

Aula

Revista del Instituto de Ciencias de la Educación

Abierta

Universidad de Oviedo

CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTA

RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
DIRECTORA DEL I.C.E.

VOCALES

ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ
MIGUEL ÁNGEL. LUENGO GARCÍA
RAQUEL AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ
JUAN JOSÉ ORDÓÑEZ ÁLVAREZ

DIRECTOR

ELISEO DIEZ ITZA

SUBDIRECTOR

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA

SECRETARIA

M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR
PILAR PAZOS TABOADA
ÚRSULA PADILLA GONZÁLEZ

CONSEJO EDITORIAL

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

Universidad de las Islas Baleares

GINA CONTI-RAMSDEN

University of Manchester

JOSÉ M. ESTEVE

Universidad de Málaga

JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA

Universidad de Oviedo

ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES

Universidad de Complutense de Madrid

KEVIN MARJORIBANKS

University of Adelaide

ROGELIO MEDINA RUBIO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MARIO DE MIGUEL DÍAZ

Universidad de Oviedo

JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO

Universidad de Oviedo

JULIÁN PLATA SUÁREZ

Universidad de La Laguna

BIRTE RAVN

The Danish University of Education

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA

Universidad de Oviedo

JAUME SARRAMONA

Universidad Autónoma de Barcelona

CATHERINE SNOW

Harvard University

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN

Universidad de Santiago de Compostela

GONZALO VÁZQUEZ

Universidad Complutense de Madrid

HERBERG J. WALBERG

University of Illinois, Chicago

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA

Universidad de Santiago de Compostela

Diciembre de 2002, nº 80

INDICE

- 1 LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA
Jaume Sarramona y Enric Roca
- 27 HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL JUEGO Y LAS CANCIONES
José Luis Linaza, Cecilia Simón, Marta Sandoval y M^a Gracia García Blanco
- 43 INNOVACIÓN DOCENTE EN LA E.T.S. DE INGENIEROS DE MINAS DE OVIEDO
Manuel Mahamud López y Juan María Menéndez Aguado
- 63 ENSEÑAR A PENSAR: DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO LÓGICO
M^a del Rosario Cerrillo Martín
- 87 HABILIDADES DISCURSIVAS DE LOS NIÑOS CUANDO INICIAN LA ESCOLARIDAD: PERSPECTIVA Y ASPECTO VERBALES EN NARRACIONES DE FICCIÓN
Eliseo Diez-Itza y Raquel Fernández Rodríguez
- 113 PORCENTAJES Y PROFESORES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO
Eduardo Zurbano Fernández
- 121 DE LOS GREMIOS CORPORATIVOS A LA NUEVA LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL. APUNTES HISTÓRICOS
Raimundo Rocés Velasco
- 129 EDUCACIÓN SOCIAL Y VALORES DEMOCRÁTICOS. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS
M^a Alcázar Cruz Rodríguez y M^a Dolores Gámez Carmona
- 139 DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES: CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA SU ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN
José Ignacio Aguaded Gómez y José Manuel Bautista Vallejo

Págs.

- 153 EL USO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO POR APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Ana Cristina Lahuerta Martínez
- 177 RESEÑAS DE LIBROS
Zabalza Beraza, M.A. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* (Raquel Rodríguez González)
Escolano Benito, A. *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas.* (Carmen Diego Pérez)
Díaz-Aguado, M.J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* (Eliseo Díez-Itza)

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA COMO FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA

JAUME SARRAMONA y ENRIC ROCA *

La participación de los padres en el sistema educativo constituye una expresión de democracia, a la vez que una garantía de calidad pedagógica; así se reconoce en nuestra legislación. Es una realidad, no obstante, que el nivel de participación en los distintos centros escolares resulta muy desigual y queda reflejado en primera instancia en los índices de participación en las elecciones a los Consejos escolares. Para identificar las variables que pueden incidir en los citados índices y para conocer la valoración de la participación de los padres en los centros escolares, se realizó en Catalunya un estudio de casos de centros con alta y baja participación de los padres en las elecciones a los Consejos escolares, recogiendo las opiniones de la dirección y de los mismos padres a través de entrevistas en profundidad. Los resultados han sido analizados en función de las variables siguientes: nivel de participación, titularidad, nivel educativo del centro y sector consultado. Las variables identificadas confirmaron, entre otras conclusiones, que: el nivel de participación de los padres en los centros depende en gran medida de la voluntad de la dirección, la alta participación se traduce en un mayor nivel de implicación de las familias, en los centros públicos el nivel general de implicación es superior que en los concertados y los centros de secundaria son más críticos respecto a la participación que los de primaria.

The participation of parents in the Education System is an expression of democracy and a guarantee of pedagogical quality; this is how our legislation recognises it. However, it is a fact that the level of participation is very different in the different schools. This can be easily seen in the participation rates to elect the governing bodies of the centres. To identify what items can influence these rates and to assess parents' participation in the schools, a study of centres with high and low participation rates in the election of members of the governing bodies of the centres in Catalonia was carried out. To collect the opinion of the managing boards and parents in-depth interviews were performed. The results have been analysed according to the following variables: level of participation, type of school (public or private and primary or secondary) and the group interviewed. The variables identified confirmed, among other things, that the parents' level of participation in the schools, greatly depends on the good willing of the managing boards; also that, the higher the participation is, the more families are implied in school management and finally, it was also conformed that the participation rate is higher in public centres than in subsidised schools and secondary schools are more critical about participation than primary schools.

1. Marco legal de la participación de los padres en el sistema educativo

La primera referencia legal sobre la que se apoya actualmente la participación de los padres en el sistema educativo se encuentra en la Constitución española (1978). Concretamente, en el artículo 27 se habla de

* JAUME SARRAMONA es Catedrático de T³ e Historia de la Educación y ENRIC ROCA es Profesor Titular de T³ e Historia de la Educación. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

dos niveles de participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y, por tanto, de los padres: el ámbito de la programación general de la enseñanza (apart. 5) y en el control y gestión de los centros financiados con fondos públicos (apart. 7).

El desarrollo del citado artículo de la Constitución se realizó primero en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) y posteriormente en la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995). Esta segunda ley dedica su capítulo primero a la participación, bajo los principios siguientes:

Art. 2.1. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros mediante el Consejo Escolar ...

Art. 2.2. Los padres podrán participar también en el funcionamiento de los centros docentes mediante sus asociaciones. Las administraciones educativas regularán el procedimiento para que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por la asociación de padres más representativa del centro.

Art. 2.3. Las administraciones educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

En conclusión, el Consejo Escolar del centro, órgano colegiado de gobierno del mismo, es el lugar donde se materializa la participación de toda la comunidad educativa en los centros escolares, si bien el profesorado tiene también el claustro como órgano exclusivo de participación del sector (Capítulo II de la LOPEG). La participación de los padres en el Consejo Escolar del centro se personaliza en sus representantes directamente elegidos al efecto en convocatorias específicas realizadas cada dos años para renovar a la mitad de sus miembros (LOPEG, art. 24).

La participación en la programación general de la enseñanza está regulada en la LODE para el ámbito estatal, concretamente en el título segundo donde se determina la composición y funciones del Consejo Escolar del Estado (art. 30-33). Pero además se indica que en cada Comunidad Autónoma habrá un Consejo Escolar para su ámbito territorial (art. 34) además de otros posibles referidos a territorios más limitados (art. 35). Bajo este marco legal el gobierno de la Generalitat de Catalunya desarrolló su Ley de Consejos Escolares y mediante decretos posteriores la normativa correspondiente a la LOPEG, concretamente se trata de los decretos de 14 de junio de 1996 referido a los centros públicos y el de 29 de abril de 1997 para los centros privados.

De este modo, los padres participan en el resto de Consejos escolares que hay en el sistema educativo, en los Consejos Escolares de la respectiva Comunidad Autónoma, en los Consejos Escolares Territoriales y en los Consejos Escolares Municipales. Cada uno de los cuales tienen su propio reglamento interno y de acuerdo con la Ley de Procedimiento Administrativo en lo que se refiere a los órganos colegiados.

Excepto el caso de los Consejos Escolares de centro, que eran órganos de gobierno, el resto son órganos de consulta y participación, de manera que

sus acuerdos no tienen carácter vinculante para la Administración educativa correspondiente, si bien han de ser consultados en los aspectos que la Ley señala. Sin embargo, esta consideración de órganos de gobierno de los Consejos Escolares de centro desaparece con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, quedando solamente como órganos de participación.

2. Objetivos del estudio

El presente estudio sobre la incidencia de la participación de los padres en los centros escolares se realizó en Catalunya durante el año 2000, si bien el análisis de resultados no se concluyó hasta mediados del año siguiente¹, de modo que sus resultados no pueden extrapolarse a otros territorios, aunque su cariz básicamente cualitativo puede ser ilustrativo de una situación ampliamente compartida. En concreto, el estudio se propuso los siguientes objetivos:

- 1) Analizar las condiciones sociales y legales bajo las cuales se lleva a cabo la participación de los padres en el sistema educativo.
- 2) Analizar los posibles factores que se asocian en los centros con una alta participación de los padres en las elecciones a los Consejos Escolares y con otros aspectos de la participación de los padres en el centro educativo.
- 3) Advertir las posibles diferencias entre tipos de centros (primaria, secundaria, públicos, privados) y estamentos de la comunidad educativa (directores, representantes de los padres).
- 4) Detectar algunos elementos de la participación de los padres en los centros que sea posible relacionarlos con la calidad de los centros escolares.
- 5) Formular recomendaciones a los diferentes sectores de la comunidad educativa para mejorar la participación de los padres en los centros.

Para la consecución del primer objetivo se hizo un repaso de la normativa legal vigente sobre la participación de los padres en el sistema educativo, así como un análisis de las estadísticas de participación en las elecciones a Consejos Escolares en Catalunya como manifestación cuantitativa de tal participación. Esta revisión documental se completó con una recogida previa de información a través de representantes calificados de las Federaciones de Asociaciones de Padres, que proporcionaran su visión de la participación.

Para responder a los restantes objetivos se llevó a cabo un estudio empírico con una muestra de centros escolares con alta y baja participación en las elecciones a los Consejos Escolares, recabando datos de la dirección y de los padres, para verificar las pertinentes relaciones entre variables. Las recomendaciones debían ser consecuencia de los resultados constatados.

3. Desarrollo del estudio

3.1. *Primera panorámica de la situación*

Para tener una primera información general de cómo viven los propios padres su participación en el sistema educativo de Catalunya se realizó una sesión de debate guiado con los presidentes de las cinco principales Federaciones de Asociaciones de Padres que están representadas en el Consejo Escolar de Catalunya: FAPAC, FAPAES, FAPEL, Escuelas Cristianas y Educación Especial. La síntesis de las principales reflexiones aparecidas fueron las siguientes:

- Reconocimiento de que la participación de los padres en los centros escolares es baja. Por un lado hay padres que la perciben como una pérdida de tiempo – para qué participar si no “sirve de nada”– y otros se excusan diciendo que no tienen tiempo. De todos modos, cuando la participación se concreta en actividades específicas puede llegar a ser muy alta.
- Muchos padres asocian la participación en los centros con tareas rutinarias, poco relevantes, que podrían resolver las instancias administrativas de los mismos.
- En el caso de los centros concertados se insiste que los padres han otorgado su confianza a la titularidad y a los respectivos equipos directivos por lo cual no sienten la necesidad de participar más activamente. Sólo cuando existe algún problema relevante o se encuentra en peligro la continuidad de la escuela, entonces, se produce una mayor implicación de los padres.
- En los centros de educación especial se da una cierta despreocupación, pero sí existe una relación más directa con el profesorado. No existe, en cambio, una percepción del conjunto del centro como una comunidad educativa, sino como una institución que va a dar respuesta a las necesidades de “nuestro” hijo.
- Ante el interrogante de qué habría que cambiar para conseguir una mayor implicación de los padres en los centros, se responde que cada centro y cada Asociación constituyen un caso específico, por lo que el problema se reduce a las personas implicadas y al tipo de relación que se establezca en cada caso entre ellas. Con todo, se señala como handicap el hecho de que el número de padres participantes sea minoritario en los Consejos Escolares de los centros, el desconocimiento que los nuevos miembros tienen de las atribuciones de dichos Consejos y el posicionamiento de ciertos claustros de profesores que no acaban de aceptar la participación familiar en los Consejos. Se apunta que tal vez una información dirigida a los nuevos representantes quizás aumentaría su participación, aunque se reconoce que si ésta se lleva a cabo “desde arriba” constituye una cierta perversión de la cultura participativa que sería deseable.

- Por lo que respecta a la participación en las aulas, se señala que en los centros donde existen los delegados o encargados de curso éstos debieran actuar más a partir de las necesidades del colectivo y no inmiscuirse en aspectos estrictamente pedagógicos. Resulta que sólo una proporción de dichos delegados están vinculados con las juntas de las APAs.

La conclusión general es que el panorama de la participación no es homogéneo, depende de cada centro y de su tipología, por lo cual resulta necesario categorizar la situación para poder realizar un análisis de la situación.

3.2. Determinación de la muestra de centros a analizar

La relación de centros se determinó en función de las tres variables principales que condicionarían el análisis: titularidad (públicos y concertados), nivel educativo (primaria y secundaria) y nivel de participación de los padres en las últimas elecciones a Consejos Escolares (alta y baja). También se buscó una cierta diversidad territorial, de modo que todos no correspondieran a las grandes ciudades de Barcelona y sus alrededores. Se procuró mantener la misma zona geográfica o semejante en la confluencia de las tres variables señaladas.

En total fueron 15 los centros consultados, 8 públicos y 7 concertados (uno de éstos sirvió tanto para primaria como para secundaria); 8 de educación primaria y 8 de secundaria; 8 de alta participación en las últimas elecciones y 8 de baja; 10 centros de Barcelona ciudad y 5 de otras comarcas.

La técnica de selección no fue la del simple azar, puesto que cabía considerar la posibilidad de acceso a los centros y su voluntariedad de ser entrevistados, cuestión ésta que siempre resulta dificultosa cuando no se trata de un estudio realizado directamente por la Administración educativa. Sin embargo, siendo conscientes que la muestra no se puede considerar representativa del conjunto de Catalunya desde el punto de vista demográfico y territorial, si se considera indicativa de tendencias en lo que se refiere a la participación de los padres en los centros, puesto que los centros determinados actúan a modo de casos significativos del sistema que son analizados en profundidad, que a su vez son agrupados en función de las variables que representan.

3.3. Elaboración de los cuestionarios de análisis

Partiendo de las manifestaciones expresadas por los presidentes de las Federaciones de Asociaciones de Padres se elaboraron sendos cuestionarios dirigidos a los equipos directivos de los centros y a los presidentes de las Asociaciones de Padres o representante de los padres en los Consejos Escolares. Estos cuestionarios se concibieron como abiertos, como guías para llevar a cabo entrevistas personales en profundidad sobre los

principales elementos que intervienen en la participación de las familias en los centros. Sus ítems se corresponden con los temas tratados en la mencionada reunión previa con los presidentes de las Federaciones y fueron pilotados previamente mediante dos entrevistas a directores y padres.

a) Cuestionario para los directores: Se consideró que la opinión del sector del profesorado se podía recabar a través de la dirección del centro, puesto que ejerce la presidencia del Claustro y del mismo Consejo Escolar. El cuestionario tuvo un total de 11 ítems correspondientes a otras tantas categorías principales, cinco de las cuales estaban divididas en subcategorías, hasta abarcar un total de 34 cuestiones a considerar, de acuerdo con lo señalado en la tabla 1.

b) Cuestionario para los representantes de los padres: Esta representación en principio se otorgó al presidente de la Asociación de Padres del centro, que suele ser el que la Asociación designa directamente como representante en el Consejo Escolar; cuando ello no fue posible se entrevistó a otro representante. El cuestionario diseñado siguió la misma estructura que el anterior, con algunas modificaciones en razón de la especificidad del consultado. Comprende 11 categorías principales, 10 de las cuales son las mismas que las planteadas para los directores; 6 de las categorías se subdividen hasta totalizar 41 cuestiones abiertas, de acuerdo con lo mostrado en la tabla 1. El texto completo de los cuestionarios se presenta en el anexo 1.

3.4. Aplicación de los cuestionarios

Los cuestionarios fueron aplicados personalmente por los investigadores durante el período comprendido entre abril y septiembre del 2000. Previamente se estableció contacto por carta y telefónicamente para concretar día y hora de la entrevista, la cual se materializó en algunos casos después de varios intentos, pero hay que señalar como factor claramente positivo el hecho que no se eludiera ninguna pregunta y que en general el clima de la entrevista fuera cordial, lo que viene a avalar la importancia concedida al tema.

