiohora	11	12
Amperio	6	6
Culombio	1	1

ii) Da ejemplos donde hayas detectado el término voltio

	Nº de Alumnos	% (sobre 66)
Pilas	35	53
Aparatos eléctricos	8	12
Bombillas	6	9
Misceláneos	8	12
No contestan	9	14

iii) ¿Qué opinas sobre el término voltio?

CATEGORIAS	N	% (Sobre 66)
a) El voltio indica cuanta corriente (o energía o electricidad) existe dentro de una pila.....	17	26
b) El voltio es una unidad de medida de corriente o electricidad.....	14	21
c) El voltio indica la fuerza (o peso o potencia) de la corriente.....	11	17
d) Miscelánea.....	3	4
e) No responden.....	21	32

Las mismas cuestiones fueron planteadas en una segunda prueba similar a la primera, pero de formato cerrado. Las contestaciones de los estudiantes griegos corroboraron las obtenidas en la prueba abierta y de todo ello los autores concluyen lo siguiente:

-La mayoría de los alumnos se refieren en sus respuestas a algo (corriente, electricidad, energía) que existe en la pila o se consume en la bombilla u otro aparato. Sugieren que para ellos el voltio podría ser "*una cantidad de algo*", por ejemplo: corriente o energía. La pila sería en consecuencia un contenedor de ese "algo"


-Algunos alumnos conciben el voltio como una unidad de medida de "electricidad" o corriente o energía.

-Otra tendencia es considerar el voltio como la "*fuerza de la corriente*", "*electricidad*" o energía y para algunos la "*fuerza*" o el "*poder*" de la pila.


El problema de conceptualización del voltaje se ha planteado también por diversos autores mediante ejercicios donde los estudiantes tienen que interpretar los esquemas que se les presentan. Así, el citado Maichle trabajó con una prueba como la que aparece en la Figura 4.12 cuyo objetivo es comprobar si los alumnos reconocen la existencia de voltaje o tensión incluso cuando la pila no está suministrando corriente, permitiendo también explorar si la corriente está claramente asociada a la necesidad de circuito cerrado.

Esta cuestión ha sido recogida también por Dupin y Joshua en el estudio transversal con estudiantes franceses que comentábamos en el apartado anterior. El análisis que hacen de los resultados obtenidos es el siguiente: **hace falta llegar al primer año de Universidad para sobrepasar el 50% de las respuestas correctas a la totalidad de la cuestión.** Sin embargo, una gran parte de los individuos que responden incorrectamente reconocen que la corriente no existe más que en el caso del circuito cerrado (opción C de la prueba) añadiendo por tanto que es el único caso en que existe tensión. Comentan los autores que el


Observa los cuatro dibujos: A, B, C, y D




A.



B.



C.



D.

Lee cada una de las frases y pon una cruz en la casilla o casillas en las que creas que la frase es cierta. Si no lo sabes, marca la casilla correspondiente.

	A	B	C	D	no se
a) La lámpara brilla en la figura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Hay corriente eléctrica en la figura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Existe voltaje en la figura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Razona tu contestación.

FIGURA 4.12. Relación corriente-voltaje (Maichle, 1981)

efecto de la enseñanza no se observa hasta llegar al 4º grado (aproximadamente 13-14 años) donde se introduce la tensión en forma "operatoria" y esta lleva a un aumento de un 50% de respuestas acertadas.

Más recientemente las pruebas de Maichle han sido utilizadas por Rhöneck y Grob (1987), en Alemania para estudiar la evolución de las representaciones en un grupo de 10 estudiantes escogidos por su alto nivel de rendimiento. En la prueba inicial únicamente la mitad de los estudiantes contestaron correctamente a los dos items

Varela et al. (1993) también han utilizado la citada prueba en un estudio con 144 alumnos de Institutos de Madrid (nivel 2º de BUP). El análisis de las contestaciones, tanto de la prueba escrita como de las entrevistas, permitió establecer las siguientes categorías con los porcentajes que se indican en cada una de ellas:

I - Alumnos que reconocen la existencia de voltaje aunque no haya intensidad de corriente (22,5%).

II - Alumnos que asocian la existencia de voltaje con la circulación de corriente (17%).

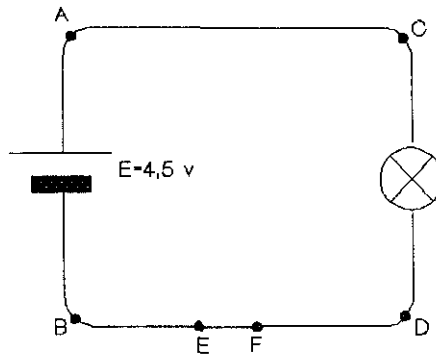
III - No codificables (60,5%)

Al analizar los resultados se comprueba el bajo número de alumnos que son capaces de diferenciar entre intensidad de corriente y voltaje. Esta cuestión presenta una gran dificultad, agravada por la utilización indistinta que se hace de estos términos en el lenguaje cotidiano. También hay que señalar el gran porcentaje de respuestas que se incluyen en el apartado "no codificables" debido, fundamentalmente, a su falta de conocimiento sobre el tema.

Otro tipo de pruebas que se han utilizado para explorar el concepto de voltaje han sido ejercicios de carácter "operacional" donde las opciones de los estudiantes tienen que aparecer a través de magnitudes físicas utilizadas en circuitos eléctricos. Así Rhöneck (1983) y Maichle (1981) ,utilizaron pruebas como las que se presentan en las figuras 4.13 4.14. con muestras de estudiantes alemanes de enseñanza secundaria.

Alrededor del 87% fracasaron en ambos casos antes de recibir enseñanza sobre la diferencia de potencial. Después de la instrucción el fracaso sólo llegó a reducirse al 84%. Estos resultados apoyan la idea comentada al principio de este apartado en el sentido de que **la diferencia de potencial o voltaje es para los alumnos una consecuencia de la corriente eléctrica y no al revés: el reconocimiento de una tensión nula entre dos puntos de un circuito por el que pasa la corriente resulta muy difícil.**

A la vista del circuito, marca la respuesta correcta:

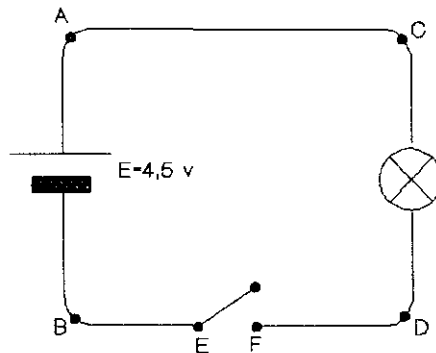


- | | 4,5 v | 0 v | No sé |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| -La diferencia de potencial entre A y B es... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -La diferencia de potencial entre C y D es... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -La diferencia de potencial entre E y F es... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Explica tu contestación.

FIGURA 4.13. Concepto de diferencia de potencial (Rhoneck, 1985)

A la vista del circuito, marca la respuesta correcta:



- | | 4,5 v | 0 v | No sé |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| -La diferencia de potencial entre A y B es... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -La diferencia de potencial entre C y D es... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -La diferencia de potencial entre E y F es... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Explica tu contestación.

FIGURA 4.14. Concepto de diferencia de potencial (Rhoneck, 1985)

En la misma línea que estamos comentando, Cohen et al. (1983), han realizado investigaciones con estudiantes y profesores de Física de Israel. Del análisis de resultados obtenidos (la muestra estaba constituida por 145 estudiante de 17-18 años y 21 profesores), los autores sacan conclusiones similares a los ya comentados, aunque llaman la atención sobre el hecho de que los estudiantes utilizan la noción de potencial en el marco de la ley de Ohm $V = R I$ donde la corriente aparece como concepto primario: si $I = 0$ la consecuencia es que $V = 0$. Este razonamiento va unido a la idea de que una pila es a menudo considerada como una fuente de intensidad constante y no como una fuente de voltaje.

Uno de los item empleado por estos autores es el que aparece en la Figura 4.15.

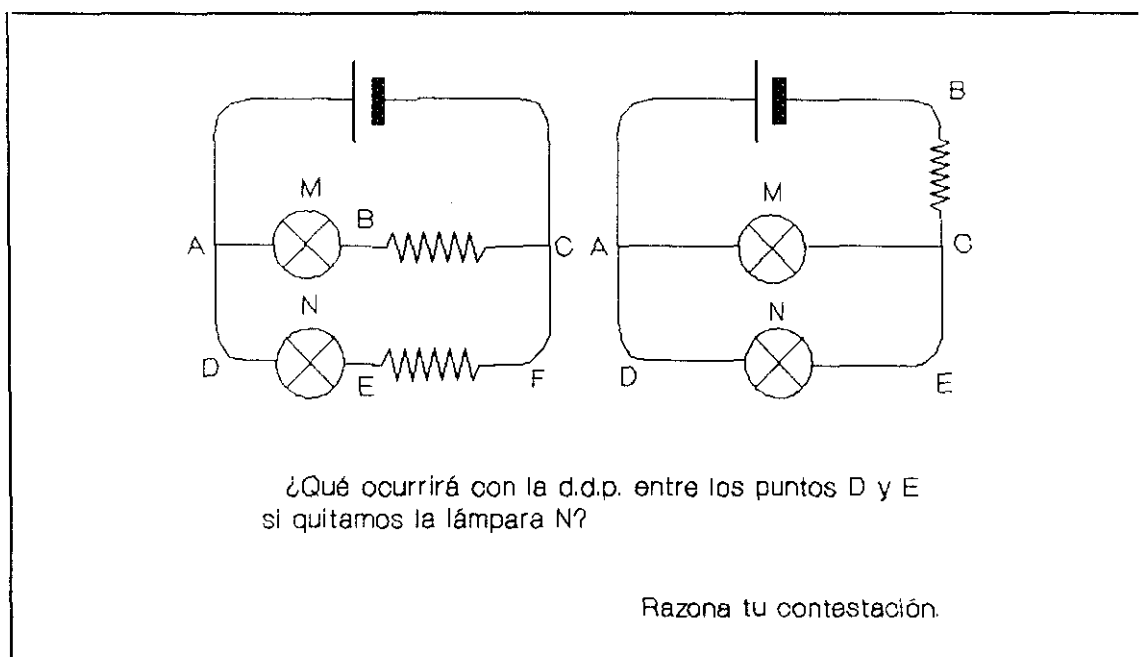


FIGURA 4.15. Conservación de la diferencia de potencial (Cohen et al, 1983)

Las respuestas obtenidas han sido: "*al quitar la bombilla, la intensidad es nula y por lo tanto la tensión es nula también* (45% de alumnos para el caso **A** y 35% para el caso **B**). Los estudiantes realizan una aplicación mecánica de la ley de Ohm. En cuanto a los profesores de Física la opción más escogida, un 47%, fue la que indicaba que la tensión en los bornes de la lámpara **N** no cambiará en ningún caso, opción incorrecta en ambos esquemas. Destacan Cohen et al. que, aunque profesores y alumnos fracasan mayoritariamente, los argumentos utilizados por cada uno de estos grupos son diferentes estando mucho más elaborados los utilizados por los expertos.

En la actualidad se sigue investigando acerca del problema del voltaje en el contexto de los circuitos eléctricos. Así, recientemente R.Millar (1993), ha realizado una aportación sobre la comprensión que de este concepto tienen los estudiantes británicos a los quince años, trabajando con pruebas cualitativas de lápiz y papel. Sus resultados muestran, de nuevo, que los alumnos a estas edades tienen dificultades para realizar análisis cualitativos incluso en situaciones sencillas, realizando sus predicciones a partir de análisis locales en lugar de utilizar un punto de vista global para predecir el comportamiento de los circuitos como sistemas.

4.6. CONSERVACION DE LA ENERGICA EN LOS CIRCUITOS ELECTRICOS

El problema de la conservación de la energía dentro de un circuito eléctrico está muy ligado a la idea que tienen los alumnos sobre el papel de la batería o pila dentro del mismo. Para los alumnos más jóvenes la pila representa un "almacén de electricidad". Se puede reconocer detrás de esta idea un razonamiento de tipo causal:

la pila (causa) -----> bombilla luciendo (efecto)

descrito ampliamente por Andersson y que según el autor subyace en muchos razonamientos elementales sobre circuitos. Nosotros lo hemos comentado en el Apartado 4.2.

A medida que los alumnos van avanzando en el aprendizaje de este campo, la idea inicial va evolucionando y en la enseñanza secundaria la pila se convierte en un "almacén de corriente eléctrica" que se va a ir gastando a lo largo del circuito. Esta idea permanece también en la enseñanza universitaria en porcentajes significativos.

D. Shipstone (1988) en un trabajo posterior a los que hemos comentado, recoge las opiniones de otros autores (Cosgrove et al. 1983) según los cuales el problema central del aprendizaje es la incapacidad de los alumnos para separar su idea de corriente eléctrica de la noción de energía. Según el autor la idea,

presentada anteriormente, **fuentes-sumidero**, (con que los alumnos inician sus estudios de circuitos) se aproxima mucho más a la noción científica de energía eléctrica que a la de corriente. Añade también la falta de precisión en el uso de la terminología por parte de los alumnos más jóvenes como un factor importante que impide el aprendizaje.

En la misma línea de tomar en consideración dificultades semánticas, Rhöneck (1983), afirma que **el 50% de una muestra de estudiantes alemanes de grado 6 utilizan la palabra corriente cuando se enfrentan al concepto de energía: "la corriente es energía"**.

Los ya citados Dupin y Joshua (1986), han explorado el tópico que nos ocupa en dos aspectos:

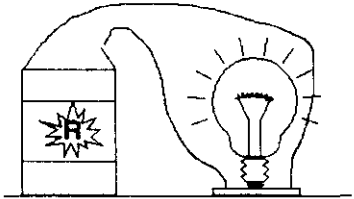
a) **Discriminación corriente/energía.** Cuando la muestra ya descrita anteriormente de 124 alumnos de grado 10 se les presentaba la frase:

<p>La corriente eléctrica es energía</p>

únicamente el 8% de los alumnos indicaron que la declaración era falsa. En opinión de los autores el problema estriba en que los alumnos no tienen una idea clara sobre qué es la energía y por lo tanto son incapaces de discriminar estos conceptos. Residuos de esta indiscriminación llegan hasta los universitarios.

b) **Conservación de la energía en un circuito por el que circula corriente eléctrica.** La prueba utilizada por Dupin y Joshua para investigar este punto se presenta en la Figura 4.16.

La bombilla del dibujo está conectada a la pila y brilla.



Dí lo que tu piensas de las frases siguientes:

	Verdad	Falso	No sé
1.- La bombilla consume una parte importante de la energía de la corriente eléctrica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- La bombilla consume una parte de la corriente eléctrica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Razona tus contestaciones.

FIGURA 4.16. Conservación de la energía eléctrica (Dupin y Joshua, 1986)

El porcentaje de aciertos contabilizados para la primera declaración, a partir de los 12 años, es de aproximadamente un 75%, pero este hecho va acompañado por un porcentaje similar de alumnos que fallan en la segunda declaración. El análisis que hacen los autores de esta situación es el siguiente: el afirmar que la energía eléctrica se consume en las bombillas puede que no sea sino una proyección directa del lenguaje cotidiano, sin ligazón estructurado con los conceptos que usa el físico en Electrocínética y por lo tanto compatible con la idea de que la corriente eléctrica se consume también en la bombilla. Una vez más parece confirmarse la analogía ya comentada de la **metáfora del fluido** con un doble aspecto "**energético**" y "**material**".

Cohen et al. (1983) han profundizado en el papel que juega una pila en un circuito, encontrando que la tercera parte de una muestra de alumnos encuestados de secundaria opera con la idea de **pila o batería como fuente de corriente constante**, e **incluso consideran que la intensidad entregada por la pila al**

circuito externo no cambia aunque se introduzcan modificaciones en este circuito. En esta línea, también han estudiado las dificultades intrínsecas que presentan para los alumnos los conceptos de fuerza electromotriz y resistencia interna de una pila.

4.7. A MODO DE SINTESIS

Como síntesis de todos los trabajos de investigación que hemos comenado a lo largo de este capítulo, vamos a presentar un resumen que recoge las ideas alternativas más relevantes para estudiantes de enseñanza secundaria, nivel en que hemos desarrollado la tesis doctoral que nos ocupa. Estas concepciones alternativas, tal como indicamos en la introducción del capítulo, han sido utilizadas para evaluar el posible **cambio conceptual** experimentado por la muestra investigada.

A) En lo relativo a la conservación de la corriente eléctrica

- La corriente se almacena en la pila desplazándose muy deprisa o instantáneamente a través del circuito. Se presenta a menudo ligada con el movimiento de electrones.

- Para un porcentaje significativo de alumnos la corriente parte de cada uno de los polos de la pila hacia la bombilla (corrientes antagonistas). Para otros, la corriente sale de un polo y retorna al otro consumiéndose sucesivamente al pasar por los elementos del circuito es decir, los alumnos no asumen que la corriente eléctrica se conserva en un circuito Lo que algunos autores han llamado "metáfora del fluido en movimiento", parece ser una idea bastante extendida entre los estudiantes

B) En lo relativo al razonamiento secuencial

En alumnos de cualquiera de las edades investigadas, no se acepta que un circuito es un sistema en interacción donde un cambio en cualquier elemento afecta a todo el circuito. Los razonamientos de los estudiantes responden a un análisis local del circuito, en el que se supone que si se introducen variaciones en un elemento del circuito esto, solo afectará a la corriente que sale de él, pero no a la que llega y por lo tanto solo los elementos colocados "detrás" del elemento variable sufren algún efecto en su funcionamiento.

C) En lo relativo al voltaje

- Los estudiantes enfatizan el concepto de corriente eléctrica (concepto de 1er orden) frente la diferencia de potencial (concepto de 2º orden) cuando analizan los circuitos eléctricos. Consideran que el voltaje es una "consecuencia" de que la corriente circule en un circuito y no su "causa".

- Se considera el voltaje o la diferencia de potencial como una magnitud que se introduce a través de una relación matemática que no dominan, como tampoco dominan las condiciones de su utilización. Una aplicación indiscriminada de la ley de Ohm conduce a no reconocer la existencia de diferencia de potencial aunque no circule corriente eléctrica.

- Muchos de los problemas comentados se arrastran hasta la Universidad donde son capaces de utilizar $V = R I$ pero tienen dificultades para interpretar circuitos sencillos, de forma cualitativa, utilizando a la vez las dos variables I y V .

D) Acerca de la conservación de la energía.

- En opinión de los estudiantes la pila se comporta como el "almacén de corriente eléctrica" que se va a ir gastando a lo largo del circuito. La corriente depende de la pila y nada más que de ella (modelo de generador de corriente constante) su valor, por tanto, no va a venir influido por los elementos del circuito ni por las posibles variaciones que se produzcan en ellos.

- Existe en los alumnos cierta incapacidad para separar su idea de corriente eléctrica de la noción de energía, además de no ver claramente que a este tipo de sistemas pueda aplicarse también al principio de conservación de la misma.

Para terminar con el resumen que hemos presentado, vamos a comentar un importante **trabajo europeo de síntesis** donde se ha puesto de manifiesto que **existe un amplio consenso acerca de las concepciones alternativas de los estudiantes en el campo de la Electrocinética básica** siendo precisamente estas ideas las que nosotros hemos reseñado a lo largo del capítulo, (Shipstone, Rhöneck, Jung, Kärrqvist, Dupin y Licht, 1988). Este grupo de profesores se comprometieron a realizar una serie de investigaciones sobre los conceptos básicos de Electricidad en una muestra de 1250 alumnos, entre 15 y 17 años, ingleses, franceses, alemanes, holandeses y suecos. El test utilizado constaba de trece ítems encaminados a explorar las siguientes ideas:

- 1. Necesidad de un circuito cerrado. Diferencia entre corriente y voltaje.**

- 2. Conservación de la corriente en un circuito.**

- 3. Relación causal entre corriente y voltaje. Relación entre corriente y energía.**
- 4. Flujo de carga en un circuito simple. Flujo de energía.**
- 5. Estudio de circuitos sencillos en serie y paralelo.**
- 6. Conservación de corriente en un circuito.**
- 7. Corriente y voltaje en un circuito paralelo.**
- 8. Corrientes en circuitos paralelos.**
- 9. Estudios fenomenológicos de circuitos en serie y paralelo.**
- 10. Distribución de voltajes a través de cables y elementos en circuitos.**
- 11. Reparto de la corriente en las ramas de los circuitos paralelo.**
- 12. Influencia del orden de los componentes en el comportamiento de un circuito serie. Efecto del cambio del valor de las resistencias.**
- 13. Corriente en circuitos paralelos. Efecto del cambio del valor de las resistencias.**

Los modelos de las pruebas empleadas coinciden mayoritariamente con los que ya hemos descrito a lo largo de los apartados anteriores completándose con otras muy similares. En las conclusiones del trabajo los autores destacan:

- **A pesar de su diferente procedencia y por lo tanto haber sido sometidos previamente a sistemas de enseñanza distintos, los alumnos presentan los mismos modelos de concepciones alternativas (no conservación de la corriente, razonamiento secuencial, la pila como elemento que suministra corriente constante, indiscriminación voltaje/corriente).**

- **Aparecen diferencias significativas entre los rendimientos obtenidos en los distintos países en lo que concierne a dos grandes dominios: uno relativo a la corriente eléctrica incluyendo las ideas de flujo de carga y energía y otro que hace referencia al voltaje y su relación con la corriente. La consistencia de las diferencias detectadas sugiere que representan diferencias reales en los resultados de la enseñanza de la Electrodinámica entre los cinco países estudiados.**

Las causas de estas diferencias no han sido todavía aclaradas por lo que el problema sigue abierto a nuevas investigaciones de estas características. Este tipo de estudios van a tener importantes implicaciones para la enseñanza de la Física.

CAPITULO 5

EL PROBLEMA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

5.1. INTRODUCCION

Tal como comentábamos en la **Introducción** de esta memoria, los investigadores en Didáctica de las Ciencias se han planteado, en el marco de las teorías psicológicas, la influencia de las características del sujeto que aprende, siendo hoy día un principio admitido por esta comunidad científica que, el proceso de aprendizaje de los individuos está influido por una serie de factores de muy distinto origen. En el **Capítulo 2** explicamos con cierto detalle uno de los posibles factores, el referente al enfoque de **las ideas alternativas** cuyo punto más importante consiste en admitir que los estudiantes llegan a nuestras aulas con una "física" y una "química" en sus mentes que les permite explicar el mundo que les rodea. En este capítulo nos vamos a referir a factores más entroncados en el terreno de la Psicología, tales como el **nivel de desarrollo del pensamiento formal** de los individuos y la influencia que en él tienen los denominados **estilos cognitivos**.

Como indican Carretero y Palacios, (1982) la historia de la Psicología se ha caracterizado por presentar una doble dimensión: por un lado la búsqueda de leyes y principios generales del funcionamiento cognitivo y por otra, el análisis de ese funcionamiento en tareas concretas. Comentan los autores que si la primera es más importante desde el punto de vista de la Psicología, la segunda dimensión ha permitido conocer las importantes diferencias que muestran los sujetos ante la misma situación tanto a la hora de comprenderla como de resolverla. Estas diferencias que tienen que ver más con "cómo es" la actuación cognitiva de los individuos que con el resultado final de esa actuación, se

conocen con el nombre de **estilos cognitivos** y han sido objeto de múltiples investigaciones no sólo en lo referente a su naturaleza y desarrollo sino en cuanto a sus implicaciones educativas.

En el artículo mencionado, se apunta también una idea, en nuestra opinión interesantísima:

"cada vez son más numerosos los intentos de relacionar la investigación sobre el desarrollo de los estilos cognitivos con temas más generales de la Psicología evolutiva como son, por ejemplo, la problemática de los desfases horizontales, las estrategias que se utilizan para procesar y almacenar la información que recibimos o la influencia de las pautas de crianza en la génesis del desarrollo cognitivo. Y estas investigaciones, constituyen pasos importantes, aunque todavía insuficientes, para construir una teoría psicológica integradora que pueda representar la génesis de la actuación del sujeto" (Carretero y Palacios, 1982 p22).

Con la finalidad de desarrollar estas ideas, la primera parte del capítulo está dedicada a esbozar el tema de los estilos cognitivos, particularmente el estilo **Dependencia-Independencia de campo** y su posible influencia tanto en la existencia de esquemas alternativos de los estudiantes, como en su posible evolución. Constataremos también la relación entre el DIC y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas. En la segunda parte del capítulo analizaremos la influencia del **nivel de desarrollo cognitivo** en el aprendizaje de las ciencias utilizando como punto de partida las teorías de Jean Piaget matizadas posteriormente por las aportaciones neopiagetianas, en particular por las ideas de Pascual-Leone. Este autor ha tratado de explicar el hecho de que la competencia

formal de los individuos esté influenciada a la hora de actuar por sus diferentes estilos cognitivos, habiendo profundizado especialmente en el estilo dependencia-independencia de campo como un factor de importantes implicaciones para el estudio de las diferencias individuales.

5.2. LOS ESTILOS COGNITIVOS. EL ESTILO DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO.

5.2.1. ASPECTOS GENERALES

La problemática de los estilos cognitivos ha estado desde sus orígenes en la intersección entre la dimensión estrictamente cognitiva y la de distintos aspectos de la personalidad. La historia de la evaluación de este concepto ha sido compleja dando lugar a múltiples definiciones que en opinión de los autores citados anteriormente, Carretero y Palacios (1982), se pueden agrupar en dos orientaciones.

La primera de ellas pone el acento especialmente en el carácter fronterizo del constructo. Así para Witkin (1969)

"los consistentes modos de funcionamiento a los que llamamos estilos cognitivos son manifestaciones en la esfera cognitiva de dimensiones más amplias de funcionamiento personal evidentes también en otras áreas de la actividad psicológica individual. Los estilos cognitivos nos hablan, sobre otras cosas además de lo estrictamente cognitivo" (p 687).

La otra orientación pone el acento fundamentalmente en los aspectos cognitivos, señalando las diferencias que existen entre unos individuos y otros en

lo relativo a las estrategias y procedimientos que utilizan para resolver problemas; así Kogan (1971), citado por los mismos autores, afirma *"que los estilos cognitivos se pueden definir como la variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar, o como distintas formas de almacenar, transformar y emplear la información"* (p 306).

En la actualidad, la corriente predominante está asentada en la segunda orientación admitiéndose, en síntesis, que **los estilos cognitivos de una persona determinada son el método cognitivo básico que utiliza para enfrentarse a todas las formas de estimulación sensorial estando en consecuencia, ligados con la forma de procesar el conocimiento.** No obstante resaltar la importancia de los aspectos cognitivos, dentro de esta panorámica general hay que indicar que existe cierto consenso en admitir que los estilos cognitivos son variables integradoras de otras muchas y, por tanto, pueden dar cuenta de la conducta global de los individuos.

Hoy día se admite la existencia de diferentes estilos cognitivos, dos de los cuales han sido investigados más ampliamente debido a sus implicaciones educativas: el estilo **reflexividad-impulsividad** y el denominado **dependencia-independencia de campo**. Respecto al primero, J. Palacios (1982) ha realizado una completísima revisión en castellano sobre trabajos que han explorado no solamente la naturaleza del constructo sino también aspectos metodológicos de su medición, dinámica psicológica subyacente a la reflexividad y a la impulsividad, relación con otras áreas de conducta y algunas de las implicaciones educativas que tiene la existencia de este estilo cognitivo. En esta memoria vamos a profundizar únicamente en el segundo, dada la relevancia que va a tener para el trabajo que hemos desarrollado.

El estilo cognitivo **dependencia-independencia de campo**, fue definido inicialmente por H. Witkin, en el marco de su **teoría de diferenciación psicológica**, como:

"el grado en que una persona percibe una parte del campo perceptivo, como separado del contexto que lo rodea, o el grado en que la organización de campo predominante determina la percepción de sus componentes; o por decirlo en palabras corrientes, el grado en que la persona percibe de forma analítica"
(Witkin et al. 1977, p 6).

Como consecuencia de esta definición, se puede afirmar que los sujetos **dependientes de campo tienden a percibir la información de una manera global fuertemente influenciados por el contexto** mientras que, los **independientes de campo tienden a percibirlo de manera analítica y sin dejarse guiar por el contexto**. Los autores llaman también la atención sobre el hecho de que estos dos tipos no son más que los extremos de un continuo.

En un intento de comprender mejor los términos empleados vamos a referirnos a las pruebas que utilizaron Witkin y sus colaboradores con la intención de medir el citado constructo. La finalidad de un primer grupo de ellas era determinar la percepción de la verticalidad que tienen los sujetos mediante experiencias como la siguiente: el individuo se sienta en un sillón que puede inclinarse a izquierda o derecha situado en el interior de una habitación impulsada por el experimentador sobre un carril circular pidiéndole, a continuación, que coloque su cuerpo en la posición vertical (**RR T:Rotating Room Test**). Otra modalidad más sencilla consiste en colocar verticalmente una varilla giratoria dentro de un marco luminoso inclinado, todo ello en el interior de una habitación

totalmente oscura (R F T: Rod and Frame Test). En ambas experiencias el sujeto carece de referentes externos.

El segundo grupo de pruebas tiene como elemento más representativo la denominada **EFT: Embedded Figures Test** (Test de Figuras Enmascaradas) consistente en un test de lápiz y papel en la cual el sujeto debe identificar una figura simple dentro de una figura compleja, en la que la figura simple está integrada. El factor relevante que se determina con esta prueba es la capacidad del individuo para romper un campo visual organizado a fin de quedarse con una parte de él y separarla del todo. Una versión de esta prueba para uso colectivo, **GEFT**, ha sido utilizada por nosotros en el desarrollo de la investigación.

A pesar de la distinta orientación que tienen las dos tipos de pruebas usadas en la medición del constructo DIC, los autores llegaron en una primera fase a las siguientes conclusiones : a) las tareas implicadas en los dos tipos de pruebas utilizadas para determinar el DIC (determinación de la verticalidad y desenmascaramiento de figuras) suponen, en cualquier caso, la reestructuración de un campo perceptivo complejo en ausencia de referentes externos, y b) las correlaciones encontradas entre los resultados obtenidos en los dos tipos de prueba pueden considerarse significativas en el sentido de considerar el carácter unitario del estilo DIC.

Estas conclusiones han sido posteriormente cuestionadas. Así por ejemplo, en nuestro país, J.M. García Ramos hace una crítica de fondo a estos razonamientos indicando que los dos tipos de pruebas trabajan sobre diferentes contenidos y, la naturaleza del contenido es un factor relevante para la determinación del constructo que nos ocupa. Apunta el autor: *"el contenido del test condiciona en un grado importante la tarea que pretende medir la prueba,*

dado que dicho contenido implica estrategias cognitivas del sujeto, diferentes de los que suponen tareas con un contenido distinto" (García Ramos, 1989 p 394). En cuanto a la segunda conclusión, García Ramos opina que, el dato de que los dos tipos de pruebas correlacionen significativamente, no implica que sean medidas equivalentes sino dependientes, afirmación confirmada por el hecho de que distintos estudios han demostrado que estas pruebas comparten no más de un 40% de varianza.

En coincidencia con las ideas que estamos comentando, hay que apuntar que de hecho, H.A. Witkin y sus colaboradores, al final de los años setenta, empezaron a admitir que dentro de la dimensión DIC podrían incluirse varios subconstructos y en su obra: *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes* (Witkin y Goodenough, 1981, traducida al castellano en 1985) hacen una revisión de sus aportaciones a la luz de los datos encontrados en diferentes investigaciones llegando a la siguiente conclusión: "*Ahora parece posible que lo que en principio designamos un enfoque articulado-global conste de dos funciones separadas pero relacionadas: la confianza en las referencias vestibulares o visuales y la reestructuración cognitiva*" (p 76).

Más adelante los autores insisten en esta idea indicando que las pruebas del tipo **RFT** miden fundamentalmente rasgos de personalidad mientras que la prueba **EFT** lleva aparejada medidas de razonamiento general y espacial. En la misma línea de aclarar la naturaleza del constructo DIC, existe un trabajo realizado por Linn y Kyllonen (1981) cuyo título: "*The Field Dependence-Independence Construct: Some, One, or None*" (El constructo dependencia-independencia de campo: Alguno, uno o ninguno), es suficientemente clarificador y en el cual los autores admiten dos dimensiones dentro del constructo DIC.

A partir de todas estas aportaciones podemos concluir, dejando un margen para la duda, **que se pueden diferenciar, dentro del DIC, al menos dos subconstructos: uno relacionado con la percepción de la verticalidad y otro que toma en cuenta procesos de reestructuración cognitiva**, y como consecuencia de esta división, cada uno de los tipos de pruebas empleadas estaría encaminado a determinar cada uno de estos aspectos. Los datos de validez y fiabilidad de las citadas pruebas serán abordados cuando describamos con detalle el instrumento empleado en nuestro trabajo de investigación (Apartado 6.4.3).

5.2.2. ESTILO DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO: RELACION CON OTRAS VARIABLES

Como ha quedado comentado en el apartado anterior, existe en la actualidad gran interés por relacionar el constructo DIC con múltiples variables tanto de tipo cognitivo como de personalidad. A continuación vamos a describir sucintamente algunas de las aportaciones realizadas.

a) **Inteligencia y DIC.** En cuanto a este tipo de relación, una vez más nos encontramos con los múltiples estudios realizados por Witkin tratando de correlacionar la puntuación en el constructo DIC con las calificaciones obtenidas en test generales de inteligencia. Los resultados ponen de manifiesto que los valores significativos aparecen cuando se relaciona el mencionado constructo con factores analíticos de la inteligencia, no encontrándose relación con aspectos de comprensión verbal o de atención- concentración lo cual ha llevado a concluir que la dimensión dependencia-independencia de campo es una característica perceptiva del funcionamiento intelectual, cuando se utiliza material visoespacial.

Estos resultados han sido corroborados por Fernández Ballesteros en un interesante trabajo de recopilación realizado en 1980.

b) DIC, sexo y edad. Resumiendo los resultados de diferentes investigaciones se puede concluir que existen diferencias intersexuales, en el sentido que las mujeres tienden a ser más dependientes de campo que los hombres, es decir, las mujeres parecen menos capaces de prescindir del campo visual en el que se incluye la configuración perceptiva que tratan de captar y este resultado está en consonancia con el dato de que las mujeres dan una puntuación más baja en pruebas de inteligencia no verbal. En cualquier caso la diferencia entre sexos es leve comparada con las amplias diferencias que se encuentran entre personas del mismo sexo.

En lo relativo a la edad, el constructo DIC tiende a aumentar, en el sentido IC desde los 10 a los 17 años momento en que se produce una estabilización hasta la edad adulta; a partir de los 35 años se ha encontrado una cierta evolución hacia la dependencia de campo. A pesar del aumento observado con la edad, cada persona tiende a mantener su posición relativa, comparada con los demás sujetos de su grupo, es decir, se considera el estilo cognitivo DIC como una característica estable de las personas que indica un modo de funcionamiento psicológico del organismo.

c) DIC y factores socioculturales. D.R. Goodenough (1978) (citado por García Ramos, 1989) señala que son muchos los factores que se han intentado relacionar con el estilo cognitivo DIC: conducta interpersonal, atención a estímulos sociales, efectos de ambigüedad de las situaciones, necesidad de

aprobación por parte de la comunidad, motivaciones sociales.... Los resultados parecen indicar que los sujetos dependientes de campo son más influenciables por los demás y menos capaces de confiar en sus propios juicios. Como consecuencia los individuos más dependientes suelen tener una más clara orientación social, es decir, conceden una gran importancia al medio social en el que se relacionan y no perciben sus intereses y actitudes como claramente diferenciadas de los intereses y actitudes de las personas que les rodean.

En el sentido que estamos comentando podría entenderse la diferencia anteriormente descrita entre hombres y mujeres como una consecuencia del aprendizaje por modelado ligado al rol sexual. Se ha comprobado que en culturas donde los roles sexuales presentan una mayor diferenciación, las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al DIC son más pronunciadas (Fernández Ballesteros, 1980).

d) DIC y rendimiento escolar. Aunque inicialmente se consideró que el estilo dependencia- independencia de campo tenía un valor neutral, numerosos estudios realizados han mostrado que los sujetos IC son superiores frente a los DC en un amplio rango de tareas cognitivas entre las que se encuentran las de resolución de problemas, adquisición de conceptos y control de variables; este hecho tiene como consecuencia que presenten mayores rendimientos en prácticamente todas las asignaturas del currículo. Tinajero y Páramo (1993), han realizado una revisión completísima de trabajos encaminados a estudiar la relación que estamos comentando. Estos autores presentan la información ordenada de acuerdo con la temática estudiada: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales así como lo que denominan *rendimiento global* en el terreno escolar. De sus conclusiones destacamos lo siguiente:

"Los trabajos sobre la relación de la DIC con las calificaciones en las asignaturas tratadas ponen de manifiesto un mejor desenvolvimiento por parte de los IC o bien una ausencia de relación. Ello se verifica en todas las materias, incluso en aquellas que como las Ciencias Sociales parecían estar más ajustadas a las habilidades e intereses de los dependiente de campo. Aunque puedan existir diferencias en la significación de los resultados y éstos aún sean fragmentados, en ningún caso se ha comprobado un mejor rendimiento de los dependientes de campo". (Tinajero y Páramo, 1993 p 205).

La relación entre la dimensión dependencia-independencia de campo y la eficacia de los individuos cuando resuelven problemas, centrándonos en el campo de las Ciencias, la comentaremos en el Apartado 5.2.5 donde trataremos específicamente este tema debido a la relevancia que tiene para nuestra investigación.

Para terminar esta parte general, y por las implicaciones que va a tener en el trabajo que estamos presentando, la Figura 5.1 recoge, a modo de síntesis, una gráfica de las características de la dimensión dependencia-independencia de campo aportada por F.López-Rupérez (1989), donde se aprecia tanto las diferencias entre los individuos de acuerdo con esta dimensión, como el carácter continuo de la misma.

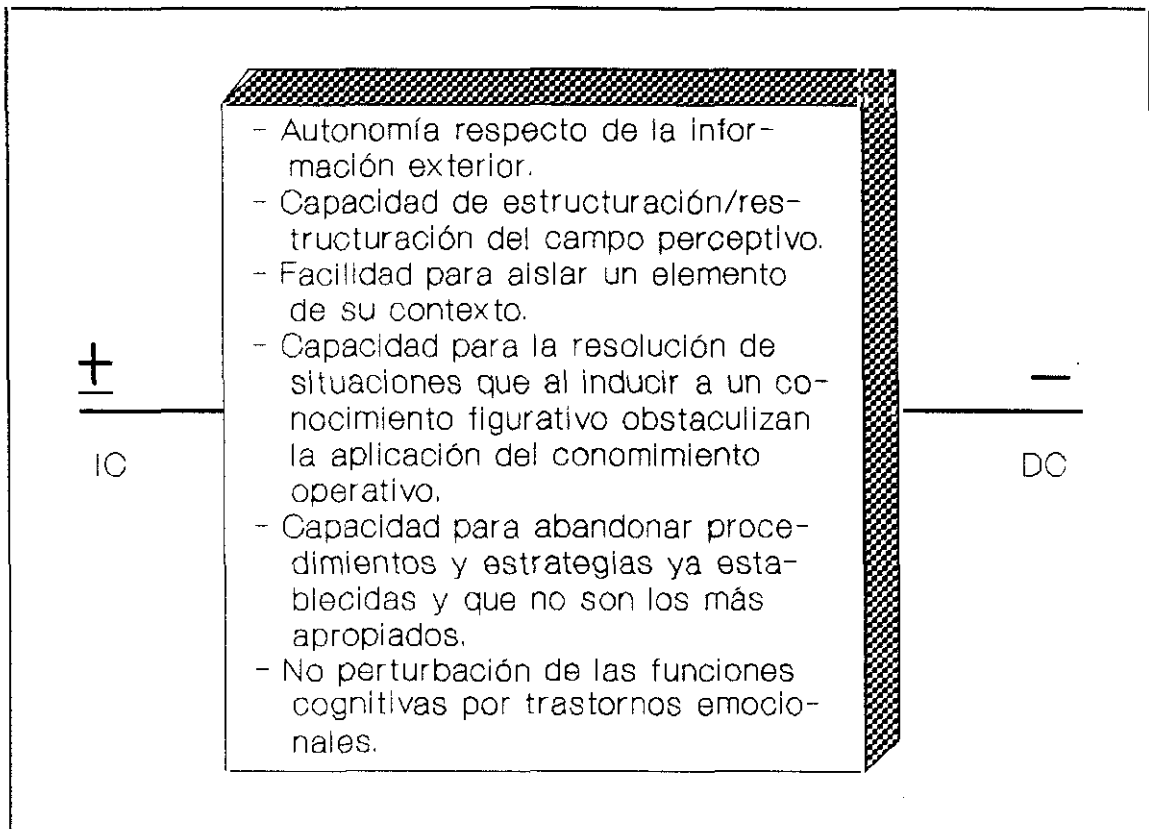


FIGURA 5.1. Características del estilo cognitivo DIC (López Rupérez, 1989)

5.2.3. DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO Y LA TEORIA DE LOS OPERADORES CONSTRUCTIVOS

La relación entre la teoría de la diferenciación psicológica de Witkin, particularmente de sus ideas sobre el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo, y la teoría psicogenética de la escuela de Ginebra, ha dado lugar a una línea muy fructífera de investigación que arranca de los estudios de Pascual-Leone, autor de origen español, que colaboró inicialmente con J. Piaget entrando en contacto posteriormente con la escuela de Witkin.

La teoría neopiagetiana de Pascual-Leone, conocida como **teoría de los operadores constructivos**, parte de la idea piagetiana de **esquemas**, como unidades básicas del funcionamiento psicológico de los sujetos, mediante los cuales van a procesar la información que les llega procedente de diferentes situaciones. Los esquemas tienen que ser activados por el propio sujeto o por las señales que llegan del exterior. Pascual-Leone plantea la siguiente pregunta: ¿Qué factores determinan que algunos de los esquemas activados en una situación concreta (lo que él llama campo de activación) lleguen realmente a aplicarse, dando lugar a la actuación del sujeto?.

Para contestar a esta cuestión, el autor define siete operadores constructivos que van a actuar como factores activadores de esquemas y que en palabras del autor

"son metaconstructos, es decir son factores organísticos que, al actuar sobre los esquemas, aumentan su fuerza asimiladora o peso de activación. En el lenguaje de los programadores de computadores puede decirse que estos metaconstructos son operadores que no producen resultados sino solo efectos laterales".
(Pascual-Leone 1978 p 224).

De los siete operadores vamos a fijarnos, por su relación con el constructo DIC, en dos de ellos: el **operador M** y el **operador F**.