Las preguntas eran formuladas oralmente por el entrevistador y las respuestas recogidas textualmente por escrito, llegándose a formular matizaciones cuando se creyó necesario. También se incluyeron comentarios espontáneos y globales respecto al tema de la participación de las familias en los centros escolares.

Hay que señalar que los entrevistadores contaban con una serie de ejemplos que podían aplicar cuando se advertía que los entrevistados tenían dificultades para responder de manera concreta. La realidad mostró que este recurso sólo se tuvo que aplicar en algunas de las entrevistas con los representantes de los padres.

3.5. *Análisis de las respuestas a los cuestionarios*

Para el vaciado de los cuestionarios de los directores se confeccionó una tabla donde, ítem a ítem, se volcaron las respuestas dadas a todas las preguntas de acuerdo con las siguientes agrupaciones de los centros:

1. Centros públicos de primaria de alta participación en las elecciones a los Consejos Escolares de Centro.
2. Centros públicos de primaria de baja participación en las elecciones a los Consejos Escolares de Centro.
3. Centros públicos de secundaria de alta participación en las elecciones a los Consejos Escolares de Centro.
4. Centros públicos de secundaria de baja participación en las elecciones a los Consejos Escolares de Centro.
5. Centros concertados de primaria de alta participación en las elecciones a los Consejos Escolares de Centro.
6. Centros concertados de primaria de baja participación en las elecciones a los Consejos Escolares de Centro.
7. Centros concertados de secundaria de alta participación en las elecciones a los Consejos Escolares de Centro.
8. Centros concertados de secundaria de baja participación en las elecciones a los Consejos Escolares de Centro.

Si se contabilizan el número de preguntas del cuestionario de los directores y el número de centros consultados resultan un total de 544 respuestas transcritas o resumidas. La transcripción y resumen de las respuestas las realizaron los mismos entrevistadores, para garantizar la contextualización de las mismas en el momento de efectuarse. Una muestra del proceso realizado se puede advertir en la tabla 2, donde los nombres de los centros han sido substituidos por números.

El mismo modelo de vaciado se ha aplicado a los cuestionarios dirigidos a los representantes de los padres. En total fueron 656 las respuestas transcritas o resumidas en las correspondientes tablas, que sumaron un total de 41, de las cuales 32 fueron comunes con los directores.

Para el análisis de las respuestas se han contabilizado las frecuencias con que se han dado las respuestas iguales o similares entre los directores y los representantes de los padres, así como aquellas en que existía discrepancia o diferencia. Para poder discriminar con más facilidad todo el conjunto de datos recopilados para cada pregunta o ítem, se confeccionó una tabla de concordancias sobre cuatro niveles de graduación: alta concordancia (A), mediana concordancia (M), baja concordancia (B) y nula concordancia (N). A los efectos de las conclusiones pretendidas en el estudio, sólo las respuestas en que hubo baja o nula concordancia fueron tenidas en cuenta para establecer diferencias.

Tabla 1. *Relación de variables, categorías y subcategorías, según cuestionario*

VARIABLES	TIPO DE CUESTIONARIO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Primaria / Secundaria Público / Concertado Alta participación / Baja participación	Cuestionario coincidente Padres / Directores	1. Campos generales de participación de los padres en el centro	1.1. Establecimiento de reuniones profesores – padres y periodicidad prevista 1.2. Frecuencia de utilización por parte de los padres de ámbitos externos al centro (EAPs, Inspección...)
		2. Valoración general de la participación de los padres en el centro	2.1. Descripción de la participación deseable de los padres en el centro
		3. Valoración general de la participación de los padres en el Consejo Escolar del Centro	3.1. Calendario y horario de las convocatorias del Consejo Escolar del Centro 3.2. Antelación del envío de las convocatorias del Consejo Escolar del Centro 3.3. Modalidad de elaboración de la convocatoria del Consejo Escolar del Centro 3.4. Propuestas de temas al Consejo Escolar del Centro por parte de los padres 3.5. Actuación representativa o personal de los padres en el Consejo Escolar del Centro 3.6. Tipo de mayorías en las decisiones del Consejo Escolar del Centro 3.7. Trato de los temas más importantes del centro por parte del Consejo Escolar del Centro 3.8. Procedimientos de que se podría dotar el centro para incrementar el debate y la participación en el Consejo Escolar del Centro
		4. Valoración general de la participación de los padres en el nivel de aula	4.1. Posibilidad, frecuencia y condiciones del acceso de los padres al aula como observadores 4.2. Participación de los padres en actividades escolares, complementarias o extraescolares del curso del hijo 4.3. Existencia y modalidad de implicación de los padres como responsables o colaboradores del curso del hijo
			4.4. Modalidad y frecuencia de la información que reciben los padres del curso del su hijo 4.5. Tipo de relación de los tutores con las familias 4.5.1. Tipologías de respuestas generales de los padres a les entrevistas con los tutores 4.5.2. Aprovechamiento general por parte de los padres de las entrevistas con los tutores
		5. Valoración general de la participación de los padres en las actividades que ellos organizan y/o participan	5.1. Tradición en la realización de programas o actividades vinculadas a la Escuela de Padres 5.2. Participación de los padres en reuniones o actividades con expadres o exalumnos o asociaciones de aquellos colectivos, o con otras AMPAs y Asociaciones o Federaciones de AMPAs 5.3. Participación de los padres en actividades conjuntas con entidades vecinales, ONGs, etc.

			5.4. Facilitación al centro de material didáctico o de otro tipo por parte de los padres
		6. Valoración general sobre los principales puntos de insatisfacción que tienen los padres de su participación en el centro	
		7. Valoración general sobre los principales puntos de satisfacción que tienen los padres de su participación en el centro	
		8. Necesidad de la participación de los padres para mejorar la calidad de la educación escolar y definición de los ámbitos necesarios de participación dentro y fuera de los centros	
		9. Modificaciones necesarias para fomentar una mayor participación de los padres en el centro	
		10. Propuestas globales para mejorar la implicación de los padres en los centros educativos en general	
Primaria / Secundaria Público / Concertado Alta participación / Baja participación	Cuestionario Padres (Preguntas no coincidentes con el de Directores)	1. Campos generales de participación de los padres en el centro	1.3. Existencia de AMPA en el centro y nivel de representación general de los padres en la AMPA con relación al total de padres del centro
			1.4. Índice de participación del estamento de los padres en las últimas elecciones al Consejo Escolar del Centro
			1.5. Tipología general de los padres representados en el Consejo Escolar del Centro
		3. Valoración general de la participación de los padres en el Consejo Escolar del Centro	3.9. Nivel de información general de los padres en relación a la totalidad de los asuntos del centro
		11. Valoración general de la participación de los padres en la AMPA del centro	11.1. Porcentaje de padres/madres que participan en las tareas de la AMPA
		11.2. Grado de participación y asistencia a las asambleas de la AMPA y número de candidatos para la Junta	
		11.3. Relación entre la AMPA y Consejo Escolar del Centro y relación entre sus representantes	
		11.4. Actividades en las que más frecuentemente participa la AMPA	
Primaria / Secundaria Público / Concertado Alta participación / Baja participación	Cuestionario Directores (Preguntas no coincidentes con el de Padres)	4. Valoración general de la participación de los padres a nivel del aula	4.5.3. Temporalización y frecuencia determinadas para las convocatorias de las entrevistas entre los tutores y los padres
		6. Valoración general sobre los principales puntos de insatisfacción que tienen los padres de su participación en el centro, y los principales puntos de insatisfacción del profesorado de esta participación	
		7. Valoración general sobre los principales puntos de satisfacción que tienen los padres de su participación en el centro, y los principales puntos de satisfacción del profesorado de esta participación	
		11. Valoración general del claustro de profesores de la participación de los padres en el centro	

Tabla 2. Vaciado del cuestionario de los directores. Pregunta 1 ¿En qué ámbitos generales se materializa la participación de los padres en el centro?

PpA	
Centro 1.	Gestión de la media pensión. Actividades extraescolares. Delegados de clase. Debate a partir de Comisiones organizadas por la 'AMPA para diferentes temas: económicos, organizativos, etc.
Centro 2.	A través de la AMPA a nivel de organización de la escuela.
PpB	
Centro 3.	Entrevistas profesorado y dirección. Reciclaje de libros. Escuela de Padres. Solicitando ayudas económicas.
Centro 4.	Actividades extraescolares. Fiestas. Gestión económica. Consejo Escolar. Organización de la ludoteca y la biblioteca . Presupuestos en material escolar.
PsA	
Centro 5.	Consejo Escolar. Organización de actividades extraescolares. Facilitando material didáctico. Organización de fiestas conjuntamente con el equipo docente.
Centro 6.	Diseño de actividades extraescolares. Consejo Escolar. Publicación del boletín del AMPA. Organización y financiamiento de fiestas.
PsB	
Centro 7.	Distribución de libros. Pequeñas aportaciones económicas: viajes, actividades extraescolares, biblioteca. Consejo Escolar.
Centro 8.	Consejo Escolar. A través del AMPA, en diferentes Comisiones que velan por el desarrollo del centro.
CpA	
Centro 9.	Programa de aprendizaje en casa, en la problemática personal y familiar de los hijos.
Centro 10.	Fiestas, de acuerdo con las propuestas del profesorado.
CpB	
Centro 11.	Propuestas de actividades extraescolares. Educación Integral: actitudes ...
Centro 12.	Consejo Escolar. AMPA: fiestas, semana cultural...
CsA	
Centro 13.	"En todo": actividades deportivas, culturales, diálogos de padres (temas pedagógicos, psicológicos y religiosos), revista, actividades sociales, fiestas, y otras actividades extraescolares, Comisión económica
Centro 14.	Reuniones profesores-padres. Consejo Escolar. Fiestas y semana de la familia-Escuela de padres. Diferentes métodos educativos.
CsB	
Centro 15.	Propuestas de actividades extraescolares. Educación Integral: actitudes...
Centro 16.	Entrevistas tutores, reuniones de clase. Actividades del AMPA: conferencias, fiestas, actividades deportivas. Delegados de clase. Consejo Escolar.

Tabla de concordancia de las variables analizadas

VARIABLES	A	M	B	N
Público/concertado				
Primaria/secundaria				
Alta participación / baja participación				

Las diferencias se han considerado tanto para discriminar entre los distintos tipos de centros, tal como se muestra arriba en la Tabla vacía, como para discriminar entre las respuestas de los directores y los representantes de los padres en todas las cuestiones comunes a los dos cuestionarios. En este segundo análisis, comparando la proporción de respuestas de alta y media coincidencia y las de baja y nula se ha podido establecer los puntos de coincidencia de ambos sectores dentro de cada variable de centros.

También se ha dado un peso distinto a las respuestas según se tratase de hechos (por ejemplo: calendario de reuniones, porcentaje de participación en las elecciones, ...), opiniones (por ejemplo, las cuestiones relativas a valoraciones) o bien propuestas y sugerencias de cambio (por ejemplo: qué hacer para mejorar la participación de los padres, ...). Estas últimas han sido objeto de análisis más cualitativo para ser consideradas en el apartado final de propuestas.

Se trata, en suma, de un estudio básicamente cualitativo, que ha seguido los pasos siguientes:

a) Transcripción literal o resumida, ítem a ítem, de todas las respuestas emitidas a los cuestionarios.

b) Transcripción, ítem a ítem, de las respuestas de los directores en la parrilla de comparación de las tres variables, con observaciones de cada variable y generales.

c) Transcripción, ítem a ítem, de las respuestas de los representantes de los padres en una parrilla de comparación de las tres variables, con observación de los resultados en cada variable y en general.

d) Resumen, ítem a ítem, de las respuestas emitidas por los directores con observación de las variables donde el nivel de concordancia ha sido bajo o nulo.

e) Resumen, ítem a ítem, de las respuestas emitidas por los padres con observación de las variables donde el nivel de concordancia ha sido bajo o nulo.

d) Conclusiones por variable y con carácter general de las respuestas de los directores.

e) Conclusiones por variable y con carácter general de las respuestas de los padres.

f) Confrontación de las respuestas de los directores y de los padres en cada variable y resumen comparativo, ítem a ítem, de cada pregunta resultante con un nivel de concordancia bajo o nulo.

g) Conclusiones por variables a partir del análisis de las conclusiones de los resultados del cuestionario a los directores, del cuestionario a los padres y de la comparación entre ambos cuestionarios en los ítem de baja o nula concordancia.

h) Conclusiones generales del estudio, como síntesis de las conclusiones anteriores.

i) Algunas recomendaciones extraídas de las conclusiones y de las propuestas surgidas en los cuestionarios.

4. Resultados en relación a los objetivos

Si partimos de los dos objetivos propuestos siguientes:

- *Analizar los posibles factores que se asocian en los centros con una alta participación de los padres en las elecciones a los Consejos Escolares y con otros aspectos de la participación de los padres en el centro educativo.*
- *Advertir las posibles diferencias entre tipos de centros (primaria, secundaria, públicos, privados) y estamentos de la comunidad educativa (directores, representantes de los padres).*

Por lo que respecta al primer objetivo, aunque el estudio no ha podido averiguar cuáles son las causas últimas de la alta o baja participación de los padres en las elecciones a los Consejos Escolares, sí vincula a los centros donde hubo alta participación a una serie de factores que se dan con mayor intensidad que en los centros donde hubo participación baja. Por ejemplo, los centros de alta participación disponen de equipos directivos que apoyan de manera activa e inequívoca la participación de los padres en la mayoría de los ámbitos posibles de la vida del centro y no sólo en los consejos escolares. También suelen ser éstos los centros que disponen de una AMPA más activa, muy vinculada al centro y al mismo equipo directivo, organizadora de abundantes y valoradas actividades. Así mismo, los padres tienen una buena y estrecha vinculación con la Junta directiva del AMPA.

Los centros de alta participación en las elecciones están más dispuestos a abrir sus aulas, a dar mayor importancia a la comunicación y colaboración de los padres con los tutores de sus hijos, a abrirse a otras entidades del barrio o de la población, a apostar por efectuar cambios para incrementar la participación de los padres, etc.

Parece evidente, por tanto, que existe una correlación entre alta participación en las elecciones —que es un síntoma de deseo de compromiso participativo con el centro— y una amplia, variada e intensa participación en la mayoría de ámbitos posibles de la vida escolar donde las familias pueden

tener un papel. Esto no significa que una baja participación en las elecciones a los Consejos Escolares implique en todos los centros una escasa participación en los otros ámbitos escolares, pero sí resulta que la alta participación no se ha dado nunca sin esa mayor implicación.

Por lo que respecta a la tipología de los centros, hay que señalar que no hemos encontrado diferencias generales entre primaria y secundaria respecto a lo indicado anteriormente, no obstante haber mayor índice participativo en las elecciones de los primeros. Por consiguiente, se podría concluir que las campañas para aumentar la participación en las elecciones de los representantes de los padres en los Consejos escolares no se debieran limitar a los centros de secundaria sino a todos los que tienen índices bajos.

Evidentemente, los resultados no se pueden generalizar al conjunto del sistema educativo dada la limitación de la muestra pero permiten formular algunas líneas de actuación para incrementar la participación general de los padres en los centros puesto que se han recogido reflexiones de carácter general de los sectores consultados. Así se puede dar cumplimiento a otro objetivo del estudio: *Formular recomendaciones a los diferentes sectores de la comunidad educativa para mejorar la participación de los padres en los centros.*

Las recomendaciones concretas se presentan más adelante, pero el principio general es que los padres han de encontrar vías de participación real y efectiva y un mejor encaje de su función en los mismos Consejos Escolares, aumentando la confianza mutua de padres y docentes para lo cual la administración debiera jugar su papel de facilitar los encuentros y disminuir los prejuicios mutuos. Las recomendaciones van dirigidas también especialmente a las AMPAS, como organización representativa de las familias en los centros y que tienen la responsabilidad de motivar a todos los padres para que se impliquen más en la educación escolar de sus hijos, más cuando se ha constatado en el estudio la importancia que tiene disponer de una AMPA activa en los centros de mayor participación.

5. Conclusiones generales obtenidas del cuestionario dirigido a los directores

A) Centros públicos – centros concertados

- Para fomentar una mayor implicación de las familias con la escuela, los centros públicos hacen propuestas de cambios administrativos, políticos o pedagógicos generales, mientras que los concertados reducen las aportaciones a cuestiones concretas, que dependen de los propios padres.
- En los centros públicos se señala que la representación de los padres en el Consejo Escolar se ejerce más a título representativo que individual, al contrario de lo que ocurre en los concertados.