El operador M lo define el autor de dos formas:

"1) como una cantidad limitada de energía mental que puede utilizarse para activar los esquemas relevantes a la hora de realizar

*una tarea determinada o, en otras palabras, como el número máximo de esquemas que puede utilizarse al mismo tiempo, y 2) como una especie de memoria de la que pueden extraerse los esquemas relevantes para la tarea no directamente activados por la entrada o la sobrepráctica a fin de aumentar su activación; en este sentido **M** parece corresponder a la función de almacén de memoria a corto plazo" (Pascual-Leone, 1978 p 224-225).*

Llama la atención el autor sobre el hecho de que el poder de **M** aumenta en cada uno de los estadios de Piaget, es decir cada uno de estos estadios viene caracterizado por un valor de **M** siendo esta aportación una alternativa a las teorías de Piaget que podría explicar la existencia de los desfases horizontales. Las relaciones que aparecen entre el estilo DIC y la capacidad para resolver tareas piagetianas se tratará detalladamente en el Apartado 5.4 de este capítulo.

El **operador F** puede ser considerado como "*el operador metaconstructivo que efectúa la resolución de una respuesta o el cierre de una actuación en cualquier situación metasubjetiva inducida externa o internamente*" (Pascual-Leone, 1978 p 226).

De acuerdo con esta definición, este operador va a estar relacionado con la importancia decisiva que pueden tener en determinados momentos los aspectos figurativos de un problema, y es aquí donde aparece la relación con el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo ya que, como opina M. Carretero:

"los sujetos dependientes de campo resolverán peor las tareas que presenten aspectos figurativos engañosos que pueden producir que

el operador F intervenga en el funcionamiento cognitivo del sujeto, produciendo un deficiente procesamiento de la información de tal manera , que no se llegue a utilizar toda la capacidad del espacio mental M" (M. Carretero en Marchesi et al. 1989 p 220).

En definitiva Pascual-Leone mantiene que **los independientes de campo son unos procesadores más eficientes de la información que los dependientes en el sentido no de capacidad, sino de la variabilidad en la utilización de estrategias para el citado procesamiento existiendo esta diferencia siempre que los problemas a resolver tengan elementos perceptivamente engañosos que requieran un tratamiento analítico más que global.** La aportación de Pascual-Leone a la teoría del estilo cognitivo DIC ha abierto un campo de posibilidades en lo que se refiere a las implicaciones de este constructo en el terreno del aprendizaje escolar, concretamente en el campo de la resolución de problemas donde hemos desarrollado la tesis doctoral cuya memoria presentamos. En el Apartado 5.2.5 comentaremos algunas investigaciones realizadas con el fin de profundizar en estas implicaciones.

5.2.4. EL ESTILO COGNITIVO DIC Y LOS ESQUEMAS CONCEPTUALES ALTERNATIVOS.

En el Apartado 2.3. correspondiente al **Capítulo 2** presentamos una amplia descripción de las diferentes corrientes existentes sobre la naturaleza y las características de las ideas espontáneas que presentan los estudiantes dentro del campo de las Ciencias. Vamos a recordar aquí algunas de las aportaciones que

reseñamos, procedentes del equipo investigador ubicado en la Universidad de Leeds:

-Los esquemas conceptuales de los alumnos no son simples construcciones "ad-hoc" sino que son **constructos personales** que han sido elaborados por el sujeto al ir interiorizando las experiencias que vive con el fin de que estas le resulten coherentes.

-Las ideas de los sujetos suelen estar dominadas por **la percepción** y en este sentido se fijan más en las propiedades observables de los objetos que en las interacciones entre ellos.

-Utilizan un **razonamiento causal**; los estudiantes se fijan más en situaciones cambiantes que en estados de equilibrio los cuales, para ellos, no necesitan explicación o causa.

A la vista de estas características parece razonable opinar que las diferencias que presentan los sujetos dependientes de campo frente a los independientes en el funcionamiento perceptivo, podrían tener repercusión en el origen de las ideas alternativas. Como ya hemos apuntado en el Apartado 5.2.1, Witkin y sus colaboradores han hecho hincapié en la posible relación entre el constructo DIC y los aspectos perceptivos de los individuos. Algunas conclusiones presentadas al respecto son:

"Relación entre la aptitud de desenmascarar en la percepción y la aptitud de desenmascarar en el funcionamiento intelectual. Los sujetos dependientes de campo muestran mayor dificultad para resolver problemas en que la solución depende de

que se tome un elemento crítico para esta solución fuera del contexto que se le presenta y que se reestructure el material problema de tal forma que este elemento se use en un contexto diferente. Una evidencia de ese tipo sugería que la mayor o menor aptitud desenmascaradora o analítica se manifiesta a través del funcionamiento perceptivo o intelectual del individuo,

Relación entre la aptitud de desenmascarar y la aptitud de estructurar. Las personas independientes de campo tienen una mayor capacidad para imponer una estructura a un campo que carece de organización inherente y clara." Más adelante afirman: "la persona que experimenta de una forma articulada puede vivenciar los elementos como separados con respecto a sus entornos, cuando el campo está organizado y puede imponer una estructura a un campo estimular cuando éste tiene poca estructura inherente; de esta manera considera que el campo esta articulado " (Witkin y Goodenough 1985, pp 40 -41)

Como consecuencia de estas aportaciones podemos decir que **el problema de la percepción en todas sus facetas está ligado al estilo cognitivo DIC y como consecuencia este constructo puede tener algo que decir sobre la existencia de ideas alternativas.**

Otro tema íntimamente ligado con los esquemas alternativos es la capacidad de los individuos para que estos esquemas se reestructuren y se produzca en consecuencia algún tipo de **cambio conceptual**. Como ya hemos indicado en el Apartado 2.4, existen múltiples enfoques de cómo y en qué condiciones se puede producir dicho cambio pero en términos generales, este hecho va unido siempre a un proceso de **reestructuración cognitiva** y en este

sentido, puede estar influido en alguna medida por el estilo cognitivo DIC ya que, como hemos apuntado en el apartado anterior, este constructo está fuertemente ligado a la competencia de los individuos para reestructurar un campo en variedad de situaciones. El hecho de que la falta de esta competencia se manifieste en que los sujetos dependientes de campo tengan problemas a la hora de abandonar sus ideas sobre un determinado fenómeno, va a ser estudiado en el trabajo de investigación que presentamos donde se han explorado las posibles relaciones entre el DIC y la capacidad de los estudiantes de experimentar cambios conceptuales significativos en el campo de las Ciencias.

En la línea que hemos apuntado, existen algunos trabajos que han permitido relacionar el constructo DIC con las ideas espontáneas de los estudiantes y su posible modificación en campos concretos de la enseñanza de las ciencias.

A. Corral en 1982, se planteó investigar la influencia del estilo cognitivo que estamos estudiando en la resolución de dos tareas piagetianas en que estaba implicado el esquema de control de variables. La muestra estaba constituida por 20 alumnos de 1º de BUP (media 14 años), la mitad hombres y la mitad mujeres, estando también repartidos al cincuenta por ciento en lo que se refiere al estilo cognitivo DIC, (este parámetro se midió mediante el Test de Figuras Enmascaradas en su versión grupal GEFT).

La fase experimental para ambas tareas comenzaba por presentar los dispositivos reales con que se iba a trabajar: 1º) una rampa en forma de uve con diferentes bolas que iban a chocar y 2º) dos péndulos distintos tanto en longitud como en el material de la bolita que cuelga. Los alumnos eran invitados a manifestar sus ideas previas sobre cuáles eran los factores que influían en el

hecho de que la bola objetivo ascendiera más o menos después del choque y sobre cuáles eran las variables influyentes en el funcionamiento del péndulo.

A continuación un grupo de estudiantes pasaba a realizar las experiencias correspondientes manipulando los aparatos, y otro grupo a trabajar a partir de datos experimentales presentados de forma gráfica. Los resultados se obtuvieron mediante entrevistas clínicas realizadas a todos los individuos y del análisis de las mismas, el autor llega a las siguientes conclusiones en lo que hace referencia al tema que estamos tratando:

1ª tarea: Inicialmente sólo se encontraron diferencias significativas entre los sujetos DC y los IC, a favor de estos últimos, en cuanto a la idea de que la longitud de la rampa era un factor influyente. Esta diferencia se hizo más patente después de realizada la experiencia: los sujetos DC tienen mayor dificultad que los IC para modificar sus ideas espontáneas. Para terminar, A. Corral, a la vista del problema que tienen los estudiantes a la hora de aislar la influencia de las masas de las bolas, opina que, los sujetos DC son más vulnerables que los IC ante contenidos de dificultad específica.

2ª tarea: Como consecuencia del análisis del trabajo con los péndulos, el autor concluye que los IC tienen mayor capacidad para abandonar las concepciones que se muestran erróneas mientras que a los dependientes de campo el hecho de tener que cambiar algunas de sus ideas les supone un conflicto cognitivo y emocional superior, debido a la dificultad que tienen para reorganizar sus estructuras.

Del trabajo de A. Corral podemos concluir que el constructo DIC correlaciona fuertemente con la respuesta de los sujetos al problema del control

de variables y en menor medida con las ideas alternativas que poseen éstos sobre fenómenos concretos.

Otra aportación relevante, centrada en la **Mecánica**, es la realizada por J.I. Pozo (1987), en la investigación comentada en el **Capítulo 3**, sobre las ideas de los alumnos en ese campo. El autor se propone estudiar la posible influencia del estilo cognitivo DIC sobre la organización conceptual de los individuos dentro del área mencionada donde el conocimiento, en opinión de Pozo, tiene un componente perceptivo importante. En este trabajo Pozo exploró los esquemas alternativos de una muestra transversal de estudiantes sobre cinco ideas: inercia, caída de proyectiles, gravedad, velocidad/aceleración y caída de una bola por un plano inclinado. Cuando estudió la correlación entre el constructo DIC y las citadas ideas los resultados fueron: el DIC correlacionaba significativa y positivamente con tres de los conceptos: caída de proyectiles, velocidad/aceleración y caída de la bola. No correlacionaba con el concepto de inercia y la correlación era negativa pero no significativa con la idea de gravedad.

A la vista de los resultados el autor concluye que, en general, los alumnos independientes de campo poseen unas ideas más evolucionadas en el área de Mecánica y que, las ideas que más interaccionan con la variable DIC, son aquellos en que es necesario separar o combinar varios conceptos o variables de la situación no apareciendo relación cuando los conceptos medidos sólo implican una noción no diferenciada.

Considera asimismo J.I.Pozo, a la vista de las diferentes aportaciones de las investigaciones realizadas, la necesidad de profundizar sobre las implicaciones

de los estilos cognitivos en las concepciones alternativas que presentan los estudiantes en el campo de las Ciencias.

Un trabajo interesante nos llega desde otras latitudes. Chandran et al. (1987), en una investigación realizada con una muestra de unos 300 estudiantes australianos de edad media 15,5 años, se plantearon determinar las correlaciones existentes entre un conjunto de variables cognitivas predictivas (razonamiento formal, dependencia-independencia de campo, capacidad de memoria y conocimientos previos) y un conjunto de variables de rendimiento en el campo de la Química (laboratorio, cálculos y contenidos químicos). Vamos a comentar en este apartado lo relativo a conocimientos previos en relación con el constructo DIC.

Los citados conocimientos se exploraron con un test de 20 items de elección múltiple seleccionados por los profesores de Química que participaron en la experiencia, a partir de un conjunto más amplio sacado del Science Item Bank, siendo la dependencia-independencia de campo determinada por el Test de Figuras Enmascaradas. Realizados los correspondientes cálculos estadísticos no se encontró correlación significativa entre las dos variables estudiadas lo que sorprende altamente a los autores del trabajo teniendo en cuenta que en su investigación, el conocimiento previo correlaciona significativamente con todas las variables de rendimiento.

Los resultados aportados por Chandran et al. nos indican, en la misma línea apuntada por J.I. Pozo, que **las relaciones entre la dimensión DIC y las ideas de los estudiantes en campos específicos del conocimiento, es un asunto necesitado de más investigaciones con el fin de llegar a algunas concordancias suficientemente relevantes.**

5.2.5. EL ESTILO COGNITIVO DIC Y LA RESOLUCION DE PROBLEMAS

En términos generales, numerosos autores han planteado la posible relación entre el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y la tarea denominada genéricamente **resolución de problemas**.

R. Fernández Ballesteros (1980), en su interesante recopilación sobre el estilo cognitivo DIC, cita diferentes trabajos donde se pone de manifiesto que los sujetos IC se diferencian de los DC no en el número de ensayos requeridos para resolver un problema sino en el "como" lo hacían, es decir, en el tipo de estrategias utilizadas en la resolución. Concluye la autora que el DIC, medido preferentemente por el test GEFT, está saturado de un factor intelectual que explicaría estas relaciones. En cuanto al material de trabajo, García Ramos (1989), comenta que cuando éste carece de una estructura claramente perceptible, los alumnos IC tienden a aprender con mayor facilidad que los DC; tales diferencias dejan de ser significativas cuando el material está altamente organizado. Como se deduce fácilmente estos hechos tienen gran relevancia a la hora de resolver problemas sobre todo si éstos son de carácter abierto. A. Corral, en el trabajo reseñado en el apartado anterior llegó a la conclusión de que los estudiantes dependientes de campo tienen mayor dificultad que los independientes a la hora de abandonar una determinada estrategia cuando ésta se muestra inoperante.

En nuestro país hay ya trabajos significativos en el campo de la Física y de la Química donde se ha introducido la variable DIC como factor influyente en la resolución de problemas.

F.López Rupérez (1991) ha investigado como resuelven problemas de Física dos grupos diferentes de estudiantes madrileños de COU en cuanto que unos fueron entrenados para mejorar la organización del conocimiento declarativo mediante la elaboración de mapas conceptuales y otros no. La hipótesis de partida fue que el efecto del tratamiento iba a ser más intenso en los sujetos dependientes de campo y que la variable DIC correlacionaría significativamente con la efectividad en la resolución de problemas en general y con el tipo de problema realizado en particular. Para determinar la variable DIC se empleó el test GEFT de Witkin y col. ya citado.

A lo largo de la investigación, los estudiantes resolvieron seis problemas clasificados en dos categorías: problema estándar cuando el procedimiento de resolución estaba o podía estar disponible en la memoria del alumno y problema general, cuando a pesar de suponer el manejo de conceptos conocidos, la resolución implicaba la utilización de un procedimiento nuevo, es decir, no utilizado previamente. Del análisis de los resultados recogemos las palabras del autor en lo referente al DIC:

"1. La DIC correlaciona significativamente con la efectividad en la resolución de problemas de Física aunque en diferente grado, siendo mayor tal conexión en los llamados problemas generales frente a los estándar.

2. La DIC correlaciona, particularmente, con la efectividad en la resolución de aquellos problemas de Física que requieren el manejo, ya sea gráfico ya sea analítico, de una representación esquemática de la situación planteada en el enunciado. En este grupo se encuentran un buen número de problemas de Mecánica

y, en general, aquellos otros que implican una representación vectorial.

3. La construcción de los mapas conceptuales empleados no influye significativamente sobre la efectividad en la resolución de problemas de Física de carácter cuantitativo." (López Rupérez, 1991 p 130)

Una investigación parecida se ha realizado en el campo de la Química. Palacios y López Rupérez (1992) con una muestra similar a la anterior han estudiado la influencia del DIC en la efectividad de la resolución de problemas de Química clasificados también en **estándar** y **generales**. Las conclusiones obtenidas fueron idénticas a las anteriores: la variable DIC correlaciona con la efectividad siendo mayor para los problemas generales que para los otros. De nuevo el efecto del tratamiento es irrelevante. De este artículo queremos señalar el siguiente párrafo por la relación que tiene con el trabajo que vamos a desarrollar:

"los problemas generales, por su propia naturaleza, son más abiertos y en ellos las tareas de reestructuración/transformación de la información disponible en la memoria del estudiante y, sobre todo, la selección de estrategias efectivas de resolución desempeñan un papel decisivo, estando unas y otras habilidades cognitivas claramente relacionadas con el constructo DIC". (Palacios et al. 1992 p 305)

Fall et al. (1985) (citado por López Rupérez, 1991) trabajando con una muestra de 77 alumnos de enseñanza secundaria, encontraron que los

independientes de campo eran más efectivos en la resolución de problemas de Química cuando estos implicaban razonamiento proporcional (problemas de conversión molar y problemas de estequiometría), estando también más capacitados para distinguir entre la información relevante y no relevante y para utilizar en la resolución del problema información no presente de forma explícita en el enunciado.

Otros autores que también han encontrado resultados positivos han sido Ronning et al. (1984), tomando como punto de partida que una teoría razonable sobre resolución de problemas tiene que tener en cuenta tres dimensiones: 1) dominio de conocimiento 2) métodos de resolución de problemas y 3) características individuales de los resolventes.

Comentan los autores que los dos primeros son ampliamente aceptados por los investigadores estando en discusión las características de los individuos que serían las relevantes para la resolución de problemas. En el trabajo que nos ocupa, Ronning et al. han escogido, entre otras, el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo como variable representativa de las diferencias individuales y en este sentido, han pasado el test GEFT de Witkin a una muestra de 150 estudiantes tomando como parámetro los extremos de la puntuación obtenida.

Los problemas seleccionados en esta investigación, abarcan una serie de situaciones diversas tales como: radiactividad, diferencias de temperatura en el agua de un lago, oscilación del péndulo La técnica utilizada para la recogida de datos fue la grabación en audio de una serie de entrevistas en que los estudiantes pensaban en alto - *thinking aloud* - al tiempo que resolvían las tareas. Los resultados obtenidos, en cuanto al DIC se refiere, muestran una moderada

superioridad en la capacidad de resolución por parte de los IC frente a los DC y cuando se controla la variable DIC, los hombres aparecen como mejor resolventes que las mujeres. En general, los autores son de la opinión de que el constructo dependencia-independencia de campo es una variable muy interesante para la evaluación de tratamientos que tengan claramente definidos sus objetivos de instrucción y ello, no únicamente por los datos cuantitativos obtenidos en su estudio sino también por las evidencias cualitativas que han observado: los estudiantes independientes de campo expresan confianza en sus conocimientos y perspectivas positivas frente a las tareas que se les presentan.

Resultados contradictorios con los anteriores son los presentados en el trabajo de Chandran et al. (1987), que citábamos en el apartado anterior, donde se utilizó el constructo DIC como variable predictiva para analizar la eficacia de resolución en una serie de tareas de Química. En los resultados no se encontró relación significativa entre ambos.

En la misma línea discrepante, encontramos a R. Garret, cuyas aportaciones a la didáctica de la resolución de problemas ya comentamos en el **Capítulo 1**. Este autor ha realizado diferentes estudios sobre la influencia del estilo cognitivo DIC en la resolución de problemas, especialmente dentro del campo de la Física. El primer trabajo que conocemos es su tesis doctoral (1984) y cuyo título: *Selected Cognitive Styles and Aspects of their Relationship to Problem Solving: An Empirical Study using Problems in Physics* es suficientemente explicativo. Posteriormente ha ido aportando nuevos datos al respecto (Garret 1986, 1989). En términos generales diremos que este autor no encuentra una relación muy clara entre las dos variables mencionadas opinando que existe, de partida, un problema metodológico serio: a diferencia de otros trabajos, la mayoría de los estudiantes utilizados como muestra en las

investigaciones científicas suelen estar decantados, dentro del continuo dependiente → independiente de campo, hacia el extremo superior. Este hecho reduce el rango de variación efectiva de la variable DIC y por lo tanto introduce importantes limitaciones en estudios de tipo correlacional como los que usualmente se realizan.

Para terminar con esta lista de trabajos, vamos a referirnos a la anteriormente citada teoría neopiagetiana de Pascual-Leone, en cuyo marco se ha realizado una aportación muy interesante al campo de investigación que estamos comentando. Como ha quedado indicado al final del Apartado 5.2.3. los autores de esta escuela han tratado de relacionar, ante un problema dado, **la DIC con la capacidad de seleccionar por parte de los individuos la estrategia más apropiada de entre las disponibles, utilizándose en consecuencia el constructo DIC como una variable predictiva de la eficacia en la resolución de problemas.**

Dentro del campo de las Ciencias destacan los trabajos realizados por M. Niaz, autor que ha utilizado en sus investigaciones los operadores constructivos definidos por Pascual-Leone. Vamos a comentar por su relevancia en el campo que nos ocupa, el realizado con una muestra formada por 55 estudiantes de la Universidad de Oriente, Venezuela, cuya edad media eran 18,7 años siendo el constructo DIC determinado por el test GEFT, (1989 b). Los problemas utilizados abarcaron un amplio espectro de cuestiones clave en la enseñanza de la Química: leyes fundamentales, estequiometría, disoluciones, gases, estructura atómica y sistema periódico, ajuste de ecuaciones y pilas. El análisis de regresión múltiple realizado pone de manifiesto que la aportación del constructo DIC al porcentaje de varianza explicada es muy significativo comparado con otras variables predictivas (nivel de desarrollo formal y nivel general de inteligencia). Comenta

el autor que estos resultados apoyan la hipótesis de Pascual-Leone ,anteriormente mencionada, según la cual los estudiantes **IC** son mejores resolventes que los **DC** ya que tienen una mayor capacidad para seleccionar, ante un problema dado, la estrategia más apropiada entre las disponibles.

Como síntesis de todo lo aportado podemos decir que los resultados obtenidos no son excesivamente concluyentes. López Rupérez (1991), presenta como una posible causa la falta de homogeneidad -en cuanto a estructura y tipo de exigencia cognitiva- característica de los problemas semánticamente ricos como los utilizados en la mayoría de las investigaciones comentadas. Apunta como solución aislar dentro de las tareas que realizan los alumnos, **componentes** o **esquemas de razonamiento** distintos, analizando por separado las posibles relaciones existentes. Este procedimiento, está apoyado en los resultados de las investigaciones sobre tareas piagetianas que vamos a comentar a continuación, las cuales ponen claramente de manifiesto **la existencia de interacciones entre el estilo cognitivo DIC y la naturaleza de las tareas a resolver**. La investigación que presentamos en esta tesis doctoral ha utilizado esta estrategia de trabajo a la hora de analizar la resolución de problemas efectuada por los estudiantes.

5.3 DIFERENCIAS INDIVIDUALES DEBIDAS AL NIVEL DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FORMAL.

5.3.1. EL PENSAMIENTO FORMAL EN EL MARCO DE LA TEORIA DE J. PIAGET. PERSPECTIVAS NEOPIAGETIANAS.

No es nuestra intención hacer aquí ni siquiera una somera síntesis de la obra de Jean Piaget y su influencia en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias, solamente daremos unas pinceladas de los puntos más importantes de sus teorías relacionadas con el trabajo que nos ocupa: la existencia, y posible evolución, de ideas espontáneas en los alumnos sobre conceptos científicos, las estrategias que utilizan los estudiantes en la resolución de problemas y la posible relación de todo ello con los estilos cognitivos y más concretamente con la dependencia-independencia de campo como factor determinante de las diferencias individuales.

Tomaremos como punto de partida el hecho de que para el aprendizaje de las Ciencias que se imparten en nuestras aulas, a partir de la adolescencia, hace falta un determinado nivel de **pensamiento formal** en términos de Piaget o dicho de otra forma, las características esenciales del pensamiento formal pueden considerarse como una descripción de los requisitos psicológicos del pensamiento científico. El "**sujeto formal**" quedaría caracterizado fundamentalmente por ser capaz de considerar lo "*real*" como una parte de lo "*posible*" es decir, utilizando la aportación de J.H.Flavell:

"el adolescente, al comenzar la consideración de un problema, trata de prever todas las relaciones que podrían tener validez respecto de los datos, y luego intenta determinar mediante una combinación de la experimentación y el análisis lógico, cual de estas relaciones posibles tiene validez real . De este modo, la realidad es concebida como un subconjunto especial de la totalidad de las cosas que los datos admitirían como hipótesis" (Flavell, 1976 p 224, traducción castellana).

El pensamiento formal, en la línea apuntada en la cita de Flavell, vendría caracterizado por tener fundamentalmente un carácter **hipotético-deductivo**, entendiéndose que los sujetos en esta etapa, no sólo son capaces de formular hipótesis sino que también las pueden contrastar mediante mecanismos de **control de variables**.

Como conclusión, podemos decir que, el "individuo formal" indaga en la realidad utilizando en primer lugar las operaciones concretas para construir proposiciones, (manejo de pensamiento proposicional) que posteriormente va a poder combinar de todas las formas posibles permitiéndole el estudio de lo real como un subconjunto de lo posible.

Jean Piaget postuló inicialmente que la mayoría de los adolescentes, hacia los quince años han consolidado el pensamiento formal pero un cúmulo de investigaciones realizadas al respecto contradicen esta opinión. Así por ejemplo, Chiappetta (1976) comprobó que el 85% de los adolescentes norteamericanos no dominan las operaciones formales e incluso se ha llegado a afirmar que algunas personas no alcanzan el pensamiento formal a lo largo de su vida (Lawson, 1985).

En España se han realizado también estudios para determinar el nivel de desarrollo cognitivo de nuestros alumnos. Aguirre de Cárcer (1985), trabajando con una muestra de 196 alumnos de 2º BUP, encontró que solo un 30% utilizaba un pensamiento formal consolidado y en una muestra de estudiantes del **primer curso universitario**, todavía se encuentran porcentajes de alumnos que no dominan totalmente el pensamiento formal. El instrumento empleado por este autor fue el Test de Longeot, una prueba de lápiz y papel que describiremos con detalle en el **Capítulo 6** ya que ha sido utilizado en nuestra investigación para determinar el nivel de desarrollo del pensamiento formal que presentaba la muestra experimental.

En la actualidad la mayoría de las investigaciones consideran la teoría piagetiana de las operaciones formales como una teoría "ideal" del comportamiento intelectual pero que no puede explicar satisfactoriamente la actuación "real" del individuo. En este marco han surgido las llamadas, genéricamente, **teorías neopiagetianas** que cuestionan la universalidad del pensamiento formal. Así M. Carretero (1986) plantea la siguiente pregunta "*¿Las características del razonamiento formal representan unas adquisiciones necesarias e inevitables para constituir la inteligencia adulta o sólo serían un conjunto de habilidades especializadas que varían según las diferencias individuales?*" (p 67, 68).

La contestación a esta pregunta introduce automáticamente la necesidad de distinguir entre **competencia** y **actuación**: los sujetos pueden mostrar **competencia formal** en la resolución de algunas tareas, pero esto no implicaría tener **actuación formal** ante cualquier tipo de contenido, sino que el manejo o no de pensamiento formal está mediatizado, tanto por variables de la tarea como por variables del sujeto que la resuelve; en este sentido la aportación de Piaget

que estamos comentando constituiría una teoría de **competencia cognitiva** de los sujetos humanos pero no explica los procesos implicados en la **actuación**.

En numerosas investigaciones se ha comprobado actualmente que las tareas cuya resolución implica la utilización de un mismo tipo de estructura lógica ofrecen diferente nivel de dificultad si varía el contenido específico del problema y en consecuencia nuestros alumnos tienen posibilidad de mostrar un razonamiento formal si el contenido del problema les resulta familiar.

Las perspectivas neopiagetianas, muy influidas por las teorías del procesamiento de la información, han querido profundizar en la actividad interna del sujeto cuando está realizando una tarea determinada y en este sentido una característica fundamental de estos enfoques es la del **análisis de las tareas**, es decir, la formulación de un modelo hipotético que representa la actuación del sujeto para resolver un determinado problema, asumiendo que así sería la actuación de un sujeto ideal.

Una de las aportaciones más fructíferas dentro de este campo es la **Teoría de los Operadores Constructivos** de Pascual-Leone, ya comentada en el Apartado 5.2.3. en relación con el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. Este autor intenta predecir el efecto que puede tener el contenido de una tarea sobre su dificultad haciendo entrar en juego, como ya vimos, además de la estructura lógica de la misma, la memoria a corto plazo que exige cada problema admitiendo que la cantidad de memoria que hay que poner en juego, es función de las características del individuo y del contenido concreto del problema.

Como síntesis de estas aportaciones podemos afirmar que **la actuación de los sujetos se ve mediatizada por su estilo cognitivo (insertado en la teoría de**

Pascual-Leone), la demanda específica de cada tarea y el contenido de la misma. Por lo tanto, el nivel de desarrollo formal de los individuos hay que considerarlo enmarcado en esta nueva perspectiva.

5.3.2. PENSAMIENTO FORMAL Y SU RELACION CON LOS ESQUEMAS CONCEPTUALES DE LOS ESTUDIANTES.

Existen algunos trabajos dentro del campo de la Física y de la Química para intentar relacionar el nivel de razonamiento formal de los estudiantes y sus ideas espontáneas en estos campos. El número no es muy elevado y los resultados tampoco son concluyentes por lo que el problema está abierto a futuras aportaciones.

Una investigación interesante es el ya citada en el Apartado 5.3.4. de Chandran et al. donde una de las variables predictivas utilizada fue el nivel de razonamiento formal de los estudiantes. La prueba empleada para la determinación de este nivel fue el TOLT (Test of Logical Thinking) desarrollado por Tobin et al. (1981) consistente en 10 items que recogen los siguientes aspectos: razonamiento proporcional, control de variables, razonamiento probabilístico y combinatoria. El cálculo de correlaciones realizado muestra una relación significativa entre los resultados obtenidos en el TOLT y los conocimientos previos en Química de los estudiantes, estando éstos determinados a partir de una prueba de 20 items de elección múltiple. Además el nivel de razonamiento correlacionó con las otras variables predictivas (DIC y Capacidad de Memoria) y con todas las variables de rendimiento.

En el campo de la Física, y en nuestro país, Acevedo et al.(1989), han hecho una investigación encaminada a relacionar las concepciones de los estudiantes con el nivel que poseen en tareas de razonamiento proporcional. La muestra estaba constituida por 65 estudiantes de 2º BUP con una edad media de 16,0 años que se repartían en los diferentes estadios de acuerdo con la siguiente distribución: 15,4% nivel II A, 43,1% nivel II B, 18,5% nivel III A y 23,1% nivel III B.

La comprensión de los conceptos de dinámica newtoniana elemental se midió con unas pruebas de formato abierto diseñadas por los autores haciendo hincapié en el concepto de fuerza ligado a cuerpos en movimiento (balones, monedas, péndulo, honda). Estas pruebas fueron pasadas antes y después de un tratamiento de corta duración y de los resultados obtenidos los profesores concluyen lo siguiente:

- a) Las respuestas erróneas, desde el punto de vista del esquema conceptual newtoniano son frecuentes antes y después del tratamiento (83% antes y 72% después) pero menores en los adolescentes formales que en los concretos, no existiendo diferencias significativas en el pretest.
- b) Existen diferencias significativas, a favor de los formales, en los resultados obtenidos en la prueba posterior a la instrucción.
- c) Después del período de aprendizaje, la evolución de los sujetos formales, aunque no resulta espectacular, es significativamente positiva, correspondiendo los mejores resultados a los que tienen más consolidada su competencia formal.

En resumen, la competencia formal, al menos en el razonamiento proporcional, resulta una condición necesaria para adquirir esquemas conceptuales como el newtoniano pero no parece ser suficiente dado que no se ha conseguido un éxito relevante. En nuestra opinión este trabajo es importante pues pone de manifiesto **la mayor capacidad de los alumnos formales para poder experimentar un determinado cambio conceptual** a partir de sus ideas previas.

5.3.3.PENSAMIENTO FORMAL Y RESOLUCION DE PROBLEMAS

La razón por la que nos hemos planteado encontrar la posible relación que se indica en el título, se podría encontrar en la idea de J. Piaget reseñada por Flavell:

"El pensamiento formal no es para Piaget tanto una u otra conducta específica como una orientación generalizada a veces explícita, a veces implícita, para la resolución de problemas: una orientación hacia la organización de los datos, hacia el aislamiento y el control de variables, hacia lo hipotético y hacia la justificación y las pruebas lógicas" (Flavell, 1976 p 231, traducción castellana).

Se han realizado, en nuestra opinión, un número limitado de trabajos tratando de relacionar el nivel de desarrollo formal de los estudiantes con su capacidad para resolver problemas en el terreno concreto de la Física y la Química. A continuación vamos a comentar algunos de ellos.

Atwater y Alick, 1990, han estudiado la relación entre el nivel de desarrollo cognitivo de una muestra de 30 estudiantes afroamericanos de nivel universitario, y las estrategias utilizadas cuando resolvían problemas de Química y más concretamente de estequiometría. El desarrollo cognitivo se determinó utilizando el **PLOT** (Test de Operaciones Lógicas Piagetianas) prueba formada por cuatro subtests que versan sobre: conservación de volumen de líquidos en desplazamientos, separación y control de variables, análisis combinatorio y pensamiento proporcional. Atendiendo a los puntajes globales obtenidos los estudiantes eran clasificados en concretos, transición y formales.

La prueba específica de Química constaba de cuatro ejercicios, dos conceptuales (relación masa-masa, masa-mol, mol-mol y mol-volumen) y dos de ecuaciones químicas para ajustar. Las estrategias utilizadas por los estudiantes se determinaron según un protocolo basado en los heurísticos de Polya para resolver problemas de Matemáticas (descritos en el Apartado 1.3.2.). En los resultados se constató que el 30% de la muestra se puede considerar en la etapa de las operaciones formales, no encontrándose correlaciones significativas entre los porcentajes obtenidos en el **PLOT** y las estrategias estequiométricas. Sin embargo, se observó que los estudiantes que están en etapa de pensamiento formal tienen más éxito que sus compañeros cuando resuelven problemas complejos de relaciones mol-mol y volumen-mol.

En un trabajo similar a este, Niaz y Lawson (1985) emplearon también como variable predictiva para el ajuste de reacciones químicas, el nivel de razonamiento formal medido con el "Lawson Classroom Test of Formal Reasoning", formado por 15 items -de contenido similar al TOLT- siendo cada item contestado a partir de la observación de algún tipo de material. La muestra, insuficiente a juicio de los autores, estaba formada por 25 estudiantes con una

edad media de 20,8 años. Las conclusiones obtenidas fueron: a) el ajuste de reacciones químicas requiere razonamiento hipotético-deductivo, b) se requiere pensamiento formal para resolver un ajuste sencillo de las ecuaciones químicas por tanteo pero si el ajuste se complica, su solución es a veces un obstáculo insuperable.

En nuestro país tenemos también algunas aportaciones interesantes. Palacios et al. (1989) han analizado la influencia del desarrollo cognitivo sobre la adquisición de seis habilidades científicas básicas medidas con la versión española del **TIPS: Test of the Integrated Science Process Skills**, (Dillashaw y Okey, 1980, citado por Palacios et al. 1989). La investigación se realizó con una muestra escogida al azar de 189 alumnos de 2º de Bachillerato (edad aproximada 15 años) cuyo nivel de desarrollo cognitivo fue determinado utilizando el Test de Longeot mencionado anteriormente. Las destrezas seleccionadas, en número de seis, coinciden mayoritariamente con las que necesita un estudiante para resolver problemas, sobre todo si se le presentan con un enunciado abierto tal como los abordados en la investigación que nos ocupa. Los resultados y discusión obtenida por estos autores se describe a continuación haciendo hincapié en la demanda cognitiva requerida para cada una de las destrezas analizadas.

●**MC1: reconocimiento de variables.** Solamente el 24% de los alumnos formales y el 16% del total tienen adquirida la destreza **MC1** por lo que se deduce una considerable exigencia intelectual para el dominio de la misma. La discriminación por niveles cognitivos es poco clara. Los resultados obtenidos en esta tarea son achacados por los autores a desconocimiento por parte de los alumnos de la terminología empleada.

● **MC2: identificación de hipótesis.** Para la MC2 el nivel de desarrollo discrimina fuertemente. Esta destreza es controlada por el 59% de los formales, el 35% de transición y el 19% de los concretos por lo que se puede considerar una relación significativa entre el nivel de pensamiento formal y la capacidad de los sujetos para la identificación de hipótesis.

● **MC3: identificación de definiciones operacionales de variables implícitas o explícitas en la descripción de una investigación.** La MC31 (variable implícita), también presenta un nivel de discriminación considerable (46% - 40% - 12% respectivamente) con un porcentaje de solo un 39% de alumnos que tienen adquirida esa habilidad. Resultados totalmente opuestos aparecen para MC32 (variable explícita) donde no aparece prácticamente discriminación y es acertada por el 93% de los estudiantes. Los autores achacan esta diferencia a un posible efecto del estilo cognitivo DIC más que al nivel de desarrollo ya que, en las tareas que envuelven a MC31, parte de la información relevante está enmascarada frente a MC32 donde no ocurre este hecho.

● **MC4: reconocimiento de diseños experimentales.** está adquirida globalmente por el 75% de los alumnos de la muestra analizada con una discriminación por niveles significativa (31% de concretos frente a 86% de los formales).

● **MC5 y MC6: reconocimiento e interpretación de gráficos.** La variable MC5 es adquirida prácticamente igual para alumnos de cualquier nivel de desarrollo sin embargo, en la adquisición de la variable MC6 hay una influencia clara del nivel de desarrollo de los sujetos (50% - 92% - 100%) destacando que el 100% de los alumnos formales llegan a contestar correctamente esta cuestión.

Para completar el estudio se ha calculado la posible correlación entre el nivel de desarrollo cognitivo y cada una de las habilidades descritas así como de su conjunto, encontrándose que **la puntuación obtenida en el Test de Longeot, valorada como una medida global del razonamiento formal de un sujeto, correlaciona altamente con las habilidades científicas estudiadas, cuando se las considera globalmente.** Los resultados destreza a destreza coinciden con los anteriormente comentados encontrándose de nuevo la influencia del contexto sobre la actuación del sujeto.

Existen otros trabajos relacionados con la resolución de problemas pero por estar enmarcados en las teorías de Pascual-Leone y conectados por tanto con el constructo DIC, los comentaremos en el apartado siguiente.

5.4. PENSAMIENTO FORMAL Y SU RELACION CON EL ESTILO COGNITIVO DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA DE CAMPO

En términos generales las conclusiones de diferentes investigaciones ponen de manifiesto que el pensamiento formal resulta influido por el tipo de estilo cognitivo que poseen los sujetos y en este marco se puede afirmar que los independientes de campo resuelven mejor las tareas formales que los dependientes, (Carretero, 1980 b; Huteau, 1980). Esta afirmación hay que matizarla en varios sentidos; en primer lugar, diversas investigaciones ponen de manifiesto que no todas las tareas formales son de la misma dificultad, y en segundo, se ha observado también que no todas requieren el mismo estilo cognitivo para su correcta realización. La naturaleza de la tarea se convierte de nuevo en un factor relevante tal como advierte Huteau en la revisión que ha realizado:

"Los sujetos independientes de campo, comparados con los dependientes, son más eficaces cuando se hacen necesario capacidades de estructuración-reestructuración cognitiva (representación espacial, tareas de conservación y tareas en las cuales distintos factores tienen que ser disociados). Por el contrario estas diferencias no se observan cuando las capacidades anteriormente citadas no son necesarias" (Huteau, 1980).

Mario Carretero hace una revisión muy completa de investigaciones realizadas acerca del tema que nos ocupa, ordenando las tareas piagetianas

según el grado de dificultad que presentan. Vamos a realizar una síntesis de su aportación:

1) En lo relativo a **tareas de combinación y permutaciones** y su posible relación con el DIC, no hay resultados concluyentes, entre otras razones, porque no todos los autores han utilizado los mismos procedimientos ni las mismas tareas experimentales, admitiéndose que, en todo caso, existe una leve relación entre la dimensión DIC y la resolución de este tipo de tareas. Como detalle indicamos que hay una aportación interesante de Nejmark (1975 y 1981) (ver Carretero, 1982), en el sentido de afirmar que las tareas de combinación son más fáciles ya que las considera un requisito previo para realizar tareas de permutación, correlacionando ambos con la DIC de forma positiva aunque moderada. Posteriormente concluye la autora que los estilos cognitivos de los estudiantes podrían ser una herramienta imprescindible para explicar el fracaso que se produce en la resolución de algunas tareas formales y en su opinión el DIC sería una de las variables que producen que la competencia formal que poseen casi todos los adultos no se convierta en una actuación correspondiente.

2) **Tareas de control de variables o razonamiento hipotético-deductivo.** Son numerosos los autores que han trabajado en esta línea. Destacan los estudios de Lawson y Wollman (1977), donde se encontraron correlaciones muy altas entre el esquema de control de variables y el DIC cuando investigaban con las tareas piagetianas de flexibilidad de varillas y equilibrios en la balanza. Otros autores, trabajando en la misma línea han corroborado estos resultados: Linn, 1978 y Corral 1982. Una aportación clásica es la realizada por R. Case (1974) el cual, tomando como base las teorías de Pascual-Leone, planteaba el aprendizaje del esquema control de variables a partir de la determinación de la demanda cognitiva de las tareas a realizar; los independientes de campo salieron altamente

beneficiados frente a los dependientes con el uso de este método de enseñanza de lo que el autor deduce la adecuación entre el análisis cognitivo de la tarea y las estrategias utilizadas por los sujetos IC a la hora de resolverla. Como síntesis de todas las aportaciones, M. Carretero ha constatado que,

"en tareas de control de variables los sujetos tienen que procesar la información de forma muy estructurada, distinguiendo entre los aspectos relevantes y no relevantes de la tarea mediante la experimentación sistemática de sus efectos. Este tipo de trabajo favorece a los independientes de campo" (Carretero, 1982 p 77).

3) Tareas de proporción y probabilidad. Numerosos estudios citados por Carretero ponen de manifiesto una relación clara entre la resolución de problemas de proporcionalidad y la dimensión DIC (Linn y Swiney, 1981; DeRibeaupierre y Pascual-Leone, 1979; Pulos et al. 1980, citados por Carretero, 1982). Por el contrario, cuando se ha investigado utilizando problemas de probabilidad los resultados no han sido concluyentes.

Concluye el autor su revisión afirmando que:

"en los últimos años han aumentado considerablemente las investigaciones sobre la relación entre el DIC y el desarrollo operacional según las teorías de Piaget, sobre todo a partir de la teoría neopiagetiana de Pascual-Leone. Estos estudios han mostrado la enorme influencia que puede tener el DIC sobre la actuación cognitiva de los sujetos de diferentes edades en determinadas tareas" (Carretero, 1982 p 79).

Como complemento a lo aportado vamos a señalar algunos trabajos relevantes, en nuestra opinión, dentro del campo concreto que estamos abordando.