- Las convocatorias de las reuniones del Consejo Escolar se mandan con mayor anticipación en los centros concertados que en los públicos.
- Los padres organizan mayor cantidad de actividades y proporcionan más ayuda material en los centros públicos que en los concertados.
- Aunque en ambos tipos de centros se considera que los padres sacan provecho de las entrevistas con los tutores, en el caso de los centros públicos los padres suelen acudir a ellas con una actitud más defensiva y poco colaboradora que en los centros concertados.

B) Centros de primaria – centros de secundaria

- Aunque los datos no son muy significativos, parece que los padres de secundaria dirigen con mayor frecuencia directamente a la Inspección que los de primaria.
- La planificación y el calendario de las reuniones del Consejo Escolar está mejor estructurada en los centros de primaria que de secundaria.

C) Centros de alta participación – centros de baja participación en las elecciones

- En los centros de alta participación se constata una valoración más positiva de la participación de los padres en el centro.
- En la mayoría de los centros de alta participación o bien existe la figura del padre/madre delegado/a de clase o se valora positivamente la posibilidad que exista. No ocurre otro tanto en los de baja participación.
- La respuesta de los padres a la petición de entrevista por parte del tutor es más positiva en el caso de los centros con alta participación que en los de baja.
- Con excepción de la asistencia a conferencias, debates, ... la participación de los padres es más numerosa y valorada más positivamente en los centros de alta participación que en los de baja.
- Los padres de los centros de alta participación son más críticos con la insuficiente implicación de las familias con la escuela y la educación de sus hijos en general. Los de baja participación manifiesta en mayor medida la necesidad de mayor información por parte de la escuela que los de alta.
- Las propuestas surgidas de los centros de alta participación para mejorar la implicación de los padres con la escuela son más claras, profundas e innovadoras que las surgidas de los centros de baja participación, que resultan más concretas y colaterales a la vida del centro.

6. Conclusiones generales obtenidas del cuestionario dirigido a los representantes de los padres

A) Centros públicos – centros concertados

- Respecto a las modificaciones que serían necesarias para fomentar una mayor participación de los padres con los centros, los centros públicos proponen mayoritariamente potenciar el liderazgo de los equipos directivos, dotar de más recursos a los centros, redefinir las funciones del Consejo Escolar, etc., mientras que los centros concertados ponen el acento en el cambio de actitud de los propios padres.
- En los centros públicos los padres se implican más en actividades de gestión y en procurar recursos para el centro. En la mayoría de centros concertados, en cambio, la implicación se refiere más a las actividades que se ofrecen a los mismos padres: Escuela de Padres, Día de la familia, etc.²
- Se advierte un mayor grado de satisfacción de pertenencia al AMPA en los centros públicos que en los concertados, donde es vista más como una entidad de tipo complementario. Otro tanto ocurre con respecto al Consejo Escolar, el cual quisieran potenciar los centros públicos.
- En los centros públicos está más determinado el calendario y horario de las reuniones de los consejos Escolares.
- Los padres consideran que en los centros concertados los Consejos Escolares tratan temas de mayor entidad y se sienten mejor informados de cuanto ocurre en el centro que en los públicos, donde los padres advierten ciertas reticencias en el profesorado por llevar los temas importantes a los Consejos y la información han de conseguirla más bien por propia iniciativa.
- También son más abiertos los centros concertados a consentir la presencia de los padres en las aulas, aunque en general no es una permisión habitual.
- Los padres consideran que obtienen más provecho de las reuniones con los tutores en el caso de los centros concertados que en los públicos, donde suelen ir con actitudes más defensivas.
- La asistencia en las asambleas del AMPA es superior en los centros públicos que en los concertados, aunque en ambos casos la asistencia es baja. También resulta un poco superior la proporción de candidatos a ser miembros de los Consejos Escolares en los primeros.

B) Centros de primaria – centros de secundaria

- Los padres de secundaria se muestran en general más críticos e insatisfechos de la implicación de las familias en los centros que los de primaria.
- Por el contrario, en lo que respecta a la participación de los padres en el Consejo Escolar del centro son los padres de primaria los más críticos, a pesar de tener un mayor índice de implicación en las elecciones y en las actividades en general³.

C) Centros de alta participación – centros de baja participación en las elecciones

- En los centros de alta participación los padres tienden a valorar más como motivo de satisfacción aspectos importantes y concretos en la marcha de los centros. En cambio, en los centros de baja participación se destacan más aspectos vinculados al propio rendimiento o desarrollo de los alumnos.
- En mayor número de centros de alta participación que de baja los padres valoran satisfactoriamente su participación en el AMPA del centro y señalan aspectos más comprometidos con la participación para mejorar la calidad del centro. Una AMPA participativa y bien valorada se asocia con un centro de alta participación.
- En los centros de alta participación los padres valoran de forma más positiva, aunque crítica, su participación en el Consejo Escolar. También existe mayor nivel de implicación con el AMPA (que existe en todos los centros de alta participación) y es más fácil encontrar candidatos para ser miembros de la Junta.
- Las convocatorias del Consejo Escolar están más prefijadas y son enviadas con más antelación en los centros de alta participación, también advierten los padres una mayor tendencia a consensuar y negociar las convocatorias y a poder incluir aspectos propuestos por los mismos padres. Los temas considerados más importantes también son tratados en mayor proporción en los centros de alta participación.
- Así como en los centros de baja participación los padres aparecen polarizados entre los que se consideran bien informados y los que no, todos los padres consultados de los centros de alta participación se consideran informados, aunque opinan que la información podría mejorarse.
- Los centros de alta participación tienen mayor número de padres como delegados o representantes de las aulas y mayor disposición a permitir la entrada en las aulas, aunque este último aspecto encuentra aún muchas reticencias en los centros.

- Aunque en ninguno de los centros consultados existía una asociación de exalumnos o de expadres, en los de alta participación se da mayor índice de participación de antiguos alumnos y padres en actividades organizadas por el AMPA, el centro, Federaciones de Asociaciones de Padres, etc.

En la tabla siguiente se presenta un número de respuestas donde ha habido baja o nula coincidencia entre las respuestas dadas por los directores y los padres a los diversos ítems representativos de las categorías y subcategorías analizadas. Claramente se constata que las diferencias han sido mínimas entre las variables centros de primaria y centros de secundaria (un 5,3% en total), moderadas entre centros públicos y privados (un 40%) y más altas entre los centros de alta y baja participación en las elecciones a los Consejos Escolares (un 52%).

Tabla 3. Respuestas valoradas como de baja o nula (casi nula) concordancia en las categorías y subcategorías consideradas

	CATEGORIAS				SUBCATEGORIAS				TOTAL. Categorías + Subcategorías			
	Dir.	Padres	Total	%	Dir.	Padres	Total	%	Dir.	Padres	Total	%
Públicos / Concertados	1	6	7	31,8	5	18	23	43,4	6	24	30	40
Primaria/ Secundaria	0	2	2	9,1	2	0	2	3,8	2	2	4	5,3
Alta participación/ Baja participación	8	6	14	63,6	7	18	25	47,2	15	24	39	52
Total preguntas del cuestionario	11	11	22	100	23	30	53	100	34	41	75	100

Del análisis más detallado de tales concordancias y discrepancias entre las respuestas emitidas por los directores y los padres se han elaborado las conclusiones generales que se presentan a continuación.

7. Conclusiones generales del estudio

1. Los padres de los centros de alta participación participan de forma más activa con la institución escolar, se sienten más satisfechos con aspectos importantes del centro y presentan mejores disposiciones para realizar actividades propias de la escuela de padres.

2. Tanto los padres como el profesorado de los centros de alta participación valoran de manera positiva la participación de las familias con

la institución, si bien los directores aún desearían un mayor nivel de implicación.

3. En los centros de alta participación se sugieren propuestas profundas y comprometidas para mejorar la participación de las familias. Se desean un proyecto educativo en el cual todos se sientan vinculados y comprometidos, unos equipos directivos con más poder y capacidad de liderazgo, unos docentes más abiertos a la participación de los padres y unos padres más implicados en la vida del centro.

4. En la mayoría de los centros públicos se hacen propuestas que significan cambios institucionales, en la línea indicada anteriormente referida a los centros de alta participación.

5. En los centros de alta participación se aprovechan en mayor medida las reuniones tutores-padres, lo cual también ocurre de modo general en los centros concertados, aunque en los públicos se suele dar mucha importancia a estas reuniones.

6. En los centros de alta participación se valora positivamente la participación de los padres en el Consejo Escolar. De modo general también en los centros públicos, donde se procura evitar las votaciones para llegar a tomar acuerdos por consenso.

7. Aunque habitualmente se añaden en el apartado de “ruegos y preguntas”, en los centros de alta participación existe una mayor apertura a incorporar en el orden del día de las reuniones de Consejos escolares temas propuestos por los padres. Los temas más importantes de la vida de los centros de alta participación son tratados en tales reuniones, que están prefijadas en calendario para todo el curso y se convocan con antelación suficiente.

8. Los padres miembros del Consejo Escolar ejercen un mayor papel de representatividad de su colectivo en los centros públicos que en los concertados donde, se suele ejercer más a título individual.

9. Las actividades que programan los padres de los centros públicos son más diversas que en los centros concertados, tienen mayor implicación con organismos y entidades sociales y el AMPA toma un papel determinante.

10. La mayoría de los centros de alta participación cuentan con uno dos miembros de la Junta del AMPA que a la vez son representantes en el Consejo Escolar, con funciones de coordinación entre ambos órganos.

11. Los centros de alta participación otorgan un alto valor representativo al AMPA, la cual es activa y colabora con el centro en proporcionar recursos materiales y funcionales. Esta colaboración se produce con carácter general en el conjunto de los centros públicos, donde la asistencia a los actos programados por el AMPA suele ser mayor que en los centros concertados.

12. Los centros de secundaria son más críticos respecto al nivel de participación de las familias en los centros, pero al mismo tiempo ofrecen propuestas poco elaboradas y concretas para mejorarlo.

13. Entre los centros de primaria y de secundaria son mínimas las diferencias relevantes que se han observado en lo concerniente a la participación de las familias en los centros, lo cual podría dar a entender que la etapa educativa por sí misma no sería una variable decisiva para explicar la diferencia del nivel de participación de los padres en las elecciones a sus representantes en los Consejos Escolares, sino el conjunto de variables organizativas y actitudinales que coinciden en los centros de esas etapas.

14. Las diferencias encontradas entre los centros donde hubo alta y baja participación en las elecciones muestran que en los primeros se produce una participación más efectiva y crítica de las familias en la vida del centro. Ello se ve reforzado con la existencia de una AMPA activa, representativa y comprometida con el centro, lo cual también acontece en general en los centros públicos.

15. Los centros de alta participación y en general los públicos también piden un equipo directivo capaz de liderar el proyecto educativo y que fomente la cultura de la participación en el centro.

16. La opinión manifestada por los directores y los padres de un mismo centro no siempre es coincidente, pero en la variable “alta y baja participación” es donde han manifestado mayor nivel de coincidencias, lo cual manifestaría que tanto una participación intensa y comprometida como débil y minoritaria son percibidas por ambos en los mismos términos.

17. Al menos formalmente, la totalidad de los centros ha considerado necesaria la participación de los padres para mejorar la calidad de la educación en ellos impartida.

8. Recomendaciones para la mejora de la participación de las familias en los centros escolares

Tras recoger las propuestas de mejora formuladas por los propios consultados y tras el análisis de los resultados obtenidos en el estudio, a continuación se proponen a las diversas instancias implicadas algunas propuestas para mejorar el nivel de participación de las familias en los centros escolares.

Consejo Escolar:

a) Generalizar la planificación anual de las reuniones ordinarias del Consejo Escolar. Hacer las convocatorias con tiempo suficiente e incorporar en el orden del día como temas específicos las propuestas de los padres.

b) Buscar siempre el consenso en la toma de decisiones, evitando las votaciones que provocan división entre los diferentes sectores presentes en el Consejo. Potenciar la comunicación y la información de los padres respecto a los temas importantes del centro.

c) Buscar la colaboración activa de los padres en la elaboración y seguimiento del Proyecto Educativo del Centro que ha de aprobar y evaluar el Consejo escolar.

d) Fomentar la participación de los padres del centro en los Consejos Escolares municipales, territoriales y de otro nivel.

Vida ordinaria del centro:

a) Buscar la colaboración e implicación de los padres en la organización de las actividades del centro: extraescolares y complementarias.

b) Permitir y fomentar la participación de los padres en los grupos-clase, estableciendo la figura del delegado de curso.

c) Permitir a los padres la observación de las actividades escolares realizadas en las aulas, dentro de un horario y condiciones pactadas con el AMPA.

AMPA:

a) Crear mecanismos de coordinación entre los equipos directivos de los centros y la Junta de las AMPAS y entre éstas y los representantes de los padres en el Consejo Escolar.

b) Establecer mecanismos que garanticen la difusión de las actividades realizadas por las AMPAS.

c) Federar el AMPA con las correspondientes organizaciones de Asociaciones de Padres, como elemento dinamizador y renovador de su vida interna.

d) Vincular el AMPA con otras organizaciones sociales del entorno del centro, para así potenciar su capacidad de comprensión y de actuación extraescolar.

e) Tomar el AMPA un papel activo en la promoción de las elecciones de representantes de los padres en los Consejos escolares de los centros

Equipos directivos:

a) Se advierte la necesidad de acometer la potenciación de los equipos directivos de los centros, lo cual pasa por su profesionalización y formación específica en competencias comunicativas, de mediación de conflictos y de liderazgo, para asumir el papel de impulsor de los procesos participativos en los centros.

b) El equipo directivo ha de implicarse activamente en las dimensiones pedagógicas y de organización –también de los recursos humanos– que comporta la puesta en práctica de un proyecto educativo de centro abierto a la participación de toda la comunidad educativa.

c) Adquirir el convencimiento y la seguridad de actuación que permite fomentar la participación de los padres en todos los ámbitos de la vida escolar que no son estrictamente profesionales.

Profesorado:

a) Desarrollar una actitud de convencimiento pleno en la necesidad de la participación de los padres en la institución escolar para lograr una educación de calidad.

b) Realizar reuniones periódicas entre el equipo de profesores y los padres de un mismo grupo de alumnos con el fin de tenerlos informados de las actividades desarrolladas y buscar su implicación en el proceso educativo escolar.

c) Prodigar en lo posible las reuniones de los profesores-tutores con los padres de los alumnos, estableciendo mecanismos de colaboración y de seguimiento compartido del desarrollo del proceso educativo de los alumnos correspondientes.

d) Crear un clima de mutua confianza con los representantes de los padres en el Consejo Escolar.

e) Participar en las actividades desarrolladas por el AMPA en todo cuanto se refiere a la formación de los padres

Administración educativa:

a) Velar por la participación de los padres en la vida escolar, en los ámbitos que les resultan lógicos, revisando de manera especial el funcionamiento de los Consejos Escolares.

b) Dotar a los equipos directivos de la autonomía y recursos necesarios para liderar de manera efectiva la vida de los centros y la materialización del proyecto educativo.

c) Fortalecer la acción tutorial de los centros dotando de más recursos formativos, horarios y de incentivos a los profesores-tutores para que puedan mejorar e incrementar su comunicación con los padres de sus alumnos tutelados⁴.

d) Ofrecer el máximo apoyo y reconocimiento a las AMPAS.

e) Tener bien presentes a las Asociaciones de AMPAS en las decisiones que se tomen respecto al conjunto del sistema educativo.