M. Niaz, en la línea neopiagetiana de Pascual-Leone, ha realizado numerosos estudios tratando de profundizar en las relaciones del nivel de pensamiento formal y el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. Así Niaz (1989 a), trabajando con una muestra de 318 sujetos, estudiantes de Química en Venezuela, de edad media 18,4 años, se planteó medir la correlación entre la DIC, medida por la Prueba de Figuras Enmascaradas de Witkin, y el nivel de razonamiento proporcional medido por una prueba de papel y lápiz compuesta por nueve items en el campo de la Química. En la discusión de resultados, el autor concluye, que **el efecto de campo es una variable que influye significativamente en el rendimiento de los alumnos en tareas que incluyen el razonamiento proporcional**, matizando que el hecho de que los coeficientes de correlación no sean excesivamente elevados pone de manifiesto que, además de este factor cognitivo, hay otros que también están actuando.

En un trabajo posterior, Niaz (1991), trabajó con una muestra más reducida, 72 estudiantes de 18,1 años de edad media, concluyendo que el constructo DIC correlaciona de forma significativa únicamente con algunos items correspondientes al control de variables y el razonamiento combinatorio, sin embargo, explica un cierto grado de varianza para todos los items.

En nuestro país ha habido también aportaciones en la línea que estamos comentando. Así, López Rupérez et al. (1991), han planteado la misma cuestión con una muestra de 141 alumnos de bachillerato, midiéndose el nivel de razonamiento mediante el Test de Longeot ya citado y el estilo DIC con el test

GEFT. En la corrección del Test de Longeot han diferenciado los items de formato cerrado de los de formato abierto, y también los que requieren para su correcta solución razonamiento formal de los que requieren únicamente el nivel concreto.

Las conclusiones de su trabajo han sido: **Cuando se estudian las relaciones globales mediante un análisis de varianza, se ha encontrado que hay una correlación significativa entre la puntuación global en el Test de Longeot y la variable dependencia - independencia de campo considerada como variable dicotómica.** Esta correlación también existe cuando se considera el subtest correspondiente al pensamiento formal pero desaparece cuando se relaciona con el subtest correspondiente al pensamiento concreto. En un análisis de detalle se ha visto que el factor campo solo correlaciona significativamente con los items formales, incluidos en la parte de análisis combinatorio y razonamiento probabilístico, poniendo una vez más de manifiesto la dependencia con el contenido de la tarea. Estos resultados difieren de los aportados por Carretero (1982), pero coinciden parcialmente con los aportados por Huteau (1980) en el sentido de considerar que las tareas que envuelven razonamientos probabilísticos requieren una capacidad mayor de reestructuración cognitiva.

En cuanto a las consecuencias de considerar la variable item abierto - item cerrado, el análisis de los resultados indica lo siguiente: para los items de nivel concreto la variable DIC no discrimina; sin embargo, cuando trabajaron con items formales, los independientes de campo resolvían estadísticamente mejor que los dependientes, los items de formato abierto.

En opinión de los autores esto se debe a que las preguntas abiertas requieren que el sujeto reorganice la información y escoja la estrategia más

conveniente, siendo estos casos más conflictivos los que marcan las diferencias entre dependientes e independientes de campo.

Las relaciones comentadas a lo largo de este apartado coinciden con la idea que apuntamos en la introducción del capítulo, en el sentido de reconocer que la posible **influencia de los estilos cognitivos -concretamente el DIC - sobre la competencia formal de los individuos a la hora de actuar, pone de manifiesto la necesidad de construir una teoría psicológica integradora que pudiera llegar a explicar de forma global las actuaciones de los sujetos.**

PARTE II

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

CAPITULO 6

DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

6.1. PLANTEAMIENTO GENERAL

La investigación cuya memoria presentamos ha tenido como finalidad estudiar el proceso de entrenamiento de un grupo de estudiantes en **una metodología investigativa de resolución de problemas de enunciado abierto**, centrada en el campo de la **Física**. En lo relativo a la eficacia del entrenamiento, se ha investigado hasta que punto, este proceso va a producir en los estudiantes un **cambio conceptual**, persistente en el tiempo, acompañado de una **actitud positiva** hacia el aprendizaje de la Ciencia.

Por otra parte, estábamos interesados en profundizar sobre la interacción de las diferencias individuales, desde una perspectiva cognitiva, en la respuesta de los sujetos al entrenamiento aplicado. Este segundo aspecto del trabajo podemos enmarcarlo dentro de los llamados estudios **ATI**: aptitude-treatment interacción (interacción de las aptitudes con el tratamiento), en su versión más amplia que considera como aptitudes atributos tales como sexo, edad.... es decir, cualquier característica del sujeto que funcione selectivamente con respecto al aprendizaje efectuado sobre la base de algún método instructivo previamente diseñado (Cronbach, 1957 y Koran et al., 1984). En concreto, nosotros hemos introducido como aptitudes que pueden interaccionar con el aprendizaje científico, el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo, el nivel de desarrollo del pensamiento formal y el sexo de los individuos.

En el curso de la investigación hemos trabajado con el modelo didáctico de resolución de problemas propuesto por el equipo de D. Gil, descrito de forma

detallada en el último apartado del **Capítulo 1**. Este modelo ha sido aplicado en un contexto escolar normalizado con una metodología de aula inspirada en el marco teórico de la **investigación-acción**.

El diseño de la investigación que estamos presentando se planteó inicialmente como un asunto complejo debido a la multiplicidad de variables consideradas como relevantes, unido a la diversidad de instrumentos utilizados en la experimentación. Vamos a abordar a continuación una panorámica general del mismo que posteriormente desarrollaremos detalladamente en los siguientes apartados.

Podemos enmarcar nuestro diseño en el grupo denominado *cuasiexperimental* en términos de Cook y Campbell (1979), ya que se ajusta a las características que estos autores consideran esenciales en este modelo tales como el empleo de escenarios naturales, estudio de grupos intactos, no seleccionados al azar y control parcial de variables. Este tipo de diseños son muy utilizados en el campo de la educación.

En cuanto al tema de la validez del diseño utilizado, nos hemos decantado por el concepto de **validez ecológica** que se interesa por la generalización de los efectos experimentales a otras condiciones es decir, la idea clave es determinar en que circunstancias podríamos esperar los mismos resultados. Este tipo de validez se cumple, en opinión de R. Bisquerra (1989 a), cuando los habitats o situaciones comparadas en un experimento son representativas de la población de situaciones a las que el investigador desea generalizar los resultados o en otras palabras, los sujetos son estudiados en su 'habitat' en el sentido ecológico del término. Los diseños que cumplen este tipo de validez, tienen la ventaja de evitar

los llamados **efectos de reactividad**, según los cuales los fenómenos observados cambian por efecto de la observación.

En cuanto a las muestras utilizadas, los sujetos constituyentes del grupo experimental, eran alumnos de **3º de BUP**, especialidad **Ciencias**, habiéndose desarrollado la experiencia en el marco de la asignatura de **Física y Química** correspondiente a dicho curso. Estos estudiantes fueron entrenados a lo largo del período escolar en la **resolución de problemas de Física de enunciado abierto planteados como actividades de investigación**. El trabajo realizado tenía como finalidad favorecer en ellos el **cambio conceptual**, a partir de cambios metodológicos y actitudinales, todo ello en el marco teórico del **constructivismo** entendido como una familia de teorías que tienen una idea común: **el que aprende construye activamente sus propios significados**.

Dentro del diseño que estamos describiendo, se ha seleccionado un **grupo control** cuyas características son similares a los sujetos del **grupo experimental** tal como veremos en el Apartado 6.3. Los sujetos de este grupo se han utilizado para establecer comparaciones mediante el procedimiento **pretest-postest** en lo relativo al cambio conceptual experimentado por los estudiantes como consecuencia del tratamiento recibido.

La metodología de trabajo utilizada dentro del aula ha estado orientada por el paradigma **investigación-acción** donde el profesor juega el doble rol **profesor/investigador**. La idea de investigación en la acción fue introducida por Kurt Lewin (1946), para describir un modo de investigación que se caracteriza por *una práctica social reflexiva, donde no se distingue entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esa práctica*. En este tipo de investigación los profesores no serán consumidores pasivos de lo

investigado, sino que ellos participarán en el proceso de estudio y mejora de dicha práctica negando, en consecuencia, la idea mayoritariamente admitida de que la investigación educativa está reservada para los "expertos" académicos externos al aula (Elliott, 1986,1990, 1993).

Otros autores que han hecho una aportación muy relevante a la orientación que estamos comentando han sido Carr y Kemmis en su ya clásica obra "*Teoría crítica de la enseñanza*", escrita en 1986 y traducida al castellano en 1988, que produjo un fuerte impacto entre los profesores inquietos por la realidad educativa. Tomando como punto de partida las ideas de Habermas, han elaborado una propuesta en la línea de potenciar una **ciencia educativa crítica** retomando el concepto de investigación-acción reseñado arriba y definiendo el profesor-investigador crítico como aquel que, en la acción, intenta descubrir que condiciones objetivas y subjetivas limitan las situaciones y como podrían cambiar unas y otras a partir de un proceso de autorreflexión crítica dirigido por una visión dialéctica de la racionalidad.

En nuestro país ha habido contribuciones muy interesantes en la línea que estamos comentando pudiéndose destacar las aportaciones de Gimeno Sacristán (1985, 1988) o las que nos han llegado de la Universidad de Sevilla de mano del grupo dirigido por R. Porlan. En opinión de este autor, el **profesor-investigador** queda descrito como:

"el profesor que investiga en el aula, sólo o con ayuda de observadores externos, para resolver los problemas concretos (investigación para la acción) y, paralelamente reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente el curriculum. Desde esta perspectiva, investigación en el aula, cambio curricular y formación

del profesor, son tres aspectos de un mismo proceso permanente"
(Porlan, 1987, p 64).

Antes de adentrarnos en la descripción del trabajo realizado, queremos hacer una llamada de atención sobre la posible influencia que pueda tener el hecho de que el investigador sea precisamente el profesor que imparte la asignatura y como consecuencia pueda ejercer algún tipo de "poder" sobre los estudiantes. Esta influencia existe y los investigadores que trabajan en estas circunstancias tienen que ser conscientes de ello e intentar reducirla al mínimo teniéndola, en todo caso, presente para la validación de los resultados. A este respecto queremos destacar aquí una idea interesante manifestada por L. Stenhouse:

"El problema de la objetividad me parece falso. Toda investigación realizada en aulas ha de procurar mejorar la enseñanza. Así pues, toda investigación debe ser aplicada por profesores, al igual que la investigación más clínicamente objetiva sólo puede ser aplicada, en la práctica, por un actor interesado que participe en la situación. Y no hay forma de eludir el hecho de que la percepción subjetiva es lo que es crucial para la práctica, ya que está en situación de controlar el aula. Por tanto, nos interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva , sensible y autocrítica y no una aspiración hacia una objetividad inalcanzable" (Stenhouse, 1987 p 212).

En concordancia con la reflexión anterior, únicamente añadir que a pesar de la posible incidencia comentada, el lugar del profesor puede considerarse

como una plataforma privilegiada para **observar** el desarrollo del **proceso enseñanza-aprendizaje** dentro de un aula y esta convicción, así como anteriores experiencias personales, (García et al., 1989 y Santisteban y Varela, 1992), nos ha llevado a desarrollar nuestra investigación dentro de este paradigma.

De acuerdo con los planteamientos presentados, el modelo utilizado para evaluar todo el proceso de entrenamiento dentro del aula, consiste en **analizar** y **contrastar** diferentes informaciones con el ánimo de contestar a las siguientes preguntas que, a modo de **problemas**, nos habíamos planteado previamente:

- **¿Hasta que punto los alumnos cambian sus concepciones como resultado del proceso de enseñanza?**
- **¿Qué consecuencias podemos extraer al introducir como variables relevantes las diferencias individuales de los sujetos?**
- **¿Se da la oportunidad a los estudiantes para construir sus propios significados y si es así, cómo hacen uso los alumnos de estas oportunidades?**
- **¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes hacia la metodología de resolución de problemas que se les ha propuesto?**

La investigación se ha desarrollado en una serie de fases donde hemos tratado de contestar a estas preguntas, tomando como referencia el marco teórico abordado en los capítulos anteriores.

6.1.1. FASES DEL TRABAJO Y TEMPORALIZACION

El desarrollo temporal de la investigación se ha realizado a lo largo de cuatro fases cuyo contenido presentamos a continuación:

- **Fase preliminar**

El trabajo empezó durante el curso académico 1990-91, como consecuencia del planteamiento del "problema": **La resolución de problemas de enunciado abierto como instrumento de cambio conceptual**. Para empezar a resolverlo, se abordaron algunos aspectos preliminares tomando como punto de partida las actividades siguientes:

a) Realización de entrevistas, grabadas en audio, a una muestra representativa de estudiantes con el fin de explorar sus ideas sobre que es para ellos un **problema** en el contexto escolar.

b) Selección de pruebas de lápiz y papel para evaluar los posibles esquemas alternativos de los alumnos y su posterior evolución: actividades de ensayo.

c) Selección y estudio de la metodología de resolución de problemas que se iba a desarrollar con los estudiantes y preparación de problemas de enunciado abierto acordes con los presupuestos curriculares donde estaba enmarcada la investigación.

El núcleo central del trabajo de campo se realizó a lo largo del curso académico 1991-92 y, como ya hemos comentado anteriormente, en un **marco escolar estándar** pudiendo considerarse dentro de él tres fases claramente diferenciadas:

- **Fase inicial.**

Las actividades realizadas dentro de esta etapa fueron:

a) Detección de esquemas conceptuales. Para cada una de las áreas abordadas -Mecánica y Electricidad- la evaluación inicial o de diagnóstico se realizó aproximadamente dos meses antes de comenzar la experimentación. Esta toma de datos se llevo a cabo, tanto con los alumnos correspondientes al grupo experimental como a los del grupo control.

b) Determinación de las variables cognitivas Dependencia-Independencia de campo y nivel de desarrollo del pensamiento formal para los sujetos que iban a constituir la muestra experimental.

- **Fase experimental.**

A lo largo de esta fase que podemos considerar propiamente la fase experimental, procedimos a realizar las tareas que exponemos a continuación:

a) Entrenar durante un período de cinco meses, a los alumnos del grupo experimental en la metodología investigativa de resolución de problemas de enunciado abierto que se había seleccionado previamente.

b) Realimentar el proceso utilizando dos procedimientos de recogida de información. Por una parte, el análisis de las producciones escritas desarrolladas por los estudiantes, complementadas con la observación participante, por parte del profesor-investigador, de sus aportaciones orales. Por otra, se realizaron entrevistas individuales encaminadas a la determinación de posibles obstáculos en el aprendizaje, al mismo tiempo que se intentaba promover en los estudiantes estrategias metacognitivas. El análisis de estas entrevistas facilitó la aplicación de **procesos de retroacción** dentro del aula.

● **Fase evaluativa.**

En el transcurso de esta fase, que se ha extendido al curso 1991-92, realizamos las siguientes actividades investigativas:

a) Constatar los esquemas conceptuales de los estudiantes del grupo experimental con la finalidad de determinar un posible cambio conceptual. Este estudio se realizó abordando las dos áreas que se han investigado: **Mecánica** y **Electricidad**.

b) Proceder a idéntica constatación con los sujetos del grupo control a fin de estudiar posibles diferencias con el grupo experimental.

c) Verificar la persistencia del cambio conceptual producido. Tomando como base teórica, la idea ampliamente compartida por los investigadores en este campo según la cual, las ideas originales de los estudiantes vuelven a implantarse, en mayor o menor grado al cabo de cierto tiempo de haber recibido instrucción en un campo concreto, nos ha parecido imprescindible comprobar la persistencia

del cambio conceptual en el transcurso del tiempo (McDermott, 1984; Tiberghien, 1983). De acuerdo con esta premisa, y ya durante el curso siguiente 1992-93, transcurridos diez meses desde el término de la experimentación, procedimos a realizar una exploración para determinar cual era, en ese momento, el mapa conceptual de los estudiantes que habían constituido el grupo experimental.

d) Detectar las actitudes de los estudiantes hacia la metodología investigativa de resolución de problemas desarrollada en el aula.

e) Evaluar los problemas realizados por los estudiantes del grupo experimental correspondientes a las áreas curriculares en que se ha trabajado..

La metodología de investigación y los instrumentos empleados serán presentados en este capítulo. Una descripción detallada del proceso de entrenamiento de los estudiantes en la resolución de problemas de enunciado abierto y los resultados obtenidos aparece en el **Capítulo 7**. El análisis correspondiente a los esquemas conceptuales de los alumnos, su posible evolución así como, la influencia de las diferencias individuales en todo el proceso se presentan en el **Capítulo 8**.

6.1.2. IMPLICACIONES CURRICULARES

Los antecedentes curriculares del curso **3º BUP** los encontramos en la asignatura de **Física y Química de 2º BUP**, materia obligatoria para toda la población escolar y por lo tanto impartida a un conjunto heterogéneo -en

preparación y motivaciones- de estudiantes. Este hecho ha conducido a los profesores del Instituto Rey Pastor, donde se ha realizado la investigación que estamos describiendo, a basar el desarrollo de la misma en planteamientos de tipo fundamentalmente explicativo de fenómenos naturales apoyándose en trabajos de carácter experimental.

Los alumnos que escogen la asignatura de **Física y Química en 3º BUP** tienen que abordar las programaciones oficiales, en vigor, implantadas en su día como consecuencia de la Ley General de Educación de 1.970 y que, en nuestra opinión, tiene un contenido conceptual excesivo. En lo que a **Física** se refiere, el Seminario Física y Química del Instituto Rey Pastor, decidió en su día reducir los planteamientos oficiales y centrar el programa de esta asignatura alrededor de dos núcleos temáticos fundamentales: La Mecánica newtoniana del punto material y la Electrocínética y sus aplicaciones a circuitos de corriente continua, ganando en profundidad lo que se perdía en extensión. Se ha considerado que un aprendizaje significativo (en el sentido ausubeliano del término) de estos dos núcleos sienta unas bases sólidas para desarrollar el programa de Física correspondiente al Curso de Orientación Universitaria que, *vox populi*, conlleva un alto grado de dificultad para nuestros estudiantes.

La orientación de la propuesta curricular que hemos comentado, coincide con la aportada por la investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias. Así, en unas jornadas realizadas en Berkeley en 1986, cuarenta y cinco expertos en investigación y enseñanza de las ciencias hicieron la siguiente recomendación en lo que al curriculum se refiere: *"para ayudar a los estudiantes a un aprendizaje eficaz, es fundamental tratar en profundidad un número limitado de tópicos, frente a un tratamiento superficial de un número elevado de los mismos"* (M.C. Linn, 1987, p 202). Por otra parte, autores tan señalados como Reif y

Larkin (1991), llaman la atención sobre la necesidad de hacer conscientes a los alumnos de que la Ciencia está articulada alrededor de unos pocos principios generales que presentan la virtualidad de poder aplicarse a un amplio número de situaciones y en este sentido toman las palabras de Einstein:

"El objetivo de la ciencia es, por un lado, la comprensión, lo más completa posible, de la relación entre las experiencias de los sentidos en su totalidad, y, por otro, la consecución de este objetivo usando un mínimo de relaciones y conceptos primarios" (p 738).

Con estas premisas en lo que al currículo se refiere, se ha realizado la investigación sobre la **Resolución de Problemas** que presentamos en esta memoria. Los dos núcleos conceptuales mencionados -Mecánica y Electricidad- son los que se han abordado a lo largo de la investigación.

6.2. HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION

A lo largo de los capítulos anteriores hemos hecho un esfuerzo por presentar el estado actual, desde un punto de vista teórico, de todos los temas relacionados con la investigación que estamos presentando. En este momento estamos en condiciones de plantearnos, **a modo de problemas**, una serie de hipótesis de trabajo coherentes con el marco de referencia, y que hemos tratado de contrastar a lo largo de este estudio.

La contrastación de estas hipótesis debe conducir a unos resultados generalizables, fácilmente replicables y, en el campo en que estamos trabajando, de claras **implicaciones didácticas**.

Antes de pasar a explicitar las hipótesis planteadas, merece la pena hacer una reflexión sobre su naturaleza y el papel que juegan en la investigación científica. Podemos tomar como punto de partida la afirmación de Mario Bunge: "*el centro de la actividad cognitiva de los seres humanos son las hipótesis y no los datos*" (Bunge, 1979 p 250), en la que se relativiza el carácter preponderante que a veces se ha dado a los datos -denominados por el autor elementos de información- frente al papel central que juega la hipótesis en el desarrollo científico. La Ciencia impone a la formulación de hipótesis, definidas como conjeturas formuladas para dar razón de hechos, tres requisitos que según el autor son:

i) la hipótesis tiene que ser bien-formada (formalmente correcta) y significativa (no vacía semánticamente),

ii) la hipótesis tiene que estar fundada en alguna medida en conocimiento previo; y si es completamente nueva desde ese punto de vista, tiene que ser compatible con el cuerpo del conocimiento científico,

iii) la hipótesis tiene que ser empíricamente contrastable mediante los procedimientos objetivos de la ciencia.