Anexo 1. Texto de los cuestionarios aplicados

A. Cuestionario aplicado a los directores

1. ¿En qué ámbitos generales se materializa la participación de los padres en el centro?
 - 1.1. Reuniones con los padres establecidas en los diversos planes anuales del centro (etapa, ciclo, nivel, grupo-clase) y periodicidad prevista (anual, trimestral, mensual, etc.)
 - 1.2. Ámbitos de vía indirecta: EAP, Inspección... (frecuencia, problemática, etc.). De producen a partir del centro o bien se dirigen directamente a aquellos organismos.
2. ¿Cómo valora de manera general la participación de los padres en el centro?
 - 2.1. ¿Cómo querría que fuera (más participativa, más coordinada con el centro, más comprensiva, ...)?
3. ¿Cómo valora el Claustro la participación de los padres?
4. ¿Cómo valora la práctica de la participación de los padres en el Consejo Escolar del Centro?
 - 4.1. ¿En qué días y horas se convocan habitualmente los Consejos Escolares del Centro?
 - 4.2. ¿Con qué antelación se mandan las convocatorias del Consejo Escolar?
 - 4.3. ¿Se consensua la convocatoria?
 - 4.4. ¿Suelen los padres proponer temas al Consejo?
 - 4.5. ¿Los padres actúan en los Consejos a título personal o representativo?
 - 4.6. ¿Con qué tipo de mayorías se suelen tomar las decisiones en el Consejo? Mayoría simple o absoluta?
 - 4.7. ¿Considera que los temas más importantes que suceden en el centro son tratados en el Consejo Escolar?
 - 4.8. ¿De qué procedimientos se podría dotar el centro- y que ahora no tiene- para fomentar en el seno del Consejo Escolar un mayor debate reflexivo, crítico, participativo y que actuase como práctica de una auténtica cultura del consenso y de la participación en beneficio de una mayor calidad educativa del centro?
5. ¿Cómo valora la práctica de la participación de los padres en el aula?
 - 5.1. ¿Pueden acceder los padres al aula como observadores? ¿Cuándo?, ¿en qué condiciones?
 - 5.2. ¿Participan los padres en algunas actividades escolares complementarias o extraescolares?
 - 5.3. ¿Hay padres “colaboradores“ o “responsables” de curso o de aula? En caso afirmativo, ¿cómo se establecen?
 - 5.4. ¿De qué tipo y con qué frecuencia reciben los padres información sobre los estudios de su hijo?
 - 5.5. ¿Cómo se lleva a cabo la relación de los tutores con las familias?
 - 5.5.1. ¿Hay una frecuencia o una temporalización determinada para la convocatoria de las entrevistas tutor-padres?

- 5.5.2. ¿Cuando el tutor solicita una entrevista a los padres qué tipo de respuesta general se produce?
 - 5.5.3. En general, ¿los padres sacan provecho de las reuniones con los tutores o van a las entrevistas con actitudes defensivas, poco colaboradoras, etc.?
6. ¿Cómo valora la participación de los padres en actividades propias, en que ellos participan?
 - 6.1. ¿Existe tradición en realizar programas específicos de “Escuela de Padres”? Se han realizado alguna vez actividades dirigidas a la “Escuela de Padres”?
 - 6.2. ¿Participan en reuniones o actividades de exalumnos o expadres del centro? ¿Participan en actividades conjuntas con otros padres (y alumnos) o AMPAs de otros centros?
 - 6.3. ¿Participan en actividades conjuntas con entidades vecinales, ONGs, etc.?
 - 6.4. ¿Suelen los padres proporcionar material didáctico o de otro tipo al centro?
 7. Con referencia a la participación de los padres en el centro, ¿cuáles cree que son los principales puntos de insatisfacción que tienen los padres? ¿Cuáles son para el conjunto del profesorado?
 8. Con referencia a la participación de los padres en el centro, ¿cuáles cree que son los principales puntos de satisfacción que tienen los padres? ¿Cuáles son para el conjunto del profesorado?
 9. ¿Considera necesaria la participación de los padres para mejorar la calidad de la educación escolar? En caso afirmativo, ¿en qué ámbitos?
 10. ¿Qué modificaciones cree necesarias (a nivel legislativo, político-administratiu, de reglamentación o de procedimiento interno del centro; a nivel social, de política de promoción, etc.) para fomentar una mayor participación de los padres en el centro?
 11. ¿Podría formular propuestas para mejorar la implicación de los padres en los centros?

B. Cuestionario aplicado a los padres

1. ¿En qué ámbitos generales se materializa la participación de los padres en el centro?
 - 1.1. Asociación de padres y madres de alumnos (AMPA). Nivel de representación en relación a todo el colectivo de padres.
 - 1.2. Consejo Escolar del Centro. Índice de participación en las últimas elecciones al Consejo, por parte de los padres.
 - 1.3. ¿Qué tipología general presentan los padres en el Consejo (identidad profesional, vinculación con la AMPA, vinculación con otros organismos, etc.)

- 1.4. Reuniones con los padres establecidas en los diversos planes anuales del centro (etapa, ciclo, nivel, grupo-clase) y periodicidad prevista (anual, trimestral, mensual, etc.)
- 1.5. ¿Con qué frecuencia algunos padres acceden al EAP o a la Inspección por canales de vía indirecta?
2. ¿Cómo valora de manera general la participación de los padres en el centro?
 - 2.1. ¿Cómo querría que fuera (más participativa, más coordinada con el centro, más comprensiva, ...)?
3. ¿Cómo valora la práctica de la participación de los padres en el Consejo Escolar del Centro?
 - 3.1. ¿En qué días y horas se convocan habitualmente los Consejos Escolares del Centro?
 - 3.2. ¿Con qué antelación se mandan las convocatorias del Consejo Escolar?
 - 3.3. ¿Se consensua la convocatoria?
 - 3.4. ¿Suelen los padres proponer temas al Consejo?
 - 3.5. ¿Los padres actúan en los Consejos a título personal o representativo?
 - 3.6. ¿Con qué tipo de mayorías se suelen tomar las decisiones en el Consejo? Mayoría simple o absoluta?
 - 3.7. ¿Considera que los temas más importantes que suceden en el centro son tratados en el Consejo Escolar?
 - 3.8. ¿De qué procedimientos se podría dotar el centro- y que ahora no tiene- para fomentar en el seno del Consejo Escolar un mayor debate reflexivo, crítico, participativo y que actuase como práctica de una auténtica cultura del consenso y de la participación en beneficio de una mayor calidad educativa del centro?
 - 3.9. En general, ¿se consideran bien informados los padres de todos los asuntos del centro?
4. ¿Cómo valora la práctica de la participación de los padres en el aula?
 - 4.1. ¿Pueden acceder los padres al aula como observadores? ¿Cuándo? ¿en qué condiciones?
 - 4.2. ¿Hay padres “colaboradores” o “responsables” de curso o de aula? En caso afirmativo, ¿cómo se establecen?
 - 4.3. ¿De qué tipo y con qué frecuencia reciben los padres información sobre los estudios de su hijo?
 - 4.4. ¿Participan los padres en algunas actividades escolares, complementarias o extraescolares relativas a su hijo?
 - 4.5. ¿Cómo se lleva a cabo la relación de los tutores con las familias?
 - 4.5.1. ¿Cuando el tutor solicita una entrevista a los padres qué tipo de respuesta general se produce?
 - 4.5.2. En general, ¿los padres sacan provecho de las reuniones con los tutores o van a las entrevistas con actitudes defensivas, poco colaboradoras, etc.?
5. ¿Cómo valora la participación de los padres en actividades propias, en que ellos participan?
 - 5.1. ¿Existe tradición en realizar programas específicos de “Escuela de Padres”? Se han realizado alguna vez actividades dirigidas a la “Escuela de Padres”?

- 5.2. ¿Participan en reuniones o actividades de exalumnos o expadres del centro? ¿Participan en actividades conjuntas con otros padres (y alumnos) o AMPAs de otros centros?
- 5.3. ¿Participan en actividades conjuntas con entidades vecinales, ONGs, etc.?
- 5.4. ¿Suelen los padres proporcionar material didáctico o de otro tipo al centro?
6. ¿Cómo valora la participación de los padres en la AMPA del centro?
 - 6.1. ¿Qué porcentaje de padres participan habitualmente en las tareas del AMPA? ¿Qué porcentaje en relación a padres-madres?
 - 6.2. ¿Qué grado de participación y de asistencia se produce en las asambleas del AMPA del centro? ¿y en candidatos a ser elegidos miembros de la Junta?
 - 6.3. ¿Qué relación existe entre la AMPA y el Consejo Escolar del Centro? ¿y más concretamente, entre los miembros representantes de los padres en el Consejo y la AMPA?
 - 6.4. ¿En cuáles de las anteriores actividades descritas en los otros apartados participa más activamente la AMPA? Cómo lo hace?
7. Con referencia a la participación de los padres en el centro, ¿cuáles cree que son los principales puntos de insatisfacción que tienen los padres?
8. Con referencia a la participación de los padres en el centro, ¿cuáles cree que son los principales puntos de satisfacción que tienen los padres?
9. ¿Considera necesaria la participación de los padres para mejorar la calidad de la educación escolar? En caso afirmativo, ¿en qué ámbitos?
10. ¿Qué modificaciones cree necesarias (a nivel legislativo, político-administratiu, de reglamentación o de procedimiento interno del centro; a nivel social, de política de promoción, etc.) para fomentar una mayor participación de los padres en el centro?
11. ¿Podría formular propuestas para mejorar la implicación de los padres en los centros?

Notas

1. Sarramona, J.; Roca, E. y Barroso, A. (2001): *Recerca sobre la participació dels pares al sistema educatiu*, Consell Escolar de Catalunya, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

2. Sobre este punto hay que señalar que los datos analizados por el INCE respecto a los centros de secundaria obligatoria indican que en el conjunto del estado el nivel de participación de los padres en las diversas actividades del centro es más bajo en los centros públicos que en los privados, además de advertirse una discrepancia entre los directores y los mismos padres a la hora de cuantificar el porcentaje de participación, siendo menor el considerado por los primeros (INCE: *Participación de los padres en el centro (2)*, octubre 2001, Resumen informativo nº 21.)

3. En todo el estudio se ha puesto de relieve que ahí donde más se participa más se pide participar.

4. En Secundaria se continua favoreciendo la política de incentivos a los órganos de "coordinación" –de todo tipo– y el fortalecimiento de los departamentos en detrimento de un mayor protagonismo y potenciación de las labores de tutoría. Ello explica que los profesores más experimentados y con más antigüedad de los centros se acojan a aquellos incentivos huyendo de las tutorías que suelen dejar a los profesores más noveles, inexpertos o interinos.

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL JUEGO Y LAS CANCIONES

JOSÉ LUIS LINAZA, CECILIA SIMÓN,
MARTA SANDOVAL y M^a GRACIA GARCÍA BLANCO*

Este artículo presenta un estudio que trata de abordar el papel del juego y de las canciones en la Educación Intercultural. Las canciones y los juegos son manifestaciones infantiles representativas de una cultura, cumpliendo funciones de transmisión de valores, conocimiento y señas de identidad. Los resultados obtenidos son discutidos en función de variables como el país de procedencia de los menores, la edad y el sexo. A partir de estos datos, se plantea la implicación de estos instrumentos y de los educadores en la construcción de una escuela más comprensiva.

The following study focuses on the songs and games's roll in the intercultural education. The songs and the games are children's signs which reflects a culture, so these signs show values, knowledge, and identity marks. The results are examined depend on several variables such as age, gender and origin country. As a result of the search, it is pointed the strategies to build an inclusive school.

1. Introducción

Todos somos conscientes de la multiculturalidad presente en nuestra sociedad, claro reflejo de un mundo diverso. Esta diversidad lejos de ser considerada una interferencia entre los individuos, debe contemplarse como un elemento positivo en tanto que es factor generador de cultura y de valores como la tolerancia o el respeto a la diversidad.

Aceptar este hecho supone entre otras cosas emprender medidas encaminadas a facilitar la integración entre los individuos. Desde el ámbito escolar y en concreto curricular, nos referiremos a la importancia y necesidad de una educación que contemple esta diversidad cultural.

La Educación Intercultural ha sido definida por algunos autores (Juliano,1993; Giroux, 1992) como el conjunto de acciones y procesos educativos que plantean la interacción cultural en condiciones de igualdad. Esta sencilla definición se amplía en la Comisión de las Comunidades Europeas (1994) como “el conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso”. De acuerdo con

* JOSÉ LUIS LINAZA es Catedrático del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. CECILIA SIMÓN es Profesora Titular del Dpto. de Psicología de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid). MARTA SANDOVAL es Ayudante Investigador de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid) y M^a GRACIA GARCÍA BLANCO es Estudiante de Tercer Ciclo de la Universidad Autónoma de Madrid.

Batelaan y Coomans (1995) la Educación Intercultural ha cobrado un papel de especial relevancia desde la propia Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas. En esta línea, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 se recoge en su artículo 29 que “los Estados y las partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a inculcarle el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma, a sus valores, a los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y a las civilizaciones distintas a la suya” (pág.31).

Asimismo, el Preámbulo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) declara que “la educación propiciará la propia identidad que debe conectar con la cultura materna sin suponer nunca una ruptura sino profundización, comprensión y apertura a otros medios culturales”.

Como vemos, existe una reflexión en relación con la necesidad de que la educación contemple y de respuesta a esta diversidad cultural. Sin embargo, convertir esta declaración de intenciones en una realidad en nuestras aulas es aún un reto que debemos asumir. Batelaan (1992) en su análisis sobre la realidad de la Educación Intercultural en las aulas, considera que si bien la educación juega un papel importante en el desarrollo cultural de los individuos, de los grupos y de las sociedades, aún tiene que recorrer un largo camino para lograr esta finalidad. Se plantea como uno de los elementos clave para lograrlo la formación del profesorado.

Nosotros creemos que si bien es cierto que hay que hacer un esfuerzo en la formación del profesorado, la educación intercultural supone una implicación de toda la comunidad educativa en este proyecto, sin olvidar la necesaria concienciación, organización política, económica y social. Pero, además, es imprescindible contar con recursos didácticos asequibles que faciliten al profesorado esta transmisión no sólo de conocimientos sino también de valores.

Batelaan (1992) desarrolla una serie de criterios para hacer realidad esta educación intercultural, entre los que cabe destacar los siguientes: analizar los objetivos educativos, considerar los conocimientos y habilidades de todos los niños, plantear el curriculum como una reflexión de la sociedad multicultural que refleje el conocimiento desde diferentes perspectivas, y fomentar dentro del aula la igualdad de oportunidades.

Además, es fundamental que el profesor conozca el marco cultural del alumno. Según, Hatano y Miyake (1991) hay tres motivos en relación con el aprendizaje que ponen de manifiesto la importancia de conocer el contexto cultural en el que se mueven sus alumnos: a) Conocer la cultura de los que aprenden permite plantear situaciones en la escuela que sean similares a las que los aprendices se ven expuestos fuera de ella; b) Conociendo su cultura es posible acceder más fácilmente a los conocimientos que las personas adquieren en situaciones de aprendizaje informal y que pueden servir de base a situaciones educativas formales y c)

Al tratar de implementar determinados tipos de aprendizaje, sólo se tendrá éxito si se conocen las creencias que sobre él tienen las personas implicadas en el proceso.

De acuerdo con Sarramona (1998) el Proyecto Educativo de Centro (PEC) debe dar respuesta a las necesidades pedagógicas de una concepción plural de la realidad cultural de una comunidad. En tanto que el PEC es la expresión de valores, principios y estrategias de carácter general que rigen la actuación pedagógica de un determinado centro, en él deberá reflejarse el pluralismo cultural y el tratamiento del mismo. De este modo, se comprometerá toda la comunidad educativa desde el mismo momento en el que el PEC es aprobado por el Consejo Escolar. El curriculum debe contemplar la diversidad cultural, tanto en los contenidos informativos como en la metodología desarrollada.

El trabajo que se presenta pretende hacer una aportación en relación con este último aspecto. Se pretende analizar la utilidad que tienen dos actividades muy comunes entre los niños como es el juego y las canciones como instrumentos mediadores del aprendizaje y facilitadores de la interacción entre niños de diferentes culturas.

Las canciones y los juegos forman parte de las actividades que realizan los niños de forma espontánea y frecuente. Además, tienen una serie de características propias que aportan un valor añadido para nuestros propósitos.

Los juegos infantiles han sido ampliamente estudiados desde la Psicología (ver Linaza y Maldonado, 1987). En este momento conocemos los diferentes tipos de juegos en función de cada momento evolutivo y del papel que juegan en el desarrollo psicosocial del niño. Existe una estrecha relación entre las capacidades cognitivas que tienen los niños en cada estadio de desarrollo y el tipo de juego que practican.