En nuestra opinión, las hipótesis planteadas a lo largo de la investigación van a cumplir estos requisitos que según la aportación de M. Bunge se considera condición necesaria y suficiente para calificar una **hipótesis** como **científica**. Por otra parte, hay que tener en cuenta que para contrastar las hipótesis científicas, se procede a operativizar sus términos, es decir las variables cuya relación expresan, traduciéndose generalmente en forma de hipótesis estadísticas las cuales son afirmaciones, en términos estadísticos, de las relaciones planteadas. Estas hipótesis deben contrastarse frente a otras del mismo nivel como las hipótesis nulas

"que afirman que las diferencias presumidas en los resultados, esto es, como fruto de los niveles de la variable independiente, son nulas en sentido estadístico, esto es, son diferencias no significativas, explicables por azar o como consecuencia de errores de muestreo "(García Hoz y Pérez Juste, 1989 p 334)

A continuación vamos a enumerar las hipótesis de esta investigación expresadas, para ganar claridad, en términos positivos y no en términos de no diferencias, modo en se van a utilizar en los tratamientos estadísticos.

- **Hipótesis referidas a los esquemas alternativos de los alumnos**

Aquí se recoge la existencia de esquemas conceptuales en los estudiantes y la posible influencia que en la evolución de estos esquemas y en el aumento de su nivel de coherencia interna, va a tener el entrenamiento en el campo de la resolución de problemas realizado por los alumnos. El marco teórico donde se apoyan estas hipótesis quedó ampliamente justificado en el **Capítulo 2.**

HIPOTESIS 1: El trabajo continuado con una metodología investigativa de resolución de problemas de enunciado abierto, va a producir en los estudiantes del grupo experimental, al final del proceso, diferencias significativas con respecto a los esquemas inicialmente disponibles en el campo de la Mecánica y de la Electricidad. En lo relativo a la persistencia en el tiempo, el nivel alcanzado se va a mantener aunque experimentando algún tipo de retroceso.

Desde un punto de vista operativo, vamos a dividir esta primera hipótesis en tres subhipótesis en las que se van a abordar aspectos parciales del planteamiento general.

En cuanto a la eficacia del tratamiento seguido por los estudiantes a la hora de conseguir un cambio conceptual significativo:

SUBHIPOTESIS H1.1: Tomando como referencia los esquemas conceptuales iniciales de los alumnos, y como consecuencia del proceso realizado, se va a producir una evolución hacia esquemas conceptuales más próximos a los defendidos actualmente por la Ciencia.

Acerca de la coherencia interna que presentan los esquemas conceptuales:

SUBHIPOTESIS H1.2: Los esquemas conceptuales de los estudiantes al final del proceso, van a tener un nivel de coherencia interna superior - dentro de cada una de las áreas investigadas- al que presentaban antes de realizar el entrenamiento en resolución de problemas de enunciado abierto.

La exploración de la persistencia en el tiempo del cambio conceptual producido en los estudiantes se realizó en el marco de la subhipótesis que presentamos a continuación:

SUBHIPOTESIS H1.3: El nivel adquirido por los estudiantes en lo que respecta a sus esquemas conceptuales, va a persistir en el tiempo aunque experimentando algún tipo de retroceso.

Tal como habíamos previsto en el diseño de la investigación se seleccionó un conjunto de cuarenta alumnos que ha constituido el grupo control. Inicialmente no existían diferencias significativas entre ambos grupos en lo que respecta a los esquemas conceptuales en los dos campos explorados y su comportamiento al final del proceso, en relación con el grupo experimental, ha sido previsto en la hipótesis direccional 2 así:

HIPOTESIS 2: El nivel adquirido en los esquemas conceptuales de Mecánica y Electricidad, va a ser significativamente superior en el grupo experimental- entrenado en la resolución de problemas abiertos- que en el grupo control.

Inicialmente no van a existir diferencias significativas entre ambos grupos. Los estudiantes del grupo de control han recibido una enseñanza de tipo fundamentalmente transmisiva estando las características de estos sujetos detalladas en el apartado siguiente.

- **Hipótesis referidas a la influencia de las diferencias individuales**

A lo largo del capítulo anterior, hemos descrito los planteamientos teóricos, en el marco de la **Psicología Cognitiva**, encaminados a poner de manifiesto que, determinadas variables individuales como el constructo Dependencia-Independencia de Campo, el nivel de desarrollo del pensamiento formal de los individuos y el sexo, podrían ser factores relevantes en la ejecución de tareas de Ciencias; sin embargo, tal como hemos apuntado, los resultados de las investigaciones no arrojan conclusiones que podamos considerar definitivas. Con ánimo de realizar una aportación a esta línea de investigación, a nuestro juicio fundamental por su **carácter integrador**, hemos planteado las siguientes hipótesis "no direccionales" emitidas bajo el supuesto de que estas **diferencias individuales van a interaccionar**, tanto sobre la posible evolución de los esquemas conceptuales de los estudiantes, como en su eficacia en la resolución de problemas.

En lo referente a la evolución de los esquemas conceptuales de los estudiantes, la hipótesis queda de la siguiente manera:

HIPOTESIS 3: El cambio conceptual en las áreas de Mecánica y Electricidad experimentado por los estudiantes, entrenados en una metodología investigativa de resolución de problemas, va a depender de la interacción del tratamiento con otras variables como el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo, el nivel de desarrollo del pensamiento formal y el sexo.

En lo relativo a la resolución de problemas la hipótesis correspondiente quedaría:

HIPOTESIS 4: Las diferencias individuales, determinadas a partir del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo, el nivel de desarrollo del pensamiento formal y el sexo, van a incidir en la capacidad de los individuos para resolver problemas. La interacción de estas variables con el tratamiento realizado, dependerá del tipo de tarea a resolver.

Para proceder a la contrastación de esta hipótesis, vamos a distinguir, por una parte, tareas de **contenido conceptual** frente a tareas centradas en la **metodología de resolución de problemas**. Análogamente distinguiremos, **problemas de enunciado abierto** frente a **problemas cerrados** del tipo usualmente utilizados en las clases de Física.

La metodología de investigación desarrollada y los instrumentos y métodos de análisis utilizados para la contrastación de las cuatro hipótesis que

hemos enunciado, se describe de forma detallada en el Apartado 6.4, presentando los resultados obtenidos en el **Capítulo 8** de esta memoria.

6.3. NATURALEZA Y ENTORNO DE LAS MUESTRAS UTILIZADAS

La muestra de esta investigación se puede considerar una muestra de tipo *incidental*, escogida con las características que vamos a describir.

El **grupo experimental** de este estudio, ha estado constituido por un conjunto de **36 alumnos de 3º de Bachillerato**, opción **Ciencias**, del Instituto Rey Pastor de Madrid. Esta muestra ha sido escogida de forma incidental con el criterio de que el investigador fuera su profesor para la asignatura de Física y Química.

El Instituto Rey Pastor, donde se ha realizado la investigación, puede ser considerado un centro prototipo de Instituto urbano dentro de nuestro país. Está ubicado en un barrio de tipo medio de Madrid (Moratalaz), tiene aproximadamente 1400 alumnos repartidos en dos turnos y ochenta y tres profesores de edad media 47 años, siendo prácticamente todos ellos profesores numerarios. Las instalaciones pueden considerarse aceptables, disponiendo de seis laboratorios para Ciencias Experimentales, aulas especializadas de Dibujo, Informática, Audiovisuales, Música e instalaciones deportivas.

La edad media de los estudiantes del grupo experimental en el momento de comenzar la toma de datos, ha sido de 16 años y 10 meses siendo 16 de ellos varones y 20 mujeres (**44,5%** y **55,5%** respectivamente).

Otro dato verificado es el relativo al nivel de estudios alcanzado tanto del padre como de la madre de los estudiantes. El status socio-económico de la muestra, teniendo en cuenta que aproximadamente el **60%** de los padres y el **25%** de las madres tienen algún tipo de estudio universitario, puede considerarse medio-medio/alto. Una representación gráfica de los resultados aparece en las Figuras 6.1 y 6.2.

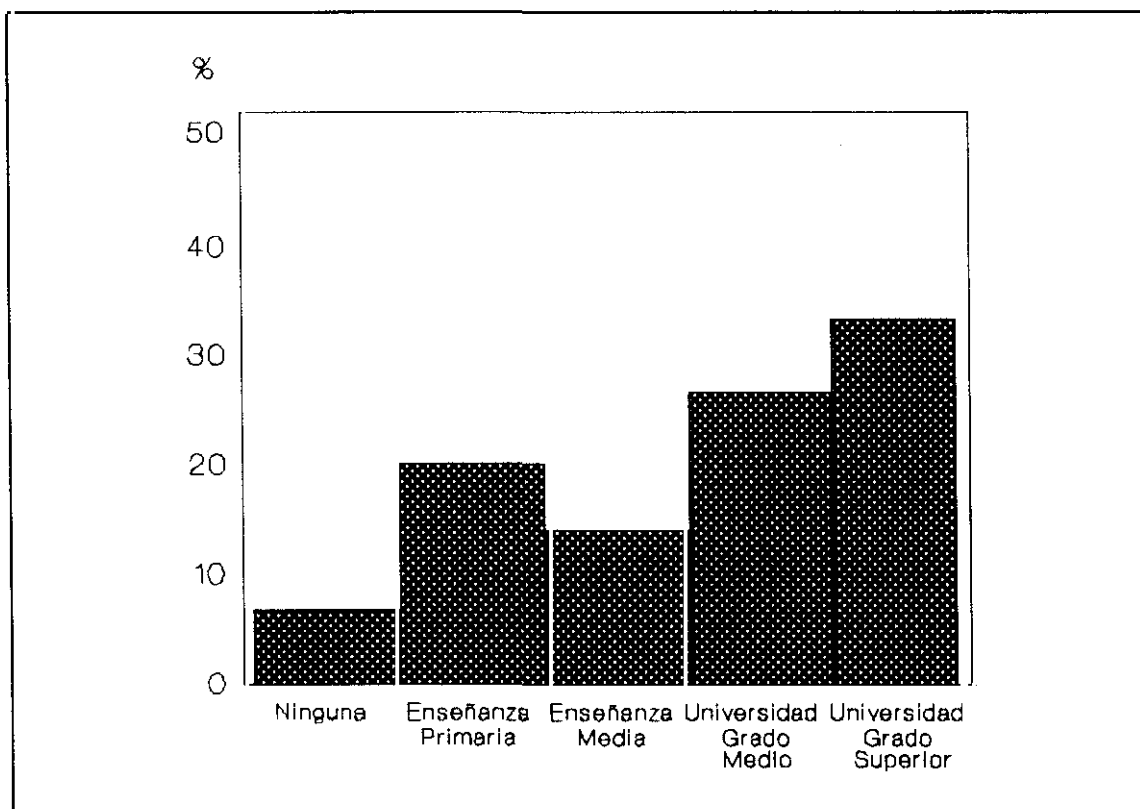


FIGURA 6.1. Nivel académico de los padres de los estudiantes del Grupo Experimental

En cuanto al problema de la **representatividad** y el **tamaño de la muestra**, diversos autores han teorizado al respecto. Así, refiriéndose al tamaño ideal para este tipo de estudios, algunos investigadores opinan que no se obtiene prácticamente, una mayor generalidad por aumentar el número de individuos

explorados sino que por el contrario, la validez de la investigación viene avalada por un diseño rico que "ilumine" diferentes aspectos del problema a investigar y, como consecuencia, señalan la necesidad de arbitrar mecanismos de exploración y contrastación de hipótesis de tal forma que los resultados obtenidos puedan considerarse complementarios, (Larkin y Rainard, 1984).

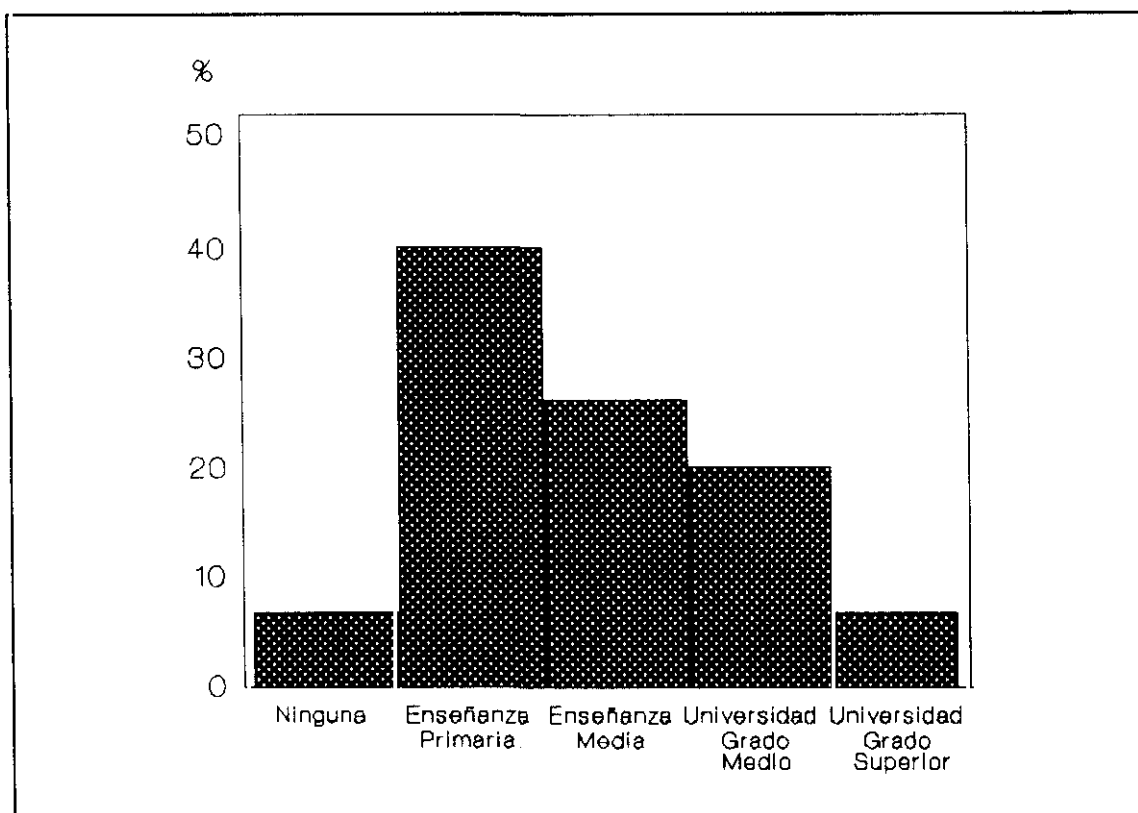


FIGURA 6.2. Nivel académico de las madres de los estudiantes del Grupo Experimental

Otra aportación interesante en la línea que estamos comentando, es la realizada por D.Fox (1987), cuando afirma:

"La pregunta sobre qué tamaño debe tener una muestra en lo esencial no tiene respuesta, salvo decir que debe ser suficientemente

grande para conseguir la representatividad. Evidentemente el número que se necesita para ello variará de un estudio a otro" (p 395).

El autor concluye que el tamaño muestral correcto es el tamaño necesario para conseguir la precisión que el investigador desee.

En consonancia con las opiniones apuntadas, en la elección de la muestra para esta investigación se **ha primado el aspecto de la representatividad sobre el problema del tamaño** entendida la primera, en el sentido de considerar la muestra seleccionada como representativa del universo al cual se quieren extrapolar las conclusiones que se obtengan de la investigación. En nuestro caso la representatividad vendría garantizada por el hecho de que el **grupo experimental**, un grupo de clase estándar de un Instituto de Bachillerato que podemos considerar prototipo de una amplia muestra de centros españoles, universo al cual podremos extrapolar las conclusiones obtenidas. Volveremos sobre este punto en el párrafo siguiente cuando describamos el grupo control.

El proceso de selección del **grupo** que se ha tomado como **control** a fin de estudiar posibles diferencias, tanto para la evaluación de diagnóstico como para los resultados obtenidos, ha seguido los siguientes pasos: en primer lugar, se escogieron cuatro Institutos de Madrid (Rey Pastor, Mariana Pineda, Marqués de Suanes y Gerardo Diego), los cuales pueden considerarse representativos, en los términos arriba indicados, de la generalidad de los Institutos de Bachillerato. Una vez seleccionados los centros, se escogieron dentro de ellos, diversos grupos de alumnos de 3º de BUP, especialidad de Ciencias, que estaban siguiendo un curso de Física y Química totalmente estándar. Estos cursos, estaban bajo la dirección de cuatro profesores que pueden considerarse también

"profesores tipo", dentro del grupo de profesores expertos de nuestra enseñanza pública, debido a su edad y experiencia (45 años de edad media y 15 años de antigüedad). Del conjunto de alumnos seleccionados, aproximadamente un número de 200, se ha escogido al azar una muestra de 40 alumnos -pertenecientes a los cuatro profesores- que han constituido, finalmente, el **grupo control** de esta experiencia para la realización de los diferentes estudios comparativos.

Para terminar, una última alusión al tema de la representatividad. Para plantear la Hipótesis 2 de la investigación, se tomó como punto de partida que: " Inicialmente no van a existir diferencias significativas entre ambos grupos", hecho que se comprobó posteriormente con las correspondientes pruebas estadísticas. Esta afirmación estaba basada en admitir que los dos grupos, **experimental** y **control**, son muestras representativas de un mismo universo. Los resultados al respecto se presentan en el **Capítulo 8**.

6.4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Como ya hemos comentado en el planteamiento general, el diseño de esta investigación aparece como un problema complejo y en este sentido, la metodología empleada y los instrumentos utilizados presentan múltiples aspectos que vamos a desarrollar con detalle a lo largo de este apartado.

6.4.1. METODOS CUANTITATIVOS/METODOS CUALITATIVOS: UN ENFRENTAMIENTO A SUPERAR.

En el ámbito de la investigación de resolución de problemas, las orientaciones de corte etnográfico tienen en la actualidad una presencia importante y en esta línea, la metodología empleada en nuestro trabajo ha incorporado esta perspectiva.

A lo largo de la investigación, hemos combinado tratamientos de tipo cuantitativo, con técnicas cualitativas (observación participante, entrevistas grabadas en audio, construcción de networks....) más idóneas a la hora de profundizar en las características de los razonamientos empleados por los estudiantes.

Antes de adentrarnos en la descripción de nuestro trabajo, vamos a justificar, desde una perspectiva teórica, el empleo de ambas metodologías. Se

puede considerar que hasta finales de los años 70, los investigadores en Didáctica de las Ciencias se encontraban en el que se ha venido en llamar "paradigma científico de la investigación", caracterizado por poner el acento en aspectos cuantitativos del conocimiento acompañados generalmente por tratamientos de tipo estadístico-matemático. La irrupción de la Psicología del aprendizaje en el campo de la Didáctica de las Ciencias, ha favorecido un desplazamiento de los investigadores, a partir de los años 80, hacia metodologías más cualitativas, preferentemente, cuando se quiere profundizar en la estructura cognitiva de los estudiantes.

En el momento actual, los esfuerzos se han encaminado a buscar la **compatibilidad** y **complementariedad** entre los dos enfoques con la idea de posibilitar el uso conjunto de los mismos aunque, sin olvidar, que siguen existiendo partidarios de una u otra orientación. En palabras de J. M. Alvarez:

"Intentar buscar coincidencias y colaboraciones mutuas no quiere decir que las cuestiones fundamentales que han distanciado ambas concepciones a lo largo del tiempo queden zanjadas en una serie de trabajos, aunque sí planteadas con suficiente claridad para descubrir ventajas e inconvenientes, poderes y debilidades, alcances y limitaciones, de cada enfoque, dado que entrañan dificultades que no admiten soluciones de carácter definitivo. Y tal vez tampoco convenga encontrarlas" (Alvarez, 1986 p 10).

En la misma línea de clarificación sobre qué se consideran investigaciones cualitativas o cuantitativas, ha habido en España, aportaciones recientes como la de Morales y Montero (1993), que han hecho un planteamiento de fondo sobre qué estrategias hay que utilizar para diferenciar un enfoque del otro. Estos

autores apuntan como solución dos elementos de análisis: la noción de paradigma utilizado por el investigador (características epistemológicas y características relacionadas con la contrastación), y la actitud que cada investigador adopta ante el problema a investigar.

Unida íntimamente a los planteamientos cualitativos, considerados como alternativos, está la concepción última sobre qué es la investigación educativa y como consecuencia cuáles deben ser sus métodos. Para contestar al interrogante planteado, Carr y Kemmis (1988), se han manifestando en el sentido de que **la investigación educativa tiene como propósito específico resolver problemas educativos que son siempre problemas prácticos y como tales no están gobernados por las reglas de la investigación teórica.** Por el contrario, los problemas aparecen cuando las prácticas empleadas en las actividades educativas son en algún sentido inadecuadas para el propósito con que se emprendieron y además, al denotar un problema educativo el fracaso de una práctica, también denota un fallo en la teoría que apoya la creencia en la eficacia de esa práctica. Como consecuencia, cualquier investigación interesada en **resolver problemas educativos, no puede conformarse explicando las propias interpretaciones de los prácticos, sino que debe estar preparada también para evaluarlas críticamente y sugerir explicaciones alternativas que representen un avance.**

En el marco de la discusión que venimos comentando, aparecen planteamientos conciliadores como las de Cook y Reichardt (1986) tratando de responder a preguntas del tipo:

¿Es preciso escoger entre el paradigma cualitativo o el cuantitativo?

¿Por qué no emplear tanto los métodos cualitativos como los cuantitativos?

En cuanto a la primera, los autores opinan que no hay que limitarse a uno u otro de los paradigmas cuando pueden elegirse atributos de ambos con la finalidad de atender mejor a las exigencias de la investigación, es más, no ven problema para que en el curso de la misma se pase de uno a otro si conviene al trabajo que se está realizando. En la misma línea plantean, la para ellos falsa dicotomía: **métodos cualitativos versus métodos cuantitativos**, utilizando los siguientes argumentos:

"La investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo diferentes condiciones que a menudo, exigen variedad de métodos. Empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Ya que los métodos cuantitativos y cualitativos tienen con frecuencia sesgos diferentes, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él" (Cook y Reichardt, 1986, p 43).