Partiendo de las propuestas de Piaget, aún vigentes según la clasificación del sistema ESAR¹ (Garón, 1982; Garón, Filion y Doucet, 1996; López Taboada, 2002), en los primeros años de vida encontramos los llamados *juegos motores* y *juegos de interacción social*. Los juegos motores aparecen con el progresivo control que el niño logra de su propio cuerpo y mediante ellos el niño ejercita cada uno de los nuevos comportamientos adquiridos (agarrar, chupar, golpear). Los juegos de interacción social implican a las figuras de apego y, en estos juegos el bebé presenta un comportamiento diferente del que lleva a cabo en la exploración de los objetos físicos de su entorno. En un primer momento el niño parece tener un papel pasivo en estos juegos (por ejemplo, es el adulto quien le lleva las manos a la cara, le oculta, le hace reaparecer), pero paulatinamente se convierte en protagonista de sus juegos. Hacia los dos años, con la aparición de la capacidad de representación, surgen los *juegos de ficción* que incluyen como elemento más prototípico el llamado juego simbólico. En estos juegos los objetos se transforman para simbolizar otros que no están presentes (una caja que representa un coche, un palo que hace de caballo). A partir de ese momento lo fundamental no son ya las acciones sobre los

objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan. Entre los dos y los siete años estos juegos de ficción alcanzaran su apogeo. En torno a los siete años vuelve a producirse un cambio profundo en el juego infantil: aparecen *los juegos de reglas*. Estos juegos son los de aparición más tardía porque se "construyen" a partir de las dos formas anteriores, del esquema motor y de la representación compartida. Los juegos de reglas tradicionales tienen un importante componente motor (correr, saltar, desplazar una pelota) y una representación colectiva del significado de sus acciones ("hacer prisionero" en un rescate, "chutar a gol" en el fútbol), pero tanto las acciones como las representaciones están ahora subordinados a la regla, que establece lo que tiene que hacer cada jugador en relación con los otros.

Por último, se ha descrito una categoría no contemplada en la clasificación propuesta por Piaget pues no se corresponde con ninguna estructura específica del desarrollo intelectual infantil: los *juegos de construcción*. La estructura cognitiva que subyace a los juegos motores, o juegos de ejercicio, son los esquemas sensorio-motrices. Por otro lado, las reglas de los juegos tradicionales requieren una representación compartida por los diferentes jugadores en donde las acciones de unos y otros están ya coordinadas en la propia regla antes de que las pongan en marcha. Esta coordinación anticipada de las acciones propias y de las del contrario exige el pensamiento operatorio.

Como decíamos, los llamados juegos de construcción no se corresponden con ninguna estructura cognitiva específica. Por el contrario, en el caso de los niños más pequeños podemos hablar de construcciones en la acción (en muchos casos más de destrucciones de las torres o composiciones que alcanzan para ellos los adultos). A partir del segundo año de vida, las construcciones infantiles tienen como objetivo apoyar y ampliar sus juegos de ficción. Cualquier organización de materiales que facilite esos significados ficticios se acepta como suficiente. Con el pensamiento operatorio comienzan a aparecer objetivos finales en sus construcciones con los que comparan los logros finales. A medida que tales proyectos se convierten en la meta última de sus acciones (una grúa que de verdad pueda elevar objetos, un pastel que resulte comestible, etc.) los juegos de construcción se van alejando del ámbito puramente lúdico y se acercan a actividades con una meta final, más en conexión con lo que representan.

Asimismo, el juego tiene un papel importante en el desarrollo social de los niños. A través del juego los niños aprenden a interactuar con iguales, aprenden roles, normas y valores, aprenden a resolver conflictos. El juego abre la posibilidad de que los niños practiquen las reglas, que coordinen los diferentes intereses y puntos de vista, por tanto, regula con carácter autónomo (no heterónomo) las reglas que se imponen, los procedimientos para sancionar e introducir modificaciones, etc.

Por otro lado, en relación con el tema de las canciones, éste es un ámbito que no está tan estudiado dentro de la Psicología como el juego infantil. Sin embargo, parece apreciarse diferencias en el tipo de canciones prototípicas de cada edad.

De forma muy general, en la primera infancia nos encontramos con un tipo de canción que juega un papel relevante en el establecimiento de los primeros vínculos afectivos. En las propias canciones de cuna, así como en la situación en la que aparecen, se encuentran un conjunto de conductas, tanto por parte del adulto como por parte del bebé, que favorecen este vínculo. Esta situación crea un clima especial entre el adulto y el hijo, que indudablemente favorece la interacción afectiva tan fundamental en estos primeros momentos de la vida.

Por otro lado, en la edad escolar la canción se utiliza como recurso muy frecuente en la enseñanza, no sólo como instrumento lúdico y facilitador de la interacción social sino también, para la adquisición de diferentes conocimientos y desarrollo de múltiples habilidades. Con la llegada de la adolescencia, las canciones adquieren un papel especial como un instrumento de identificación con un grupo o con unas ideas o valores. En este momento el adolescente debe construir su propia identidad, para ello utiliza entre otros elementos al grupo de iguales, modelos externos, que en muchas ocasiones mantienen una estrecha relación con una forma de vestir, de hablar, el tipo de música preferido, etc.

Por tanto, en la línea de lo que se planteaba en relación con el potencial del juego en la educación las canciones también cuentan con una serie de características interesantes: pueden formar parte de una actividad individual pero también compartida, son instrumentos de identificación social y personal, son medios de transmisión de contenidos, normas y valores.

En el estudio que presentamos nos proponemos los siguientes objetivos: a) Analizar los conocimientos y preferencias sobre juegos y canciones que tienen los niños de diferentes culturas y que viven en España, b) Ofrecer una reflexión sobre la utilidad de los materiales populares como estrategias didácticas básicas en la Educación Intercultural.

Para la consecución de estos objetivos se han llevado a cabo dos estudios paralelos: uno centrado en el juego infantil y otro en canciones que mostramos a continuación.

2. Estudio sobre juego infantil e integración de niños y niñas de diferentes culturas

2.1. Sujetos

Para la realización del estudio se contó con un total de 357 alumnos de tres colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid distribuidos en los niveles escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de los que 69 procedían de distintos países extranjeros: República Dominicana, Ecuador Marruecos, Perú, China, Colombia, Filipinas, Brasil, Argentina, Portugal, Rumania, Polonia, Cabo Verde,

Venezuela, Bulgaria, Vietnam y Japón. A continuación se presenta la distribución de los niños que componen la muestra (Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de los alumnos.*

Alumnos	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
Españoles	89	166	22	288
Inmigrantes	14	49	6	69

2.2. Instrumentos

Para la realización de la investigación se diseñó un cuestionario en el que se pedían los nombres de los juegos preferidos. Como datos adicionales se les pidió que describieran (por escrito o a través de un dibujo) a qué jugaban y qué deportes practicaban en el colegio y en el barrio. Se incorporó un apartado en el que se formulaban las mismas cuestiones pero referidas a los deportes para asegurar que la información proporcionada fuese lo más completa posible para la consecución de nuestros objetivos.

2.3. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los centros escolares para acceder a la muestra objeto de estudio, las personas encargadas de la recogida de información acudieron a los colegios durante el período de clase. A cada alumno se le entregó un cuestionario y se les pidió que lo contestaran de forma individual.

Cabe mencionar que la realización del cuestionario era totalmente voluntaria y que a los alumnos más pequeños (Educación Infantil) se les aplicó en formato de entrevista estructurada.

En el caso de los niños inmigrantes las pruebas fueron aplicadas por profesionales que dominaban el castellano y el idioma de referencia del menor. Asimismo, se contó con la colaboración de traductores para analizar las respuestas.

2.4. Resultados y discusión

Se comprobaron las diferencias en los juegos mencionados en función del curso, el sexo y el país de procedencia mediante la prueba no-paramétrica χ^2 .

Respecto a la variable curso escolar, se han encontrado una asociación significativa entre ésta y en la mayoría de los tipos de juegos manifestados por los niños y niñas (ver Tabla 2).

Si establecemos una relación entre curso y edad, podemos decir que los resultados obtenidos están en la línea de lo encontrado en los estudios sobre juego infantil mencionados en la introducción, es decir, aparece una evolución en el tipo de juegos acorde con nivel evolutivo de los niños de cada etapa escolar.

Tabla 2. Resultados del análisis no paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y curso.

Tipo juego	Valor Ji ²	GI	Sig.asint
Baloncesto	18,6	3	,00
Cartas	17,0	2	,00
Coches	17,3	2	,00
Comba	14,1	3	,00
Consola	16,6	3	,00
Construcciones	25,3	3	,00
Escondite	33,6	3	,00
Fútbol	28,2	2	,00
J. Mesa	,009	1	,92
Liebre	3,13	2	,20
Ordenador	7,86	2	,02
Muñecas	11,0	2	,00
Muñecos	19,6	2	,00
Pelota	20,6	2	,00
Pilla-Pilla	70,1	3	,00
Policía-Ladrón	1,83	1	,17
Rescate	35,2	2	,00
Tenis	5,72	3	,12
Voleibol	69,4	2	,00
Yo-yo	6,17	2	,04

Si agrupamos los juegos en las diferentes categorías descritas en la introducción, en los menores que se encuentran en segundo y tercer ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) aparece un predominio de los llamados juegos simbólicos (“jugar a” animales, muñecos, casitas). También encontramos otros juegos como los coches o construcciones relacionados con el logro progresivo de un mayor control de la motricidad fina. Al final de esta etapa comienzan a aparecer juegos como “el lobo” que pueden considerarse precursores de los juegos de reglas.

A partir de este momento (Primaria y Secundaria) encontramos un claro predominio de los llamados juegos de reglas, en todos ellos aparecen una serie de reglas que se deben conocer y respetar para poder jugar y que gradualmente se van configurando con mayor nivel de complejidad, incluso

cuando se hace referencia al mismo juego. Veamos esto, por ejemplo, en el caso del fútbol. Para los niños más pequeños las reglas son muy simples, por ejemplo, jugar al fútbol es “correr todos los niños detrás de un balón y cuando uno lo coge lo mete en una portería”, más adelante los diferentes jugadores están subordinados a un conjunto más amplio de reglas que regulan el juego y que establecen lo que cada jugador debe hacer en relación con los otros.

Respecto al sexo, también en la línea de lo esperado, encontramos que, aunque el contenido del juego que se prefiera por parte de niños y niñas sea diferente, determinados juegos son compartidos por ambos de forma similar (Ej. pilla-pilla o escondite). En cualquier caso, en ambos grupos aparece la misma evolución: en Educación Infantil hay un predominio de juegos simbólicos y a partir de Primaria los juegos de reglas son los predominantes.

Esta tendencia en la que se mantienen juegos comunes y juegos claramente diferentes en función del sexo se mantiene a lo largo de Primaria y Secundaria.

En lo que respecta al país de procedencia, encontramos en los niños de otros países, al igual que los niños españoles, una gran variedad de juegos, aunque, como se puede apreciar en la tabla 3, salvo excepciones (el pilla-pilla en Educación Primaria o el rescate en Educación Secundaria) no hemos encontrado diferencias significativas en los tipos de juegos preferidos por los niños inmigrantes respecto a los españoles. Parece que los niños inmigrantes, ya desde los primeros niveles escolares, adoptan sin dificultad los juegos de los niños del país en el que se encuentran. Además, debemos considerar que algunos juegos se mantienen en diferentes culturas sin apenas variaciones. También, como era de esperar, la evolución que hemos mostrado anteriormente en los tipos de juegos se encuentra independientemente del país de procedencia.

Tabla 3. Resultados del análisis no-paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y país de procedencia en Educación Infantil.

Tipo juego	Valor Ji ²	G1	Sig.asint
Coches	,24	1	,62
Comba	,49	1	,48
Consola	1,42	1	,23
Construcciones	,34	1	,55
Escondite	2,86	1	,09
Muñecas	,07	1	,78
Pelota	,075	1	,78
Pilla-Pilla	,311	1	,57

Tabla 4. Resultados del análisis no-paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y país de procedencia Educación Primaria (1°-3°).

Tipo juego	Valor Ji ²	Gl	Sig.asint
Baloncesto	,385	1	,53
Comba	3,35	1	,06
Escondite	1,17	1	,27
Fútbol	,316	1	,57
Muñecas	,751	1	,38
Muñecos	3,52	1	,06
Pelota	,41	1	,84
Pilla-Pilla	3,95	1	,04

Tabla 5. Resultados del análisis no-paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y país de procedencia en Educación Primaria (4°-6°).

Tipo juego	Valor Ji ²	Gl	Sig.asint
Baloncesto	1,75	1	,18
Consola	2,49	1	,11
Comba	4,72	1	,30
Escondite	1,75	1	,18
Fútbol	,42	1	,51
J. Mesa	1,62	1	,20
Liebre	,01	1	,90
Policía-Ladrón	3,32	1	,06
Rescate	,91	1	,33
Pilla-Pilla	1,36	1	,24

Tabla 6. Resultados del análisis no-paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y país de procedencia en Educación Secundaria Obligatoria.

Tipo juego	Valor Ji ²	Gl	Sig.asint
Baloncesto	,019	1	,88
Comba	,283	1	,59
Consola	,835	1	,36
Escondite	3,49	1	,06
Fútbol	,019	1	,88
J. Mesa	,897	1	,34
Liebre	,583	1	,44
Ordenador	,240	1	,62
Rescate	9,13	1	,00
Tenis	,022	1	,88
Voleibol	1,54	1	,21
Yo-yo	,89	1	,34

3. Estudio sobre canciones e integración de niños y niñas de diferentes culturas

3.1. Sujetos

La muestra objeto de este segundo estudio esta formada por 204 alumnos de dos colegios públicos de la Comunidad de Madrid, que en el momento de realizar el estudio se encontraban en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. De estos alumnos 75 pertenecían a familias procedentes de diferentes países: Perú, Ecuador, Rep. Dominicana, Pakistán, Rusia, Portugal, Marruecos, Colombia, Argelia, Bulgaria, Japón y China. La distribución de estos alumnos se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7. *Distribución de los alumnos,*

Alumnos	Educación infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
Españoles	23	56	50	129
Inmigrantes	20	25	30	75

3.2. Instrumentos

Para recoger la información se diseñó un cuestionario en el que se pedía a los alumnos que especificasen por un lado, su conocimiento de las canciones de cuna y de las canciones del país de referencia del alumno y por otro, sus preferencias por canciones populares.

El protocolo tenía tres grandes apartados referidos a los tres tipos de canciones que nos interesaban: la canción de cuna, la canción folklórica y la canción popular.

Siguiendo la definición del diccionario Harvard de música (Randel, 1997) consideramos: “canción de cuna” como una canción para cantar junto a la cuna, generalmente con un ritmo suave y uniforme, “canción o música folklórica” como música de tradición oral, a menudo de un estilo relativamente sencillo, fundamentalmente de procedencia rural, interpretada normalmente por no profesionales, utilizada y entendida por amplios segmentos de la población... y “canción popular” como un tipo de música de siglos recientes con una gran difusión y en la que se desarrolla un estilo musical que no es característico de una región o grupo étnico determinado (por ejemplo, los *Beatles*, los *Rolling Stones*).

3.3. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los centros escolares para acceder a la muestra objeto de estudio, las personas encargadas de la recogida de

información acudieron a los colegios durante el período de clase (preferentemente las clases de música). A cada alumno se le entregó un cuestionario y se les pidió que lo contestaran de forma individual.

En un segundo momento, los alumnos voluntarios podían grabar por magnetófono de forma individual las canciones tradicionales de su país de origen que habían mencionado en el protocolo.

Cabe mencionar que la realización del cuestionario era totalmente voluntaria y que a los alumnos más pequeños (Educación Infantil) el cuestionario se aplicó en formato de entrevista estructurada.

En el caso de los niños inmigrantes las pruebas fueron aplicadas por profesionales que dominaban el castellano y el idioma de referencia del menor. Asimismo, se contó con la colaboración de traductores para analizar las respuestas de los niños.

3.4. Resultados y discusión

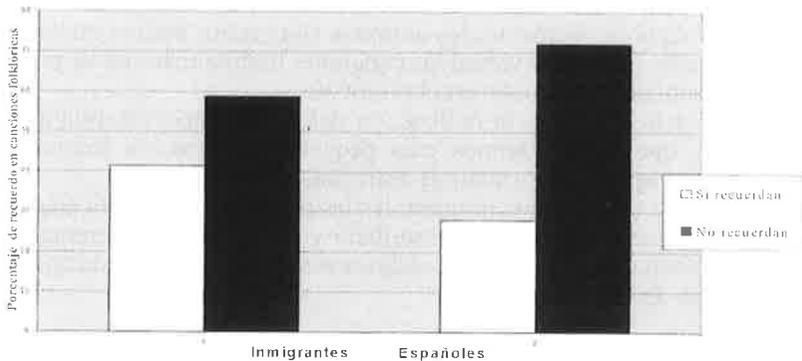
Para el análisis de los datos se ha llevado a cabo el análisis no paramétrico χ^2 . Se comprobaron las diferencias en las canciones mencionadas en función del curso escolar y el país de procedencia del menor.

Los resultados que hemos obtenido nos han mostrado la importancia que tienen los diferentes tipos de canciones en función tanto del país de procedencia de los niños como de su estadio evolutivo (aceptando la relación entre curso y edad).

Respecto a las canciones de cuna aproximadamente la mitad de niños inmigrantes y españoles recuerdan estas canciones, aunque el recuerdo es significativamente mayor en los niños españoles ($\chi^2 = 3,956$; $p < 0,05$). Debemos considerar que este resultado puede estar condicionado por el hecho de que algunos niños conocen canciones de cuna pero no las reconocen bajo este término. Sin embargo, encontramos a partir de Educación Infantil una tendencia a recordar más canciones de este tipo (sin ser diferencias significativas) que puede deberse a una cuestión de simple aprendizaje, reforzado por las connotaciones afectivas que se asocian a este tipo de canciones.

En relación con las canciones típicas del país de procedencia de los niños, consideradas por nosotros como el tipo de canción que refleja de forma más clara la cultura de un país, hemos encontrado que los niños inmigrantes recuerdan de forma significativa más canciones de su país materno que los niños españoles ($\chi^2 = 3,876$; $p < 0,05$). Los resultados muestran que un 41% de los niños inmigrantes recuerdan este tipo de canciones y en el caso de los españoles tan sólo lo hacen un 27,9% (ver gráfico 1). Este resultado es especialmente llamativo si consideramos que los niños españoles están inmersos en un contexto en el que están recibiendo continuamente información relacionada con su cultura.

Gráfico 1. *Porcentaje de recuerdo de canciones folklóricas por parte de niños inmigrantes y españoles.*



Por tanto, parece que los niños inmigrantes mantienen sus conocimientos sobre este tipo de contenidos (o al menos su entorno permite que este conocimiento esté activo), en mayor medida de lo que lo hacen sus iguales españoles. Estos resultados ponen de manifiesto la conveniencia de reforzar este tipo de aspectos de la cultura de referencia tanto en niños inmigrantes como en los españoles.

Si analizamos el recuerdo de canciones del país de procedencia en los diferentes niveles escolares, encontramos una relación significativa entre ambas variables tanto en el caso de los niños inmigrantes ($\chi^2 = 8,289$; $p < 0,05$) como en los españoles ($\chi^2 = 15,576$; $p < 0,05$). Existe un aumento progresivo a lo largo de los diferentes niveles escolares en el número de canciones que recuerdan ambos grupos.

Por último, respecto a las canciones populares, la mayor parte de los niños (más de un 85%) mencionan preferencias de canciones de este tipo. No aparecen diferencias significativas en el recuerdo de este tipo de canciones por parte de niños inmigrantes y españoles, aunque si se encuentra, como era de esperar, una tendencia a recordar más canciones de este tipo a partir de Educación Infantil.

4. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en los dos estudios que hemos realizado parece que los juegos y las canciones son instrumentos mediadores adecuados para favorecer la interacción entre los niños de diferentes culturas. Hemos comprobado como los niños inmigrantes se adaptan con facilidad a los juegos predominantes en el contexto en el que se encuentran. Existen diversos motivos que explican esta facilidad. La

universalidad de las capacidades cognitivas inherentes a los juegos permite que aunque el contenido del juego varíe, se mantenga estable la estructura y las capacidades necesarias para su ejecución, por lo que la dinámica de un juego nuevo es fácilmente comprensible para un niño de la misma edad. Además, en muchos juegos no es necesario el lenguaje oral por lo que esta barrera tan importante en la integración no aparece en estas situaciones que además son lúdicas, lo que a su vez crea un clima positivo entre los participantes. Además, en lo que se refiere a las canciones, existe un cierto consenso en el tipo de canción preferida (canción popular) por niños inmigrantes y españoles que les permite contar con elementos de interés común.

También, en el segundo estudio, hemos encontrado que los niños inmigrantes recuerdan más canciones típicas de su país materno que los niños españoles. Este dato indica las posibilidades que tienen las canciones como instrumentos para transmitir la cultura de los diferentes países, en especial si tenemos en cuenta que una de sus funciones es preservar la historia y mantener la identidad étnica.

Los porcentajes tan bajos encontrados en los niños españoles nos muestran la necesidad de fomentar también en este grupo este tipo de contenidos culturales, por lo que estamos hablando de una actividad beneficiosa para todos los niños, no sólo para conocer canciones de otros países (con el contenido que conllevan las mismas) sino también del país de residencia actual.

Por otro lado, no olvidemos que los niños siempre están dispuestos aprender nuevos juegos y nuevas canciones, lo que permite que sean unas herramientas efectivas de interacción de los niños de otros países con en el grupo clase (por ejemplo enseñando a los demás niños los juegos típicos y canciones de su país de origen). Este tipo de actividades tienen una repercusión a dos niveles. Por un lado, en el propio niño en tanto que se le hace protagonista y tutor de una actividad, lo que incide en su autoestima, a la vez que le ayuda a valorar aspectos de la cultura de origen y por otro, en el resto de los compañeros, en tanto que pueden facilitar que le acepten e incluyan más rápidamente en el grupo, respetando y valorando lo que éste puede aportar.

El potencial de estos instrumentos es aún mayor si tenemos presente, además, su papel en el desarrollo social de los niños. Como mencionamos en la introducción, a través de estas herramientas se aprenden roles, normas, valores, etc., por lo que los niños de otros países pueden enseñar a los demás también roles, normas y valores de su cultura.

4.1. Consideraciones didácticas

Las canciones populares, al igual que los juegos tienen una serie de nexos en común que convierten a ambos en instrumentos didácticos eficaces a la hora de facilitar y favorecer la integración escolar de los niños

inmigrantes. Entre las razones que apoyan esta consideración destacamos a modo de resumen las siguientes:

- Pueden servir de eje para la introducción de contenidos curriculares concretos.
- Garantizan la motivación de los participantes.
- Favorecen la participación e integración de los niños.
- Las manifestaciones lúdicas son agentes socializadores por excelencia.
- Permiten que el niño asocie el contexto escolar y las actividades de aprendizaje con aspectos positivos, lo que refuerza los aprendizajes adquiridos.
- Son de fácil comprensión debido a su estructura universal adaptada a las diferentes etapas evolutivas.
- Pueden ser practicados dentro y fuera del centro escolar por lo que se afianzan los contenidos asociados a ellos.
- Proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad.
- Favorece la superación de la interacción discriminatoria.
- Favorece la adquisición de competencias sociales.
- En el aprendizaje de canciones o juegos predominan más los medios que los fines, o lo que es lo mismo, el proceso es más importante que el resultado. Esto es fundamental cuando lo que se pretende es que un niño logre aprendizajes significativos y sepa autorregular su proceso de aprendizaje.
- Los errores que se cometen en la adquisición de contenidos trabajados en contextos lúdicos tienden a corregirse con más facilidad por parte del niño y asociarles menos con experiencias de fracaso o incapacidad (en el juego los niños saben que pueden perder).
- A través del juego se aprenden de una forma sencilla y eficaz no sólo diferentes contenidos, procedimientos, sino también normas, actitudes y valores. En este punto situaríamos valores tan importantes como la tolerancia, respeto a los demás, respeto a las diferencias, igualdad de oportunidades, etc..

En relación con el apartado anterior, la escuela puede configurarse como un contexto propicio donde puedan construirse los valores de forma natural. Sin embargo, aunque la escuela es un lugar de referencia innegable, su eficacia es limitada si en el barrio, grupo socio-cultural, ámbito familiar (primer grupo socializador) el niño vive unos valores diferentes. Para que la integración sea efectiva a todos los niveles tanto por parte del niño de otro país, como del grupo al que se incorpora este niño, deben compartirse por parte de todos los valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad que mencionábamos. Respecto al profesorado, existe un acuerdo entre los especialistas en relación con el reto fundamental de la formación del profesorado en el ámbito multicultural que estriba en la modificación de comportamientos y actitudes.

Consideramos que las canciones y los juegos constituyen en nuestro caso un recurso metodológico valioso para valorar distintas culturas y evitar estereotipos respecto a grupos minoritarios, los alumnos y sus padres, representantes de una comunidad particular son excelentes colaboradores, pues son los que mejor conocen la lengua, cultura y valores.

Es obvio que las acciones puntuales como la enseñanza de canciones típicas de países diversos en sí mismas no pueden hacer llegar a los alumnos a alcanzar la pretendida integración intercultural, pero puede ser de gran utilidad el diseño de programas educativos que integren, entre otras actividades, las canciones tradicionales y los juegos como centro de interés de las áreas curriculares. Este eslabón común es un potente motivador para enseñar la situación geográfica- histórica y social de otros países, costumbres, religiones, etc., y se constituye en una unidad privilegiada en los ejes transversales del currículo como la Educación para la paz, tolerancia, igualdad, convivencia, solidaridad, etc.

Sin embargo, las prácticas educativas concluyen que los programas puntuales no generan actitudes estables hacia la diversidad, por tanto las acciones deben implicar al profesorado del centro educativo para realizar acciones continuas y modelos de participación escolar.

Reconocimiento: El estudio que se presenta forma parte del programa Sócrates “Comenius Action 2 projects Transnatiiaux d’Education Interculturelle” coordinado por la Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME). El estudio ha sido posible gracias a la colaboración de Abdelhamid Beyuki (Presidente de ATIME), Fernando Martín (C.P. Monte del Pardo), Javier Huarte Goñi y M^{ra} Ángeles Martín (C.P. Francisco de Goya) y José Eugenio Ambrona (C.P. Jaime Vera).

Referencias bibliográficas

- Bateelan, P. (1992). *Intercultural Education for cultural development: The contribution of teacher education*. Geneve: International Conference on Education.
- Batelaan, P. y Coomans, F. (1995). *The international basis for Intercultural Education including anti-racist and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994). *Políticas de inmigración y derecho de asilo*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Essomba, M. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Garon, D.; Filion, R. Y Doucet, M. (1996). *El sistema ESAR: Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Ibi (Alicante). AIJU.
- Giroux, H.A y R. Flecha, R. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural. En H.A. Giroux. *La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo* (pp.131-163). Barcelona: El Roure Editorial.

- Hatano, G. y Miyake, N. (1991). What does a cultural approach offer to research on learning? *Learning and Instruction*, 1, 273-281.
- Juliano, D (1993). *Educación Intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE de 4 de Octubre de 1990).
- Linaza J.y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Antropos.
- López Taboada, J.L. (2002). *El juego: propuesta de un procedimiento de clasificación de la actividad lúdica*. Tesis doctoral sin publicar. UA de M. Madrid.
- Randel, M. (1997). *The new harvard Dictionary of music*. Madrid: Alianza
- Sarramona, J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño, Asamblea General Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989*. Ginebra: UNICEF.

Notas

1. El sistema ESAR es la clasificación de juegos ampliamente extendida por todo el mundo, basada en la teoría piagetiana establece cuatro divisiones de juego: Juego en ejercicio, juego simbólico, juego de reglas y juego de construcción). En España, este sistema ha sido adoptado por AIJU (Instituto tecnológico del Juguete), organismo oficial dependiente de la Generalitat Valenciana.

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA E.T.S. DE INGENIEROS DE MINAS DE OVIEDO

MANUEL MAHAMUD LÓPEZ y
JUAN MARÍA MENÉNDEZ AGUADO*

En el presente trabajo se exponen los fundamentos y el desarrollo de la experiencia de innovación docente llevada a cabo por dos profesores de 2º ciclo de la carrera de Ingeniero de Minas. Los autores son participantes activos del Programa de formación para la Docencia Universitaria, llevado a cabo por el ICE y promovido por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación de la Universidad de Oviedo. La optimización de la labor del profesor para conseguir un mejor aprendizaje de los alumnos es el objetivo primordial de las acciones de innovación. En concreto, las acciones de formación realizadas se han centrado en la mejora de tres aspectos fundamentales: la programación de la asignatura, la impartición de las clases y la evaluación. Esta evaluación se entiende no sólo como valoración del grado de consecución de objetivos por parte de los alumnos, sino como herramienta de mejora de la actividad docente en general. Se realiza primeramente una exposición somera de las herramientas y métodos psicopedagógicos que se han empleado en el estudio de los aspectos anteriormente mencionados: consideraciones teóricas concernientes al proceso enseñanza-aprendizaje, principios básicos que deben regir la programación de asignaturas, técnicas de análisis de la labor del profesor mediante grabación, observación y auto-observación del desarrollo de las clases, etc. Se adjuntan observaciones consideradas relevantes, así como los resultados de especial interés obtenidos en la aplicación práctica de dichos métodos y herramientas. Las encuestas realizadas a los alumnos se han mostrado como un instrumento eficaz para recoger información previa sobre los alumnos y para verificar el grado de bondad de los sistemas implementados.

This work shows an actual teaching innovation experience in Mining Engineering Studies. Authors were inspired to carry out this work during their participation in the University Teaching Formation Program, conducted by the ICE (Educational Sciences Institute) of the University of Oviedo. The main objective is to optimise the working time with students in order to obtain the best of the learning process. Three working areas were established: programming of the subject, lecture performance and evaluation (understood as a tool for quality improvement). All tools and concepts which have been utilized in each area are summarized. Practical results obtained by using these tools are presented. Anonymous questionnaires were valuable tools for collecting information from students, their initial condition and evolution after the new techniques were applied.

* MANUEL MAHAMUD LÓPEZ es Profesor Asociado del Departamento de Ingeniería Química y Tecnología del Medio Ambiente y JUAN MARÍA MENÉNDEZ AGUADO es Profesor Asociado del Departamento de Explotación y Prospección de Minas. Universidad de Oviedo.

1. Introducción

1.1. El escenario

En lo que se refiere al medio-largo plazo, el horizonte cada vez más cercano de la aplicación de la Declaración de Bolonia supone la modificación del escenario de tal forma que dificulta las previsiones. Si nos centramos en el caso de las Escuelas Técnicas Superiores de Minas, se ve necesario que éstas realicen una rápida traslación al nuevo sistema de coordenadas, haciendo un ejercicio de habilidad y realismo, para plantear planes de estudio que mantengan aquellos valores que bajo ningún concepto deba perder la titulación y, que a la vez sean capaces de adaptarse a los nuevos tiempos. Además, la creación de nuevas carreras como objetivo de innovación y modernidad en muchas universidades españolas, el descenso generalizado de la natalidad y el aparente escaso rigor que se respira en el mercado laboral (donde se encuentran ofertas de trabajo bajo el epígrafe Se busca ingeniero técnico o superior...), dibujan una perspectiva poco esperanzadora para las carreras técnicas de grado superior, augurando a corto plazo una tendencia cada vez más a la baja del número de alumnos dispuestos a recibir formación de dichas características.

Un gran número de acciones se pueden plantear, y desde diversos ámbitos, para llegar a una estrategia que, lejos de caer en posturas derrotistas, permita sacar ventaja de esta situación. No cabe duda de que gran parte de la solución pasará por la colaboración entre los responsables de la elaboración de los planes de estudios, los Colegios y Asociaciones Profesionales y, sin ninguna duda, el entorno empresarial.

Sin la menor pretensión de discutir sobre teorías de aprendizaje, labor que corresponde a expertos en dicho ámbito del conocimiento, en el presente trabajo se expondrán las experiencias prácticas que los autores han obtenido como fruto de los conceptos adquiridos en la etapa formativa, en la que aún se encuentran, pero que han dado resultados que merecen ser estudiados.

1.2. Una reflexión previa

Durante años, muchos de los técnicos potencialmente más capacitados de nuestro país pusieron su confianza en nuestras Escuelas de Minas para hacer de sus alumnos ingenieros de elite. Y sin poner en duda que en general dicho objetivo fuese conseguido, el sentir general entre los antiguos alumnos, corroborado por las encuestas realizadas a dicho colectivo en el caso de la Escuela de Minas de Oviedo, muestran un evidente descontento en lo que se refiere a la experiencia personal. Y esto es lo realmente preocupante. En particular, invita a una seria reflexión el dato de que un altísimo porcentaje de titulados no recomendarían a otras personas el estudio de esta carrera.

1.3. El papel de la innovación docente

Al margen de que una gran parte de la culpa pueda ser achacada a la falta de adecuación del plan de estudios para el desarrollo de las actividades requeridas en el mercado laboral, lo cual creemos que debe ser debatido y solucionado a otros niveles, es evidente que el profesor debe poner de su parte todo lo posible para evitar que el proceso de aprendizaje sea una experiencia traumática. Y es aquí donde juega un papel relevante la innovación docente, en cuanto instrumento que pueda mejorar esta situación. El objetivo de dicha innovación docente consiste en poner a disposición del profesor –y que éste sea capaz de utilizar– herramientas que permitan optimizar el proceso de aprendizaje.