Apoyándonos en toda la reflexión teórica que hemos presentado y, tal como comentamos al principio de este apartado, hemos tomado **la opción de utilizar ambas metodologías de trabajo de acuerdo con las necesidades surgidas en el diseño de la investigación**. En consecuencia, cuando se ha querido analizar el proceso seguido por los alumnos, se han utilizado métodos cualitativos -en la línea investigación-acción- cuyos resultados aparecen en el **Capítulo 7**. Los resultados de la contrastación de las hipótesis de la investigación, mediante métodos cuantitativos se detallarán en el **Capítulo 8**.

6.4.2. LAS IDEAS PREVIAS Y SU POSIBLE EVOLUCION. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN SU DETECCION.

Como ya ha quedado explicitado anteriormente, los campos de la Física abordados en el estudio que presentamos han sido **Mecánica** y **Electricidad**, empleándose un conjunto de pruebas para la evaluación de los estudiantes en las tres fases, inicial o de diagnóstico, final y de recuerdo, que se han cubierto en el desarrollo de la investigación. Las pruebas utilizadas corresponden a los conceptos que, en nuestra opinión, estructuran los contenidos curriculares correspondientes al nivel académico en que se ha trabajado.

Existen en la actualidad a disposición de los profesores/investigadores una serie de pruebas útiles para determinar los esquemas conceptuales de los alumnos dentro del rango de edad en que hemos trabajado en nuestra investigación. Una selección de estas pruebas ya se ha comentado en la revisión bibliográfica llevada a cabo en los **Capítulos 3 y 4** y como quedó claramente expuesto, existe un amplio consenso **-juicio de expertos-** sobre la idoneidad de estas pruebas cuando se utilizan para investigar cuáles son los **esquemas conceptuales alternativos** de los estudiantes al enfrentarse, dentro del contexto escolar, al estudio de conceptos básicos de **Física**.

Con la finalidad de operativizar las hipótesis relativas a las ideas de los estudiantes, se han seleccionado, del banco disponible, una batería de pruebas, tanto de formato abierto como cerrado, encaminadas a determinar los esquemas conceptuales de los alumnos en cada una de las fases de la investigación.

El procedimiento de selección y posterior distribución ha sido el siguiente:

- Los esquemas conceptuales escogidos para la evaluación han sido agrupados de acuerdo con los apartados en que aparecieron clasificados a lo largo de los **Capítulos 3 y 4**. Esta clasificación está basada en los esquemas conceptuales alternativos más problemáticos y por ende mejor investigados.

- El conjunto de pruebas seleccionado para la exploración se dividió en dos grupos semejantes: pruebas iniciales-pruebas finales. De este modo, las respuestas dadas por los alumnos en las dos fases de la evaluación, para cada uno de los esquemas conceptuales explorados, pudieron incluirse en un mismo conjunto de categorías conceptuales definidas al respecto.

- Con este procedimiento de categorización se puede medir el cambio conceptual experimentado por cada uno de los alumnos según la modificación o no de la categoría donde queda inscrito en cada una de las fases de evaluación.

- En la evaluación de recuerdo se han utilizado las mismas pruebas que en la evaluación final aunque con la siguiente salvedad: cuando se planteó realizar este tipo de evaluación, 10 meses más tarde de terminada la experiencia, los alumnos que formaban el grupo experimental estaban cursando mayoritariamente la asignatura de Física de COU y en el desarrollo de su programación habían abordado ya la Mecánica correspondiente a este nivel. Esta circunstancia nos llevó a evaluar únicamente la persistencia del cambio en el campo de la **Electricidad** ya que, los datos de **Mecánica** que se hubieran podido recoger habrían estado fuertemente afectados por el trabajo realizado.

El análisis de las producciones elaboradas por los estudiantes se ha llevado a cabo mediante las siguientes pautas:

1) En primer lugar se procedió a un estudio general de las respuestas emitidas por los alumnos para, a la vista de las regularidades que iban emergiendo, establecer las categorías correspondientes.

2) A partir de la información recogida se realizó una clasificación de las categorías de respuestas ordenadas en **tres niveles**, de mayor a menor, según la calidad de las contestaciones emitidas. Una clasificación de estas características reúne las cuatro propiedades que en opinión de D. Fox (1987) son deseables cuando se establece un conjunto de categorías: "*homogeneidad, inclusión, utilidad y exclusión mutua* " (pp 178-179).

Nivel 1. Los alumnos se han categorizado en este nivel cuando presentan contestaciones no coherentes para las distintas tareas que, dentro de cada uno de los esquemas conceptuales, se les ha presentado. Sus contestaciones dependen en gran medida del contexto en que se emiten siendo, desde el punto de vista de la **Física**, claramente erróneas.

Nivel 2. Corresponde a las respuestas de los estudiantes que, con una idea alternativa, la aplican con cierto grado de coherencia cuando resuelven las distintas tareas que se les presentan. Las explicaciones que aparecen en sus respuestas concuerdan con esta idea.

Nivel 3. Los alumnos clasificados dentro de este nivel son aquellos cuyas contestaciones las podemos considerar científicamente aceptables dentro de las limitaciones pertinentes: problemas de lenguaje, aproximaciones escolares a la Ciencia, etc....

Las categorías que hemos definido van a permitir construir las correspondientes **escalas ordinales** donde cada grupo de estudiantes va a ocupar una posición relativa respecto a los demás para cada uno de los esquemas conceptuales abordados a lo largo de la investigación.

En el **Anexo 1** aparecen, para cada una de las áreas de contenido investigadas, **Mecánica y Electricidad**, los modelos de todas las pruebas que se han utilizado a lo largo de la investigación indicando los esquemas conceptuales explorados en cada una de ellas.

6.4.3. LA INFLUENCIA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES. EL PROBLEMA DE SU MEDICION.

En el **Capítulo 5** hemos hecho una amplia y documentada exposición sobre las bases teóricas a tener en cuenta cuando se intenta explorar las diferencias individuales que pueden existir dentro de un grupo de alumnos de características similares a los participantes en esta investigación. En el marco de estas aportaciones, hemos emitido las **Hipótesis de trabajo 3 y 4** que van a tomar en consideración la influencia de este tipo de variables en la actuación de los estudiantes (ver Apartado 6.2) .Vamos a comentar ahora los instrumentos - **Test GEFT y Test de Longeot**- utilizados en nuestro trabajo para la determinación de estas variables, detallando algunos aspectos relativos a la validez de los mismos y a los baremos utilizados usualmente para su corrección.

● **El test de figuras enmascaradas, forma colectiva: GEFT (Group Embedded Figures Test)**

El Test **GEFT**, diseñado para la determinación del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo, es una adaptación del Test **EFT** que se utiliza normalmente cuando hay que realizar una medida con una muestra numerosa de individuos. Los resultados obtenidos con este tipo de pruebas se relacionan, en opinión de sus autores con la tendencia a funcionar en un nivel de percepción más o menos diferenciado, pudiéndose considerar la medida resultante un **elemento indicador** en el progreso del desarrollo individual de la diferenciación (Witkin et al., 1987).

J.M. García Ramos en su libro: *"Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo"* (1989), define el **GETF** como un test que mide *"la capacidad de un sujeto para encontrar una figura geométrica simple que se halla incorporada dentro de una figura compleja, en ausencia de la figura simple del marco visual"* (p 281). Esta prueba consta de 18 items divididos en dos grupos, en principio del mismo nivel de dificultad, precedidos de siete items que sirven de entrenamiento y no influyen en la calificación obtenida; la puntuación total de un sujeto en esta prueba es la suma de los elementos realizados correctamente en un tiempo limitado - los autores del test aconsejan cinco minutos por sección - por lo tanto, el tiempo es un factor muy importante y volveremos sobre él más adelante. De momento, indicar que la influencia del tiempo, convierte el **GEFT** en una prueba de "rapidez de ejecución" y por tanto su resultado sería, en principio, una medida de "capacidad" más que una medida de "estilo".

Se entiende que una clasificación alta en la prueba indica una mayor capacidad para encontrar figuras simples enmascaradas en figuras complejas, lo que se traduce en un mayor grado de **Independencia de Campo**, estando en el extremo opuesto los sujetos dependientes de campo, o dicho de otra forma, el **GEFT** mide el estilo cognitivo DIC en una dimensión bipolar.

De acuerdo con los planteamientos que discutimos en el Apartado 5.2.1, dentro del estilo dependencia-independencia de campo se pueden admitir, al menos, dos subconstructos claramente diferenciados: **percepción de la verticalidad** y **reestructuración cognitiva**, estando este último -medido básicamente por el test GEFT- vinculado fundamentalmente a características de tipo **analítico-numérico**. En opinión de García Ramos, el **GEFT** está **relacionado con todas aquellas variables que suponen capacidad de análisis, tanto perceptivo como numérico y en esta línea, va a mantener correlaciones significativas con variables cognitivas de carácter no verbales** (en el Apartado 5.2.2 recogimos la opinión de Fernández Ballesteros en términos similares). Sin embargo, esta autora llama la atención sobre el hecho de que los análisis de varianza realizados ponen de manifiesto la parcialidad de la relación que estamos comentando con lo que se puede afirmar, que el subconstructo **reestructuración cognitiva** podría estar también vinculado con variables analíticas de personalidad, o incluso la propia percepción de la verticalidad.

En cuanto a otras características del test que estamos describiendo, se han realizado numerosos trabajos encaminados a determinar la idoneidad del instrumento. Nosotros vamos a mencionar aquí, únicamente, los resultados obtenidos con muestras españolas ya que éstos, nos van a servir de referencia para analizar los datos obtenidos en la investigación que hemos realizado.

J. M. García Ramos, en la obra comentada, presenta una investigación realizada con una muestra -considerada por el autor suficiente y representativa - de 1200 alumnos de cuatro Facultades pertenecientes a la Universidad Complutense, escogidas en base al tipo de conocimientos y al mayor o menor carácter profesional de los estudios que se imparten en ellas. La toma de datos se realizó en el curso 1981-82 controlándose las variables sexo (39,5% varones, 60,4% mujeres) y edad (22 años de media). Algunas de las conclusiones aportadas por el autor son las siguientes:

- El nivel de medición adecuado para esta prueba es el de intervalos, admitiéndose igualdad de diferencias entre puntuaciones de intervalos sucesivos (la puntuación del test va de 1 a 18).

- Aparecen diferencias significativas entre varones y mujeres a favor de los primeros. El autor sugiere tipificar la prueba diferencialmente para ambos sexos, al objeto de dotarle de un mayor valor diagnóstico.

- La variable "tipo de estudios" se ha mostrado como una variable relevante. Los estudiantes de "ciencias" obtienen una puntuación significativamente superior a los de "letras". El autor sugiere de nuevo baremos diferenciados para estos colectivos.

-El GEFT presenta una fiabilidad muy superior (0,82-0,84) a la que podría esperarse de una prueba de sólo 18 items. Esta fiabilidad aparece en términos de estabilidad, de homogeneidad y de consistencia interna.

-El test presenta una fuerte homogeneidad entre las secciones que lo constituyen y una elevada homogeneidad de todos y cada uno de los items respecto a la prueba total.

Debido al hecho de que el test GEFT discrimina poco (la prueba carece de items muy difíciles y contiene un elevado número de items fáciles), el autor aconseja la modificación del tiempo de aplicación -los autores recomiendan cinco

minutos- bajándolo a 4 o incluso a 3,5 para alumnos universitarios. En nuestra investigación la realización de la prueba tuvo una duración de cuatro minutos.

En síntesis, el autor opina que:

"el test GEFT, como medida del subconstructo "reestructuración cognitiva" es, en términos generales, un instrumento técnicamente bien construido, al haberse seguido en su elaboración todas las prescripciones técnicas exigibles para este tipo de prueba" (1988, p 397).

Sin embargo, considera la necesidad de estudios posteriores de validación del constructo estilo cognitivo DIC y de los subconstructos que pueden considerarse dentro de él.

Aparte del trabajo que acabamos de comentar, en España, se han realizado diferentes estudios de los cuales destacamos por sus resultados, los llevados a cabo por Fernández Ballesteros y Maciá (1981), con una muestra de 220 estudiantes de Filosofía y Letras; Roda (1982) con 400 alumnos de 7º de EGB, y López Gómez y Roda (1984) con 400 alumnos de 6º a 8º de EGB. Las conclusiones son similares a los que acabamos de describir: a) aparece la variable sexo como factor relevante siempre a favor de los varones, b) entre alumnos universitarios, los de "ciencias" son más independientes que los de "letras" y c) se encuentra una relación entre la DIC y aspectos analíticos de la inteligencia.

En la investigación que nos ocupa, la conclusión de García Ramos sobre la constatación de que la respuesta al test GEFT está asociada con funciones de **reestructuración cognitiva**, nos resulta muy interesante para la finalidad que nos

habíamos propuesto: estudiar la influencia del DIC con la posibilidad de que los estudiantes experimenten procesos que impliquen cambio conceptual al mismo tiempo que desarrollan cierta eficacia a la hora de resolver problemas de enunciado abierto. Ambas tareas que, por su propia naturaleza, están ligadas claramente a procesos de reestructuración cognitiva.

De acuerdo con las indicaciones de los autores del test que estamos comentando se ha clasificado a los alumnos en cuatro niveles dependiendo de su respuesta a la prueba (Witkin et. al. 1985).

- **El test de Longeot**

El test de Longeot es un test de lápiz y papel construido inicialmente por este autor (Longeot, 1965) y traducido al español por Aguirre de Cárcer. Perteneciente a la escuela francesa, F. Longeot ha realizado un interesante trabajo en un intento de sintetizar la psicología genética con la psicología diferencial admitiendo como punto de partida que un buen diagnóstico de las funciones cognoscitivas debe basarse más en los mecanismos operatorios que utiliza el sujeto que en sus rendimientos.

La validez de este test para el tramo de edad en que se ha empleado ha sido comprobada por Ahlawat et al. (1982 y 1987) y en España. Aguirre de Cárcer (1985), como ya comentamos en el Apartado 5.3.1., ha utilizado esta prueba con muestras que van desde alumnos de 2º BUP hasta primer curso de diferentes carreras universitarias a fin de estudiar la evolución del pensamiento formal en nuestro país.

El test de Longeot está dividido en cuatro subtests que miden aspectos característicos del pensamiento formal y que están compuestos por los siguientes items:

TL1. Anagramas: formado por 5 items de inclusión de clase.

TL2. Combinatoria: formado por 6 items, dos de los cuales tienen a su vez dos partes claramente diferenciadas.

TL3. Lógica de proposiciones: formado por 12 items, cinco de razonamiento y siete problemas siendo el primero de cada grupo de entrenamiento.

TL4. Probabilidades o proporciones: formado por 10 items, el primero de los cuales es también de entrenamiento.

En cada uno de los subtests, según F. Longeot, aparecen items que únicamente requieren razonamiento concreto e items que necesitan razonamiento operatorio formal para su resolución. También aparecen items de formato abierto y de formato cerrado aportando los primeros un 40 % de la puntuación global. Su corrección puede hacerse únicamente de forma cuantitativa o permite también una valoración cualitativa en que se tenga en cuenta el procedimiento que ha seguido el sujeto para contestar los items de formato abierto. Sugiere también el autor, a la luz de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los subtests, una posible clasificación de los individuos en tres categorías (**concreto, transición y formal consolidado**) de fácil aplicación a cualquier muestra analizada. Sin embargo, debido a que el autor no da criterios para clasificar a los sujetos de acuerdo con la puntuación global obtenida en el test, un equipo de investigadores de nuestro país, (López Rupérez et al.,1987), han sugerido a partir de los resultados obtenidos en las pruebas parciales la posibilidad siguiente:

- Se clasifica un sujeto como formal (formal consolidado) cuando actúa como tal en, al menos, tres de las cuatro pruebas del test de Longeot.

- Se clasifica un sujeto como concreto cuando actúa como tal en, al menos, tres de las cuatro pruebas de dicho test.

- Se clasifica un sujeto como transición cuando no puede ser incluido en ninguna de las anteriores categorías.

En nuestra investigación, hemos utilizado el mismo criterio que estos autores a la hora de categorizar a los individuos de acuerdo con la puntuación obtenida en el test de Longeot.

Cuando el grupo de López-Rupérez ha trabajado, utilizando el criterio que hemos apuntado, con una muestra longitudinal desde 1º BUP hasta 3º BUP, los resultados han sido los que aparecen en la Figura 6.3.

Como puede observarse las puntuaciones globales experimentan un aumento progresivo con la edad (**11% formal consolidado en 1º BUP, 50% al terminar 3º BUP**) estando la puntuación de los varones significativamente por encima de la de las mujeres, aunque esta diferencia disminuye con la edad.

Los resultados obtenidos por estos autores en cada uno de los subtests coinciden con los de otras investigaciones, el mismo Longeot en 1969 hizo una aportación en ese sentido en un trabajo con 210 individuos, referente a que **el pensamiento formal no constituye una estructura homogénea de conjunto**, sino que hay una influencia clara de la naturaleza de la tarea.

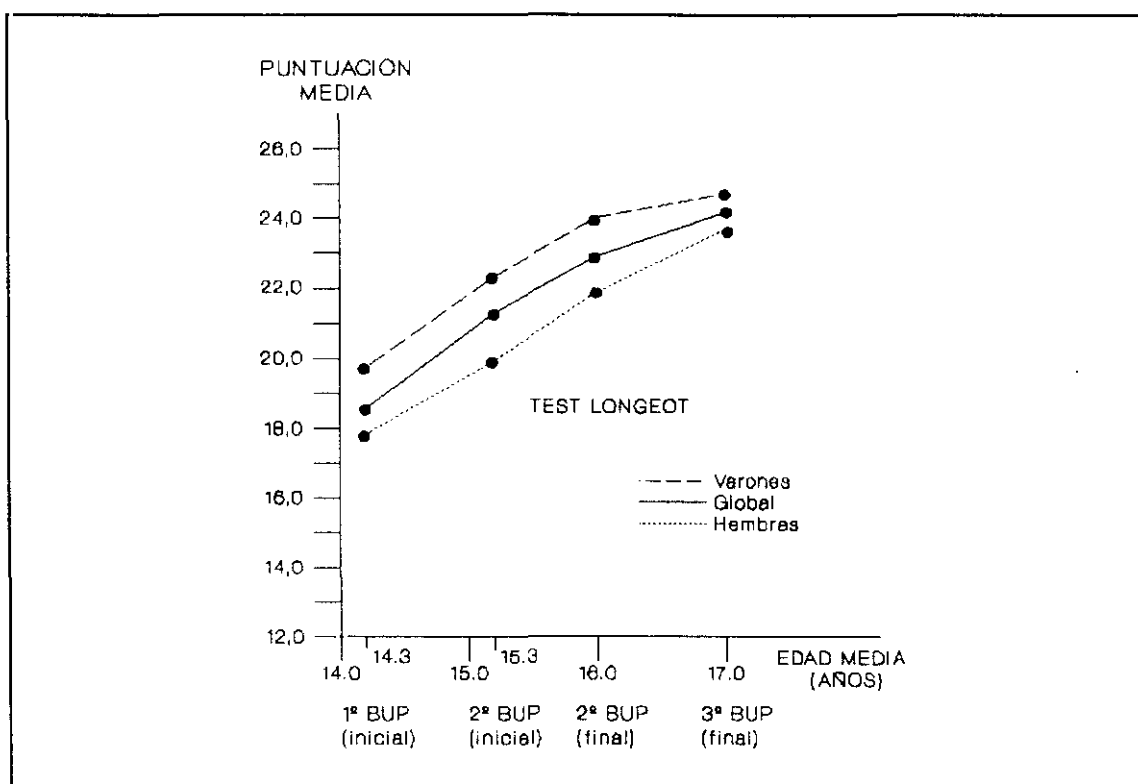


FIGURA 6.3. Resultados Test de Longeot para una muestra de alumnos españoles (López Rupérez et al 1987)

Por el interés en la investigación que nos ocupa, vamos a describir con cierto detalle un trabajo realizado por López Rupérez y colaboradores, con el fin de comprobar la idoneidad de este test en el campo de las Ciencias (1986). Estos autores llevaron a cabo una validación del Test de Longeot tomando como referente un test de rendimiento en Física. La muestra utilizada fue de aproximadamente 200 alumnos (mitad hombres, mitad mujeres) de 16 años de edad y status económico medio-alto. En este trabajo colaboraron profesores de Física, Química y Psicólogos la clasificación de los items de Física en concretos y formales, emitiendo un juicio de expertos, procedimiento ampliamente admitido en este campo de investigación.

Las conclusiones obtenidas en cuanto a la validez predictiva del **Test de Longeot sobre el rendimiento en Física** son las siguientes:

- El coeficiente de correlación entre la puntuación global del Test de Longeot y el rendimiento obtenido en Física pone de manifiesto que el nivel de desarrollo del pensamiento formal es un **buen predictor** para el aprendizaje científico.

- Cuando se clasifican los diferentes items del test de Longeot, siguiendo el criterio de su autor, en concretos y formales estudiándose a continuación su posible relación con el rendimiento en Física, se observa que la puntuación obtenida por los estudiantes en los items formales del test de Longeot es un mejor predictor del rendimiento en Física que la obtenida en los items concretos.