2. El proceso aprendizaje-enseñanza

Para poder entender de manera sencilla cómo se entiende hoy el proceso de aprendizaje, podemos utilizar el símil del puzzle. Siguiendo dicho símil, un alumno aprende significativamente aquello que encaja en el puzzle del conocimiento que él mismo va construyendo en su proceso educativo. Así, una asignatura se podría entender como una pieza que el alumno debe poder encajar en el puzzle del plan de estudios, de ahí la importancia de una elaboración coherente del mismo. De forma análoga podemos ver la asignatura como un sub-puzzle a su vez constituido por piezas que deben encajar entre sí para dar un conjunto conexo y coherente. La programación de la asignatura debe trabajarse para facilitar al alumno este proceso. La labor del profesor en este caso es dar al alumno las piezas, y facilitar el armado de dicho puzzle que, en todo caso, debe ser realizado por el alumno para que el aprendizaje sea realmente significativo. Muchas veces el proceso educativo lo que ha hecho es enseñar al alumno el puzzle ya resuelto, o bien se ha procedido a armar dicho puzzle en su presencia, pero sin una participación activa del estudiante en el proceso. En estas circunstancias, sólo los individuos capaces por sí mismos de desarmar y volver a armar el puzzle consiguen un aprendizaje real. Este planteamiento está en línea con lo expuesto por diversos autores para la mejora de la enseñanza universitaria (Castejón Costa, Carda Ros y Vera Muñoz, 1991).

2.1. La comunicación bidireccional

Generalmente, el proceso enseñanza-aprendizaje es en su mayor parte unidireccional. Esto es lógico ya que se presupone que es el profesor, poseedor de conocimientos, el que debe transmitirlos a sus alumnos. Esta concepción de la enseñanza presenta una serie de problemas puesto que no aprovechan todas las posibilidades que ofrecen las técnicas didácticas. Al igual que en todo proceso real, la retroalimentación es fundamental para alcanzar objetivos satisfactorios. Resulta evidente que no se puede llevar un

vehículo de una ciudad a otra si no existen una corriente constante de estímulos hacia el conductor que le indiquen dónde está, hacia dónde tiene que dirigir el vehículo y a qué velocidad puede realizar sus desplazamientos. Si el proceso de enseñanza se lleva a cabo sin que el profesor-conductor conozca nada sobre las condiciones en que se encuentran sus alumnos, el éxito del proceso, de existir, debería considerarse en la categoría de los milagros.

Una buena forma de iniciar el contacto con unos nuevos alumnos es llevar a cabo una encuesta. De esta manera, los alumnos suministran también una valiosa información durante esta primera clase en la que, generalmente, es el profesor quien presenta, habla y dibuja las primeras pinceladas concernientes a la nueva asignatura que comienza. Se reproduce en la Tabla 1 la encuesta realizada a los alumnos de la asignatura *Ingeniería y Tecnología del Medio Ambiente*, impartida en el tercer curso de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de Oviedo.

El proceso de las 64 encuestas respondidas permite verificar una serie de hechos que se enumeran a continuación:

- Los alumnos desconocen mayoritariamente el contenido de la asignatura aunque, paradójicamente, piensan que les va a resultar muy útil.
- Existe una reticencia importante a la participación oral por parte de los alumnos, ya sea para contestar preguntas en clase como para la realización de exámenes orales.
- El alumno prefiere mayoritariamente los exámenes parciales.
- La mayor parte de los alumnos presentes piensan presentarse a los exámenes en la convocatoria de junio.
- La metodología docente utilizada en su formación ha sido casi totalmente de tipo expositivo tradicional.
- Mayoritariamente los alumnos estarían dispuestos a trabajar más si el proceso de evaluación no consistiera únicamente en un examen.
- En cuanto a las características preferidas para las cuestiones de examen no existe una tendencia clara entre teoría, problemas o preguntas de interpretación. Los formularios de respuesta múltiple tienen un grado de aceptación similar al de las cuestiones abiertas.
- La utilización de las tutorías es muy limitada.
- La heterogeneidad del alumnado es grande, ya que más del 90% está matriculado de asignaturas de otro curso académico.
- La mayor parte de los asistentes se han formado en su totalidad en la ETSIMO.
- El alumnado es optimista en cuanto a sus perspectivas de empleo y mayoritariamente volvería a cursar los mismos estudios.

Tabla 1. Encuesta inicial realizada a los alumnos de tercer curso de la ETSIMO.

	La encuesta es anónima. Se ruega apuntar el número de control adjunto para poder indicarlo en futuras consultas.				
Indicar el grado de acuerdo con el enunciado según la escala siguiente: 1 desacuerdo total - 5 acuerdo total.					
1.	Tengo una idea clara del contenido de la materia				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
2.	Pienso que superar la asignatura va a ser fácil				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
3.	Creo que no será necesario asistir a clase para aprobar la asignatura				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
4.	Me importa más aprobar que aprender				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
5.	Creo que la asignatura va a ser de utilidad				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
6.	En general, utilizo con frecuencia las tutorías				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
7.	Según tengo entendido, el profesor es bueno				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
8.	Tengo pensado acudir sistemáticamente a clase				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
9.	Prefiero los exámenes parciales a los finales				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
10.	Me gusta que el profesor haga preguntas en clase				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
11.	Estudio al día las asignaturas				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
12.	Mi valoración relativa de la asignatura respecto del resto de las materias es alta				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
13.	Prefiero los exámenes orales a los escritos				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
14.	Prefiero los formularios de respuesta múltiple a los exámenes de desarrollo				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
15.	La metodología de enseñanza que he recibido ha sido fundamentalmente expositiva				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	
16.	Sólo estoy matriculado de asignaturas de este curso				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○	

17.	Me siento incómodo cuando el profesor me hace preguntas				
1	2	3	4	5	
18.	Prefiero las clases de tipo expositivo				
1	2	3	4	5	
19.	Para obtener una calificación prefiero hacer un trabajo que un examen				
1	2	3	4	5	
20.	Tengo la intención de examinarme de la asignatura en este año académico				
1	2	3	4	5	
21.	Creo que me examinaré de la asignatura en junio				
1	2	3	4	5	
22.	Me gustan las cuestiones de "teoría pura"				
1	2	3	4	5	
23.	Me gustan las preguntas de interpretación				
1	2	3	4	5	
24.	Prefiero los problemas a la teoría				
1	2	3	4	5	
25.	Estaría dispuesto a trabajar más si la evaluación no consistiera en un examen				
1	2	3	4	5	
26.	Considero las prácticas más importantes que las clases de aula				
1	2	3	4	5	
27.	Estoy satisfecho con las enseñanzas recibidas en la Universidad				
1	2	3	4	5	
28.	El profesorado es en general bueno				
1	2	3	4	5	
29.	Si volviera a elegir, cursaría los mismos estudios				
1	2	3	4	5	
30.	Creo que va a ser fácil encontrar trabajo una vez terminados mis estudios				
1	2	3	4		Estoy trabajando <input type="radio"/>
31.	El primer ciclo lo he cursado:				
En la ETSIMO	Otro centro	Soy Técnico	Ingeniero	Tengo otro título (indicar)	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
32.	Estoy matriculado en la asignatura por:				
Primera vez <input type="radio"/>	Segundo año <input type="radio"/>		Tercer año <input type="radio"/>		
MUCHAS GRACIAS por tu colaboración.					

Los anteriores resultados permiten ver la impronta que el actual sistema educativo deja en nuestros estudiantes. Existe un recelo a utilizar métodos de expresión oral, ya que éstos no son comúnmente utilizados en nuestro sistema educativo. Por ello, no es de extrañar que la gran mayoría de los procesos de selección de personal consistan en entrevistas o en observaciones de comportamiento grupal, puesto que la obtención de un título universitario no supone el dominio de estas habilidades comunes y necesarias en el quehacer diario del profesional.

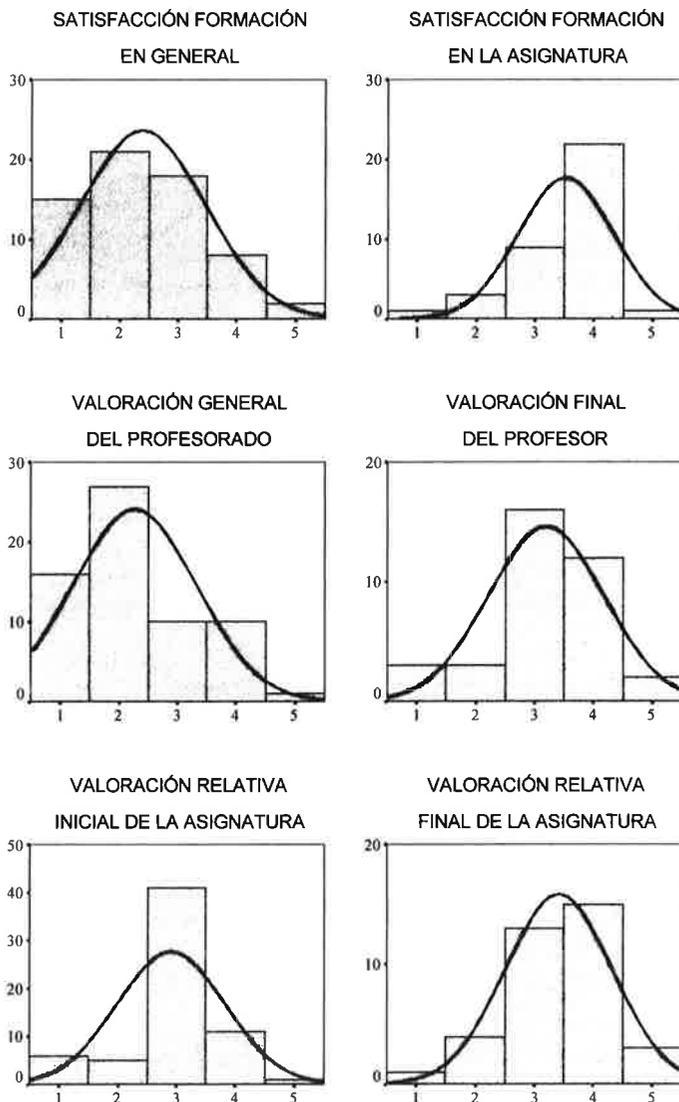
En cualquier caso, nuestros alumnos de tercer curso son optimistas en cuanto a su futuro profesional, estarían dispuestos a trabajar más si se utilizaran métodos alternativos de evaluación y están orgullosos de su elección ya que mayoritariamente volverían a matricularse en la misma titulación.

La realización de una encuesta el último día de clase ha permitido contrastar las opiniones previas de los alumnos con las que se poseen una vez transcurrido el cuatrimestre. Asimismo, se ha comparado la valoración que los estudiantes hacen de la formación recibida y de la calidad del profesorado en comparación con la media de la titulación. En cuanto a la valoración de la Ingeniería y Tecnología del Medio Ambiente por parte de los alumnos, se observa que una vez cursada, esta valoración aumenta. El alumnado está sensiblemente más satisfecho con la formación recibida en *Ingeniería y Tecnología del Medio Ambiente* en comparación con las enseñanzas recibidas hasta el momento. Lo mismo sucede cuando se pregunta sobre la calidad del profesor. Este último punto enorgullece a los autores aunque, probablemente, el mérito resida en parte de las características de la asignatura y en el esfuerzo de quienes, día tras día, nos forman y estimulan para mejorar nuestra labor docente. Las gráficas de la Figura 1 permiten comprobar los extremos mencionados en este párrafo.

3. Cómo trabajar sobre el programa de la asignatura

Tradicionalmente, el programa de las asignaturas ha sido el eje fundamental sobre el que giraba todo lo relativo a una materia concreta. Si bien siempre se ha considerado que la enseñanza tiene que cumplir una serie de objetivos –preparación integral del individuo o capacitación profesional, por ejemplo– no es menos cierto que estos objetivos suelen ser soslayados o, al menos, difuminados por la importancia *per-se* atribuida a los programas. Realmente, lo que define a una disciplina son las capacidades que los alumnos van a ser capaces de desarrollar sobre los contenidos de la materia. Por lo tanto, dichas capacidades tiene que ser la base para una elección adecuada de los contenidos.

Figura 1. *Comparación de las valoraciones relativas del profesorado y de la formación en general con la correspondiente a la asignatura de Ingeniería y Tecnología del Medio Ambiente. Se puede observar también una mayor valoración de la asignatura una vez conocida por los alumnos. La escala de valoraciones va de uno a cinco puntos.*



3.1. Tipos de programación y características

Una división formal de la programación suele ser las denominadas programación larga y programación corta (Contreras Muñoz, 1999; Contreras Muñoz, 2001; Hernández García, 1999). La programación larga es la que se refiere a un curso completo o a una asignatura particular y la programación corta es la que se aplica directamente en el aula o laboratorio y se centra en periodos de tiempo reducidos (una lección, una unidad didáctica). En cualquier caso, la programación deberá estar supeditada a los objetivos generales que se plantean para la asignatura y a los objetivos específicos de cada uno de los temas integrantes del programa.

Algunas características de la *programación larga* deberían ser su carácter departamental, ser realista, flexible, interdisciplinar, clara, concreta, precisa y comunicada a los alumnos.

En cuanto a la *programación corta*, ésta debería de ser sintética, ordenada, clara, motivadora y tener en cuenta la programación larga. Esta programación estará muy condicionada por los medios y recursos a disposición del docente.

3.2. Newton, Darwin y los defectos de la programación

Uno de los fallos más comunes cuando se realiza la programación es considerar a la disciplina “per se”, con lo que no se tienen en cuenta una serie de factores importantísimos entre los que destacan:

- *El estado inicial de los alumnos.* Los conocimientos con los que cuentan nuestros alumnos van a determinar en gran medida el éxito del proceso de aprendizaje. Si damos por supuesto que nuestros alumnos tienen unos conocimientos previos muy superiores a los que realmente poseen como promedio, el éxito del proceso educativo resultará mermado comparado con nuestras expectativas. Sólo una pequeña fracción del alumnado estará en condiciones de asimilar adecuadamente nuestros contenidos.
- *El contexto formativo de la titulación.* La formación impartida en una determinada disciplina no debe tener por objeto formar expertos en la misma, sino proporcionar al futuro profesional herramientas y métodos de trabajo que le sean de utilidad para el desarrollo de su labor futura. Este punto hay que interpretarlo desde un punto de vista constructivo: no se trata de formar profesionales “ciegos”, sin un conocimiento básico de las ciencias y técnicas de las que se tendrán que servir habitualmente, sino de que el conocimiento básico adquirido sea el indispensable para una utilización racional de herramientas más o menos sistemáticas.
- *Plantear objetivos inadecuados, inalcanzables o en cantidad excesiva.* Este punto está en directa relación con lo indicado al comienzo de este apartado. El profesor, al que se le supone experto en la materia que imparte, desea transmitir el máximo de

conocimientos posibles ya que tiende a considerar muy importantes todos los contenidos que históricamente han constituido su asignatura o materias afines.

- *El principio de la inercia*, que tiene en la programación uno de sus paradigmas más importantes. Realmente nunca sabremos si Isaac Newton halló la inspiración para la formulación de este principio físico analizando los programas docentes que cayeron en sus manos. La naturaleza en su conjunto se resiste al cambio y no sería extraño que la falta de evolución de las programaciones fuera la causa de la extinción de más de una titulación.
- *No considerar objetivos globales* que trasciendan la mera transmisión de conocimientos ligados a una materia concreta. En muchos casos, lo que realmente se va a recordar de una determinada asignatura no son tanto los conocimientos específicos sobre la misma sino algunas metodologías, procedimientos, actitudes y aptitudes aprendidos y practicados durante la formación en dicha disciplina.

3.3. Un ejemplo de programación

La implantación del nuevo plan de estudios de Ingeniero de Minas en la Universidad de Oviedo ha traído como consecuencia un cambio en el momento en que los estudiantes reciben formación específica en Ingeniería Ambiental, adelantando la introducción de asignaturas específicas al primer curso del segundo ciclo. Existen en este plan diferentes asignaturas que abordan cuestiones medioambientales. De entre ellas, la que posee un carácter más general es la Ingeniería y Tecnología del Medio Ambiente. Esta asignatura debe poner los fundamentos para que los futuros ingenieros puedan desarrollar su labor teniendo en cuenta las aplicaciones ambientales de los procesos de los que van a ser responsables.