- Al analizar con detalle el comportamiento de los sujetos formales, se encuentra que estos individuos tienen más éxito que los concretos no solamente en la contestación de los items de Física considerados formales, como cabría esperar, sino también en los items concretos. Según los autores estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones en las cuales se han usado diferentes instrumentos de medición (tareas piagetianas e items de opción múltiple) y en consecuencia afirman que:

"los items de rendimiento en Física, más allá de su carácter concreto/formal, corresponden a un contenido de instrucción definido, de modo que la eficiencia en el aprendizaje y los factores a ella asociados influirán notablemente en el resultado final. Los datos experimentales anteriormente descritos parecen indicar que los sujetos formales aprenden mejor o, por lo menos, rinden más que los sujetos no formales ante cualquier tipo de tarea concreto/formal de Física básica" (López Rupérez et al, 1986, p41).

Resultados de investigaciones como los que acabamos de comentar, en que se pone de manifiesto la relación entre el rendimiento en tareas de Física (en nuestro caso tareas de tipo conceptual y de resolución de problemas) y las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el Test de Longeot, nos ha llevado a utilizar esta prueba para la determinación del nivel de pensamiento formal de la muestra utilizada como grupo experimental en la tesis doctoral que ahora presentamos .

Para la administración y análisis de las pruebas, el test GEFT y el test de Longeot, a la muestra sujeto de esta investigación, hemos contado con la colaboración de una psicóloga experta en este tipo de tareas.

6.4.4. LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES: UN ASPECTO RELEVANTE A CONSIDERAR

La importancia de las actitudes en el aprendizaje de las ciencias es una cuestión que está adquiriendo gran relevancia al considerarse que los factores cognitivos no son los únicos que mediatizan dicho aprendizaje. Según muestran las investigaciones en este campo con estudiantes entre 14 y 17 años, el factor que tiene mayor influencia sería la escuela y, más concretamente, todo lo relacionado con el aula: metodología de trabajo en la clase, actitudes y comportamiento del profesor, tiempo en que el alumno está implicado directamente en tareas de aprendizaje... (Simpson y Oliver, 1990). También se ha descrito el efecto favorable que ejerce el hecho de tratar en las clases tanto las aplicaciones técnicas de la Ciencia como su capacidad de modificar el medio (Acevedo,1993 y Solbes y Vilches, 1989).

Parece evidente que los resultados anteriores, ponen en cuestión la idea, bastante extendida, de que la familia y el medio social pueden ser barreras infranqueables para el aprendizaje, ante las cuales no hay nada que hacer. Por el contrario, la escuela y particularmente el profesor, pueden jugar, a pesar de un medio desfavorable, un papel muy importante debido a su gran potencialidad para conseguir que los alumnos progresen.

En la línea que estamos apuntando, podemos admitir que uno de los factores que influye considerablemente en que se produzca un aprendizaje significativo, va a ser el grado en que el alumno se siente "cómodo" con la metodología que se está utilizando dentro del aula. En particular, metodologías como la que se ha desarrollado en el marco de nuestra investigación, en que los estudiantes entran en contacto, no solo con el profesor, sino con los otros compañeros, en situaciones y contextos diversos, contrastando ideas, información etc. van a incidir en una actitud favorable hacia el aprendizaje de las Ciencias,(Ortega et al., 1993).

El problema de la medición de las actitudes es un asunto complejo. Para determinar el nivel de aceptación de una determinada forma de trabajo tenemos que recurrir a indicadores externos o, a analizar las manifestaciones de los propios sujetos admitiendo que éstos son organismos esencialmente racionales que utilizan la información de que disponen para emitir juicios. Partiendo de esta base, hemos utilizado como instrumento de medición en la investigación que estamos describiendo, una encuesta de lápiz y papel que, de forma anónima, fue contestada al finalizar el período de trabajo. La variable sexo fue de nuevo controlada.

De acuerdo con el tipo de información que deseábamos conocer, la encuesta fue diseñada alrededor de cuatro organizadores que recogen información de las opiniones de los estudiantes sobre:

i) Características de la tarea realizada -resolución de problemas abiertos- en cuanto a nivel de dificultad, facilidad para el aprendizaje de conceptos y adquisición de destrezas científicas.

ii) Incidencia sobre la autoconfianza del alumno en la resolución de problemas y su actitud hacia las Ciencias.

iii) Factores relacionados con la metodología de trabajo y el papel jugado por el profesor.

iv) Posible transposición de conocimientos a otras materias científicas y a posibles actividades fuera del aula (dominio cotidiano).

Como dato complementario, recogimos la intencionalidad, por parte de los alumnos de proseguir estudios donde la **Física** ocupe un papel relevante. En nuestra opinión -corroborada por otros autores como J.J.Vera, (1991)- el hecho de que una determinada asignatura sea importante, a criterio del alumno, para sus posteriores estudios e incluso para una posible opción profesional, actúa como factor motivador de cara al trabajo que está realizando, mientras que la motivación disminuirá si el alumno en cuestión considera que su contacto con la **Física** va a terminar cuando acabe el curso académico. Hay trabajos recientes que ponen en duda esta cuestión, así Espinosa y García (1993) no han encontrado correlación entre las actitudes hacia la Ciencia y la elección de la carrera en primera opción.

ENCUESTA

¿Estás interesado en realizar estudios superiores en que la Física ocupe un lugar importante? En caso afirmativo, indica cuáles.

Señala con una cruz la casilla que te corresponde:

hombre

mujer

1.- La RPA me ha parecido una tarea (RPA=resolución de problemas abiertos)

aburrida 1 2 3 4 5 interesante

porque...

2.- La RPA me ha resultado una actividad

difícil 1 2 3 4 5 fácil

porque...

3.- La RPA me ha ayudado a aprender conceptos de Física

poco 1 2 3 4 5 mucho

porque...

4.- La RPA me ha ayudado a familiarizarme con procedimientos más científicos de trabajo

poco 1 2 3 4 5 mucho

porque...

5.- La RPA me ayuda a realizar problemas cerrados (tipo los que aparecen en el libro de texto)

poco 1 2 3 4 5 mucho

6.- Con las estrategias de resolución de problemas que he aprendido, me siento más capacitado para intentar resolver otros problemas que en principio me resultan desconocidos

no 1 2 3 4 5 sí

porque...

7.- ¿Cómo te ha resultado la ayuda que has recibido del profesor para aprender a resolver problemas?

inútil 1 2 3 4 5 muy útil

porque...

8.- El tipo de problemas que hemos resuelto, ¿te ayudará en el futuro a resolver situaciones de tu vida cotidiana (hogar, automóvil, juegos,...)?

poco 1 2 3 4 5 mucho

porque...

9.- ¿Crees que los procedimientos de trabajo que has practicado en la RPA te van a ser útiles cuando resuelvas problemas de otras materias: Matemáticas, Química, Biología...?

poco 1 2 3 4 5 mucho

porque...

10.- La forma en que hemos trabajado la asignatura, ¿te ha abierto nuevas perspectivas e interés sobre qué es la Física o las Ciencias en general?

no 1 2 3 4 5 sí

porque...

11.- ¿Cómo te ha resultado la metodología con que se han desarrollado las clases de Física?

inadecuada 1 2 3 4 5 adecuada

porque...

12.- El tipo de trabajo que hemos realizado, ¿ha aumentado tu autoconfianza para resolver problemas?

poco 1 2 3 4 5 mucho

porque...

FIGURA 6.4. Encuesta para determinar actitudes en los estudiantes del Grupo Experimental

En la Figura 6.4 presentamos el modelo de la encuesta utilizada, con formato de **diferencial semántico** -instrumento frecuentemente utilizado en la medición de actitudes (Schibeci, 1982; Serrano 1988)- donde en cada pregunta se le exige a los estudiantes una pequeña explicación. Este hecho nos ha parecido importante a la hora de analizar los resultados de la encuesta pues nos va a permitir no sólo una valoración cuantitativa, sino extraer conclusiones de corte más cualitativo muy interesantes para investigaciones como la realizada.

6.4.5. "APRENDIENDO A APRENDER": EL PAPEL DE LA METACOGNICION

En el marco de la Psicología del aprendizaje y más en concreto dentro del campo de la Didáctica, está hoy día ampliamente admitido que el aprendizaje tiene que concebirse como algo más amplio que la familiarización del alumno con una determinada área de conocimiento. Así por ejemplo, White y Gunstone (1989) consideran como fines de la educación "producir" personas informadas e independientes entendiendo por independientes, sujetos que hayan desarrollado capacidades para aprender. En esta línea, numerosos investigadores destacan la importancia de lo que se han venido llamando técnicas de "**aprender a aprender**" unidas significativamente al concepto de **metacognición** vinculado al proceso por el cual los estudiantes reflexionan sobre su propio conocimiento.

Desde el campo de la Psicología, y desde una perspectiva de resolución de problemas, una de las aproximaciones clásicas al concepto de metacognición, es la realizada por J. Flavell (ya citado en el Apartado 1.2 al describir las diferencias expertos/ novatos) en un intento de apoyar la interpretación de la inteligencia como habilidad para resolver problemas, propuesta por Resnick y Glaser (1976):

"la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos. La metacognición implica un examen activo y la consiguiente regulación y organización de los procesos psicológicos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que versan, por lo general, al servicio de algún fin u objetivo concreto" (Flavell, 1976 p 232).

En el mismo texto Flavell hace referencia a aspectos relacionados con el almacenaje y posterior utilización de la información. El estudiante tiene que ser consciente de que la información almacenada puede ser seleccionada deliberadamente, en un momento posterior, para resolver las tareas que se le presenten. Posteriormente el autor se pregunta sobre la posibilidad de enseñar a los alumnos a utilizar los componentes cognitivos de los que disponen con el fin de ayudarles a mejorar sus habilidades en los procedimientos para resolver problemas de forma eficaz.

Otra aportación interesante, desde una perspectiva más próxima a la educación es la realizada por Novak y Gowin en su libro "*Aprendiendo a aprender*". Los autores definen el **metaaprendizaje** como el aprendizaje relativo a la naturaleza misma del aprendizaje apuntando una idea de claras implicaciones educativas:

"Las mejores estrategias de metaaprendizaje deberían acompañarse de estrategias para ayudar a aprender sobre el metaconocimiento. Metaaprendizaje y metaconocimiento, aunque interconectados, son dos cuerpos diferentes de conocimiento que caracterizan el entendimiento humano. El aprender sobre la naturaleza y la estructura del conocimiento ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende, y el conocimiento sobre el aprendizaje nos sirve para mostrarles cómo construyen el nuevo conocimiento los seres humanos" (Novak y Gowin, 1988 p 28).

En nuestro país se han hecho aportaciones muy interesantes en la línea que estamos describiendo. Así A. Moreno (1989), ha puesto de manifiesto la necesidad de considerar el aprendizaje como una actividad estratégica, planificada

y controlada por la persona que la realiza. Insiste la autora en que la necesidad de tomar conciencia de los objetivos del aprendizaje y de los medios que utilizamos para conseguirlos, implica una actividad **metacognitiva** por parte del que aprende. Con relación al trabajo de investigación cuya memoria presentamos, hay que resaltar la opinión de A. Moreno sobre la importancia que tiene para el aprendizaje que los estudiantes se hagan conscientes de sus intenciones, de sus capacidades y de las demandas que les presentan las tareas escolares.

En referencia a las variables relacionadas con la tarea, destaca principalmente tres tipos:

-Objetivos de la tarea: es importante discernir por parte del alumno cuales son los objetivos concretos de una tarea pues ello va a favorecer la elección de la estrategia más adecuada de cara a su resolución.

-Grado de dificultad: los alumnos deben hacerse conscientes del nivel de dificultad y sobre todo, de los obstáculos más relevantes con los que se van a encontrar cuando vayan a realizar un trabajo concreto. Sólo con la toma de conciencia de cuáles son los puntos conflictivos podrán dilucidar cuales van a ser las estrategias más adecuadas para superarlos.

-Familiarización con la tarea: hay un consenso generalizado sobre el hecho de que los procesos de razonamiento están unidos a un contexto específico.

Una cuestión relacionada íntimamente con el proceso de aprendizaje de las **habilidades metacognitivas** es, si este tipo de habilidades hay que enseñarlas explícitamente desde el comienzo de la escolarización y en el contexto de cada materia concreta, formando por tanto parte esencial de su desarrollo. Sobre este

punto concreto J.I. Pozo (1989) hace una aportación muy clarificadora acerca del lugar de las estrategias de metaaprendizaje en el curriculum. En lo que respecta al *cuando*, el autor apoya la idea de que lo relevante no sería la edad concreta a que se trabajan este tipo de estrategias sino la secuencia establecida tanto en lo referente a la planificación general como a las tareas necesarias para la adquisición de una determinada estrategia. En lo que respecta *al donde*, la pregunta planteada ha sido: ¿Las estrategias de aprendizaje, una materia aparte o una parte de cada materia? Para contestar citaremos textualmente al autor:

"Es imposible aprender a aprender de un modo general, al margen de los contenidos concretos sobre los que se ha de aprender. Las habilidades de pensamiento y aprendizaje no son ajenos al contenido, sino que dependen del área en la que se aplique"
(Pozo, 1989, p 11).

En la línea que hemos desarrollado, referente a favorecer en los sujetos estrategias de metaaprendizaje, y en el sentido apuntado de hacerles conscientes de lo que están haciendo y de cuales son sus dificultades en la tarea que estaban llevando a cabo (resolución de problemas de enunciado abierto), hemos realizado a un grupo de estudiantes una entrevista de tipo semiestructurado alrededor de los siguientes puntos:

- i) Planificación que realiza el alumno cuando se enfrenta a un problema abierto.**
- ii) Estrategias que sigue para la resolución.**
- iii) Puntos clave de mayor dificultad.**

iv) Circunstancias en que la tarea se ha dado por terminada.

v) Aspectos afectivos y motivacionales.

Como se desprende fácilmente de la observación del protocolo de la entrevista, además de la intención de propiciar aspectos relativos a la metacognición en los estudiantes, el profesor-investigador estaba interesado en recoger información acerca de los obstáculos más relevantes detectados en el proceso de entrenamiento sobre metodología de resolución de problemas. La entrevista iba a permitirle también profundizar en aspectos actitudinales de suma importancia en este tipo de planteamientos.

Las entrevistas se realizaron en base a las pautas de trabajo que sobre este tipo de instrumentos, aplicados al ámbito escolar, han aportado numerosos autores en el sentido de crear un ambiente adecuado y tener oportunidad de explorar la coherencia y consistencia de las respuestas de los estudiantes (Osborne y Freyberg, 1985; Latorre y González, 1987; Woods, 1987). La realización tuvo lugar aproximadamente, en la mitad de la experimentación a fin de poner en marcha, a la luz de los resultados obtenidos, los correspondientes procesos de retroalimentación.

Dentro del grupo experimental, se escogieron 18 alumnos de acuerdo con su estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. La mitad de los estudiantes podíamos considerarlos en el extremo dependiente de campo y la otra mitad en el extremo opuesto ya que, de acuerdo con nuestras hipótesis de partida, el comportamiento de ambos grupos iba a ser diferente a la hora de realizar determinadas tareas, siendo éste uno de los puntos que queríamos explorar, además de los citados anteriormente, mediante la utilización de las entrevistas.

El análisis de las entrevistas para determinar las dificultades más relevantes así como, las posibles diferencias dependiendo del estilo cognitivo de los estudiantes, se presenta en el Apartado 7.5 en que aparecen los resultados correspondientes a la evaluación del trabajo realizado dentro del aula.

6.4.6. TECNICAS DE ANALISIS DE LOS DATOS

En el trabajo que ahora presentamos hemos utilizado técnicas de tratamientos de datos de las denominadas **cualitativas** y técnicas de tipo más **cuantitativo** de acuerdo con la aportación teórica que hemos abordado en el Apartado 6.4.1, donde señalábamos la **compatibilidad** y la **complementariedad** de ambos métodos. Vamos a realizar ahora un resumen de todas ellas justificando las razones de su elección.

A lo largo del **Capítulo 7** presentaremos el proceso llevado a cabo en el contexto del aula, con los alumnos pertenecientes al grupo experimental. Dentro de las estrategias de trabajo utilizadas con estos estudiantes, y tal como hemos descrito en el Apartado 6.4.2, procedimos a realizar **entrevistas** recogiendo la aportaciones de los alumnos, previamente **grabadas en audio**, mediante las llamadas **redes sistémicas o network** (Bliss et al.,1983). Esta técnica está enmarcada en los denominados métodos cualitativos de análisis de datos y los aspectos más relevantes de la misma se presentan en el Apartado 7.5.1 donde aparecen las dos redes construidas a partir de las respuestas de los estudiantes.

También en el **Capítulo 7**, y en el apartado correspondiente a la evolución experimentada por los alumnos en su capacidad para resolver problemas, hemos

realizado **análisis descriptivos** de los resultados obtenidos mediante la utilización de **tablas de frecuencias, representaciones gráficas**, etc, realizando estos análisis a partir de un conjunto de variables -contenido y metodológicas- definidas al respecto.

Por último, para realizar el estudio de **actitudes**, hemos empleado un **cuestionario de lápiz y papel** cuyos datos se han recogido utilizando **diferenciales semánticos** con justificación de respuesta, lo que nos ha permitido realizar un **análisis de contenido**.

El tratamiento de datos realizado para contrastar las hipótesis planteadas en esta investigación, presentado en el **Capítulo 8**, ha tenido un matiz más cuantitativo que el utilizado para valorar los resultados que hemos comentado en los párrafos anteriores.

Para la contrastación de las **Hipótesis 1 y 2**, las respuestas sobre los esquemas conceptuales de los estudiantes se han categorizado en los tres niveles ya descritos, definiéndose así, una escala de **tipo ordinal o de rangos** para este tipo de datos. En consonancia con este nivel de medida, se han utilizado **pruebas estadísticas no paramétricas** (Siegel, 1979).

- En la contrastación de la **Hipótesis 1**, para estudiar las correlaciones entre las variables relacionadas con el cambio conceptual dentro del grupo experimental, se ha empleado el **coeficiente de correlación de rangos de Kendall**, calculando la probabilidad asociada a fin de determinar el nivel de significación observado.

En cuanto a los estudios encaminados a contrastar si se han producido diferencias significativas dentro del grupo, como consecuencia del tratamiento efectuado, se ha utilizado la **prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon** que nos va a dar, no solamente la dirección de las diferencias, sino la magnitud de las mismas. Esta prueba nos va a permitir rechazar la hipótesis nula con el grado de significatividad que se estime previamente.

- Para contrastar la **Hipótesis 2**, relativa a determinar diferencias significativas con el grupo control, se ha utilizado la **prueba U de Mann-Whitney**, estadístico muy potente para probar si dos grupos independientes han sido tomados de la misma población. La potencia de esta prueba es similar a la de Wilcoxon arriba mencionada.

El tratamiento de datos utilizando las pruebas mencionadas hasta ahora, se han realizado con el programa **STATVIEW GRAFHICS** (Appel,1991), trabajando, en el análisis de resultados con un nivel de significatividad del 1%.

El panorama se presentaba distinto en lo relativo a las **Hipótesis 3** y **4** de la investigación. Su carácter *no direccional*, debido a la falta de resultados coincidentes en los estudios realizados al respecto, como ya se comentó en el Apartado 6.2, ha orientado nuestro trabajo hacia la búsqueda de **asociaciones entre las variables categóricas** definidas en el estudio realizado, de tal forma que, estas asociaciones, nos permitan establecer no sólo posibles relaciones, sino la dirección en que se producen.

Por otra parte, para poder valorar las contestaciones de los estudiantes a los problemas de enunciado abierto, hemos definido un conjunto de **variables** caracterizadas por la naturaleza de la tarea a realizar (ver Apartado 7.5). Las

categorías para estas variables constituyen una escala de **tipo ordinal**, similar a las escalas de valoración del test GEFT y del test de Longeot, tal como quedaron definidas en el diseño de la investigación.

● Para proceder a la contrastación de las **Hipótesis 3 y 4**, se ha realizado un **análisis de correspondencias múltiple**, técnica de análisis de datos cualitativos que presenta una gran calidad descriptiva, permitiendo **explicar muchas categorías de variables en unos pocos factores**. El tipo de análisis ha sido muy empleado por la escuela francesa de tratamiento de datos (Benzecri, 1973, Lebart et al. 1985), y en nuestro país, en los últimos años, esta técnica ha empezado a ser utilizada con frecuencia en investigaciones educativas siendo muy útil para casos de situaciones multivariantes categóricas como las que aparecen en el estudio que estamos presentando (Carballo, 1990, Medina, 1989).

El análisis de correspondencias múltiples constituye una generalización del análisis factorial de correspondencias, muy apropiado cuando el número de categorías es superior a dos, requiriendo como entrada mínima, datos recogidos en escalas nominales. Este procedimiento de trabajo permite **el estudio de relaciones de dependencia entre variables categóricas** presentadas en forma de tablas de contingencia, permitiendo además:

- Analizar como está estructurada esta asociación, describiendo "proximidades" que se interpretan como asociación o afinidad.

- Reestructurar la información obtenida, reformulándola de forma tal, que puede representarse en un espacio reducido con mínima pérdida de la misma.

- Debido a que es una técnica factorial, se pueden presentar los resultados en forma gráfica, ayudando este procedimiento, a la interpretación de los mismos.

Los análisis se han llevado a cabo mediante el programa **BMDP Statistical Software** en su modalidad **CA-CORRESPONDENCE ANALYSIS**, versión de 1990.

ABRIR PARTE III. DESARROLLO...