Para que la programación sea consistente, es preciso definir unos objetivos que satisfagan las expectativas relativas a esta disciplina. A la hora de la formulación de los objetivos correspondientes a una asignatura, es conveniente distinguir dos tipos claramente diferenciados, los objetivos generales de la asignatura y los objetivos específicos de cada tema. Los objetivos generales expresan los comportamientos finales que se desea lograr y están formulados teniendo en cuenta el tipo de profesional que se quiere formar y lo que se espera de él. Estos objetivos son los que permiten situar la materia de forma adecuada en el contexto del plan de estudios.

El Ingeniero de minas va a realizar su labor en campos muy diferenciados entre los que podemos citar:

- La explotación de yacimientos mineros.
- Obra civil.
- Prospección e investigación de recursos.
- La industria energética.
- La industria metalúrgica.

- La gestión de empresas.
- La función pública.
- La docencia.

Por lo tanto, es preciso formular unos objetivos que, alcanzados, supongan una adquisición de capacidades útiles para desenvolverse en las áreas mencionadas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la formación universitaria, como consecuencia lógica de su amplitud, tiende a un elevado grado de especialización. Esto se observa claramente en los estudios de ingeniería, donde los aspectos tecnológicos y el diseño de diferentes equipos suponen una parte muy importante de la formación. En lo referente a la Ingeniería y Tecnología del Medio Ambiente, el diseño de equipos va a representar una fracción notable de sus contenidos, pero se pretende, además, que el alumno posea unos conocimientos más amplios que le pueden resultar muy útiles para el desempeño de sus funciones. Este punto está en estrecha relación con la nueva visión de la Ingeniería Ambiental que debe ser amplia y multidisciplinar. El ingeniero ambiental debe ser capaz de integrar áreas de conocimiento muy distintas ya que los problemas ambientales son a menudo muy complejos (Bhamidimarri y Butler, 1998). El ingeniero debe ser consciente de la necesidad de resolver los problemas medioambientales considerados de forma global y no limitarse a trasladar los problemas de un medio a otro. Esta visión más amplia de la formación debe reflejarse en la formulación de objetivos.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, los objetivos generales más importantes que han de conseguir los alumnos tras el estudio de la asignatura son los siguientes:

- El alumno debe ser capaz de comprender cómo afecta la actividad humana al medio ambiente, entendido éste en su acepción más amplia.
- Que el alumno identifique las principales fuentes de contaminantes, las características de los mismos y su influencia en la calidad ambiental.
- Que conozca y utilice adecuadamente la terminología, los parámetros y las unidades en lo referente a medida de calidad del aire, del agua y a caracterización de residuos.
- Que conozca posibles estrategias para evitar problemas originados por efluentes industriales. Llegado el caso, deberá poder elegir el mejor método disponible de tratamiento para un vertido específico.
- Poder dimensionar algunos de los elementos que forman parte de un sistema de tratamiento de efluentes. Además, el alumno ha de ser capaz de llevar a cabo una evaluación económica preliminar tanto de los diferentes equipos como de las alternativas asociadas a problemas de índoles medioambiental.

- Que comprendan la importancia de aspectos relacionados con la operación y mantenimiento de los diferentes equipos de descontaminación.
- Que sean conscientes de la dinámica de los diferentes contaminantes en el medio ambiente así como las transformaciones básicas de los mismos. Asimismo, debe saber utilizar este conocimiento para evaluar la influencia que determinadas industrias o procesos puedan tener sobre el entorno y para, en caso necesario, minimizar o evitar efectos perniciosos.
- Que puedan percibir la importancia medioambiental que tiene la gestión de residuos sólidos (fundamentalmente residuos industriales específicos) y conozcan las diferentes técnicas empleadas para su tratamiento, utilización o depósito.
- Conocer, al menos de forma general, el entorno legal en materia de legislación medioambiental.
- Que el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos propios de su especialidad a actividades de gestión ambiental como por ejemplo: definición de políticas ambientales y de seguridad e higiene, participación en procesos de evaluación de impacto ambiental, realización de informes de carácter técnico y/o económico.

El programa de la asignatura se ha elaborado con unos contenidos que permitan lograr los objetivos mencionados. El tiempo disponible para la impartición de la asignatura corresponde a 4,5 créditos, y resulta muy reducido para la cantidad de temas que deben abordarse en una disciplina general. Por ello, ha sido necesario aplicar los criterios de contextualización e interdisciplinariedad para poder optimizar el programa de Ingeniería y Tecnología del Medio Ambiente.

El contenido de la asignatura se estructura en tres bloques fundamentales.

- Medio atmosférico. Evaluación y control de la contaminación.
- Aguas. Evaluación y control de la contaminación.
- Residuos, tratamiento y gestión.

A estos bloques, que constituyen el grueso del programa, se añaden dos pequeños bloques de carácter transversal: la *introducción* y un bloque final sobre *gestión ambiental*. La extensión reducida de estos bloques no implica en modo alguno una menor importancia de los mismos, sino más bien todo lo contrario. La ubicación de estos bloques en el temario permite tener una visión cohesionada del conjunto de la asignatura como parte del plan de estudios, aminorando el efecto fraccionador que supone todo estudio más o menos detallado de una materia. El conocimiento del ingeniero ambiental no se debe centrar únicamente en problemas medioambientales puntuales ya que ha de conocer las implicaciones de sus actuaciones en el conjunto del medio ambiente (Alha, Holliger, Larsen, Purcell y Rauch, 2000).

4. Cómo trabajar en clase

La clase es el entorno central del proceso de aprendizaje ya que es en el aula donde la interacción entre el profesor y el alumno es –como norma general– más importante. Además de la función tradicional –y no desdeñable– de la clase como medio de poner el conocimiento a disposición del alumno, éstas pueden ser aprovechadas por el profesor para verificar que el proceso de aprendizaje lleva el ritmo y dirección adecuados, estimulando al alumno y ofreciendo directrices cuando fuese necesario.

Una herramienta de gran utilidad para poder analizar el trabajo en clase es la utilización de guías de evaluación, como las propuestas por diversos autores (Cruz Tomé, 2001), las cuales pueden apoyarse en filmaciones de clases reales. Para mejorar el proceso de enseñanza en el aula, se ha procedido a la grabación en vídeo de clases reales que fueron la base de un trabajo posterior. Una vez analizadas estas grabaciones por los responsables de los grupos de seguimiento, fueron visionadas por el grupo de docentes participantes. Ello ha permitido observar aspectos importantes en el desarrollo de las lecciones, además de contar con la opinión de los especialistas y con la crítica de los colegas de profesión. Desde una perspectiva puramente formal se ha atendido a tres fases importantes en el desarrollo de las lecciones magistrales: la fase inicial, la fase de exposición y la fase final. Asimismo, se han tenido en cuenta aspectos generales de carácter horizontal que contribuyen a la calidad de la clase.

4.1. Fase inicial de la clase

Se atiende a aspectos puramente comunicativos y de empatía con la audiencia, valorando la facilidad para captar la atención de los alumnos y el interés por el tema. Con anterioridad a la fase de exposición correspondiente, se verifica si se explicitan los nexos de unión con la clase anterior, los objetivos principales y el contenido de la lección. En muchos casos, el profesor debe buscar una situación de compromiso entre una revisión pormenorizada de los contenidos vistos con anterioridad y la inexistencia de conexión.

4.2. Cuerpo de la clase

En la fase de exposición es fundamental resaltar aquellos aspectos que redunden en una mejora de la claridad expositiva. Se analizan la precisión del lenguaje, la secuenciación metodológica adecuada, la realización de síntesis parciales y la verificación de la comprensión por parte del alumnado. Además, se tienen en consideración todos aquellos elementos que contribuyen al mantenimiento de la atención en clase como pueden ser: utilización de materiales de apoyo, cambio de actividades, realización de preguntas, conexión con otros conceptos ya conocidos, utilización de técnicas grupales o movilidad del profesor en el aula, por ejemplo. El

monopolio de tiempo de clase por parte del profesor es una de las críticas más habituales de la labor en el aula. Los cambios de herramientas metodológicas son siempre deseables desde el punto de vista del mantenimiento de la atención y el interés de los alumnos. Lamentablemente resulta necesario a veces, según nuestro parecer, llevar a cabo exposiciones relativamente largas antes de proceder a la resolución práctica de ejercicios o discusiones en grupo. No obstante, se aconseja, siempre que sea posible, la formulación de cuestiones retóricas y/o de preguntas sonda para detectar el nivel de comprensión de la materia y si los nuevos elementos están siendo adecuadamente relacionados por los alumnos con sus conocimientos previos.

4.3. Final de la clase

El profesor deberá, llegado este momento, proceder a un resumen de la clase, haciendo hincapié en los conceptos clave y verificando su comprensión por parte de los alumnos. Se debe dar a los alumnos la posibilidad de resolver alguna duda pendiente. Asimismo, el profesor deberá mantener la motivación del alumno informándole sobre los temas a desarrollar próximamente indicando la conexión de los mismos con la materia ya vista. El profesor deberá motivar a los alumnos para ampliar conocimientos sobre el tema tratado. Debido al proceso técnico de grabación de las clases, la información sobre este momento ha sido en general escasa. El proceso de conclusión de una clase, según el esquema anteriormente mencionado, parece una cuestión de procedimiento ordinario. Cuando se trata de grupos muy numerosos y las clases se sitúan en las horas finales, resulta problemático “avanzar” el final de la clase ya que el nivel de atención de los alumnos decrece notablemente, estando más interesados en “hacer el equipaje” que en la materia que se va a impartir al día siguiente. La tarea de resumir la clase y de anticipar los contenidos de la próxima con la suficiente efectividad ha de hacerse de forma sutil. Todavía no hemos logrado un procedimiento óptimo.

4.4. Aspectos generales

Se consideran cuestiones relativas a la comunicación durante la clase. La velocidad, dicción, ritmo, fluidez verbal, monotonía, expresividad y comunicación no verbal.

5. Cómo utilizar la evaluación

5.1. La calidad total como premisa

La evaluación es la prueba de fuego del proceso educativo ya que nos proporciona los criterios formales para conocer el grado de éxito del

proceso formativo, es decir, verificar si se han conseguido los objetivos buscados. De todos modos, esta visión del proceso de evaluación es sumamente restrictiva ya que en muchos casos no deja margen para el proceso de retroalimentación mencionado con anterioridad. Esta aplicación tradicional de la evaluación como mero sistema de medida de la consecución de objetivos se puede asimilar a los sistemas de calidad basados en la inspección y ensayo finales. Una vez que tenemos “acabado” nuestro producto –el alumno supuestamente formado–, procedemos a realizar los ensayos finales –evaluación– para verificar si nuestro alumno tiene las “características funcionales” buscadas –si logra la consecución mínima de objetivos– y puede ser “expedido” al mercado laboral o a los cursos superiores. Obviamente, esta forma de entender la calidad dista mucho del concepto actual de calidad total que busca la verificación del proceso en todas y cada una de sus etapas para que el nivel de rechazos finales sea mínimo.

Debido a todo lo expuesto, no es de extrañar la importancia que la innovación docente ha dado a la evaluación y que se hayan realizado verdaderos esfuerzos investigadores para definir estrategias y métodos de evaluación cada vez más justos y seguros. El proceso de evaluación deberá poder ser utilizado no sólo como instrumento de medida de la consecución de objetivos, sino como un elemento activo del proceso aprendizaje-enseñanza debido a la múltiple dimensión de esta herramienta. La formulación de preguntas en clase, la confección por parte de los alumnos de un portfolio o la realización de exámenes parciales son útiles de los que se puede servir tanto el profesor como el alumno. El profesor puede a través de estos instrumentos tomar conciencia del grado de consecución de objetivos y modificar su estrategia en caso necesario. El alumno puede, asimismo, estimar de su nivel de dominio de la materia y actuar consecuentemente. Además, permite al alumno evaluar todo aquello relacionado con su formación, ya sea el profesor, los medios, el programa, el propio sistema evaluador, etc.

5.2. El portfolio docente en la práctica

La experiencia práctica que aquí se expondrá es la implantación de un sistema de evaluación mediante portfolio, que consiste en la elaboración a lo largo del curso por los propios alumnos de una carpeta profesional, compuesta por los apuntes tomados en clase, ejercicios, informes de prácticas, trabajos complementarios, catálogos, bibliografía y directorio web de páginas de interés profesional relacionadas con la asignatura.

Aunque hay experiencias en las que este método de evaluación supone un cierto porcentaje de la nota final, en este caso, teniendo en cuenta que se trataba de una asignatura de último curso con un alto contenido tecnológico especializado, se creyó posible realizar la evaluación exclusivamente mediante el portfolio. En todo caso, se dejó abierta la opción para los alumnos que así lo desearan, de la evaluación mediante

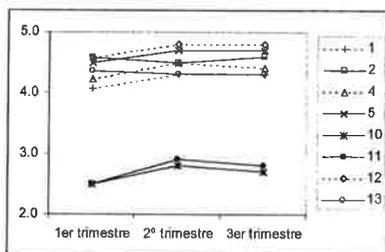
examen final, a la que tienen por otra parte derecho en las correspondientes convocatorias a lo largo del año.

Hay que decir que la totalidad de los alumnos matriculados en la asignatura Plantas de tratamiento de Minerales, de sexto curso de la especialidad de Laboreo y Explosivos, se acogieron a la posibilidad de evaluación mediante portfolio, por suponer un trabajo más constante y prolongado en el tiempo, y libre de la angustia que suelen producir los exámenes finales.

Desde el primer día de clase se dejaron fijadas las reglas de juego, quedando establecido que periódicamente, el profesor solicitaría de manera individual a cada uno de los alumnos una revisión en horario de tutoría del portfolio, donde revisaría la marcha del trabajo, y el alumno tendría la posibilidad de aclarar las partes que pudiesen no haber quedado suficientemente nítidas. Asimismo, el alumno recibiría consejos desde el punto de vista organizativo para conseguir construir de esta forma un material que fuese realmente valioso y útil al alumno en su futura actividad profesional. Para realizar una “evaluación de la evaluación”, se decidió solicitar a los alumnos, con periodicidad trimestral, su colaboración mediante la realización de un test, como el que se muestra en la Tabla 2.

Los resultados obtenidos para el caso de respuestas con valores entre 1-5, se recogen en la figura siguiente:

Figura 2. Resultados numéricos para las cuestiones y su evolución con el tiempo.



Los resultados obtenidos para la pregunta 8, a cerca del peso a asignar a un portfolio, se expresan en la siguiente figura:

Figura 3. Resultados para el peso otorgado a la evaluación del portfolio y su evolución con el tiempo.

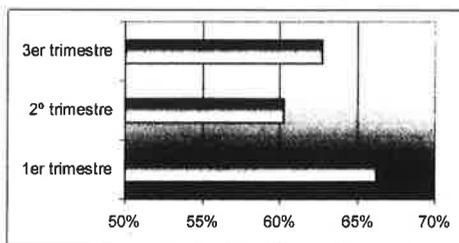


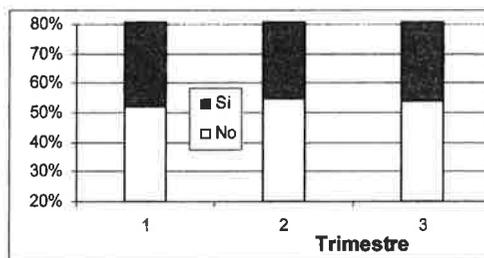
Tabla 2. Encuesta periódica realizada a los alumnos de sexto curso de la ETSIMO.

1. Valora tu interés personal por esta materia de 1 a 5 (1 → muy poco5 → mucho)				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
2. Valora el método de evaluación mediante portafolio respecto a otros métodos de evaluación que haya tenido (1 → mucho peor5 → mucho mejor)				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
3. Indica, si es posible, tres ventajas y tres inconvenientes que encuentres en el método de evaluación.				
<u>Ventajas</u>		<u>Inconvenientes</u>		
1.....		1.....		
2.....		2.....		
3.....		3.....		
4. ¿Crees que este método de evaluación puede ser estimulante para mejorar el aprendizaje? (1 → muy poco..... 5 → mucho)				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
5. Valora la facilidad de acceso a los contenidos de la asignatura en el futuro mediante el portafolio.				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
6. Enuncia las características que crees que debe tener una asignatura para poder ser evaluada por este método.				
7. Enuncia las características que crees que debe tener una asignatura para no ser evaluada por este método.				
8. Como norma general, ¿qué peso asignarías dentro de la calificación global de una asignatura, a un portafolio?				
<input type="checkbox"/> 10 %	<input type="checkbox"/> 20 %	<input type="checkbox"/> 50 %	<input type="checkbox"/> 80 %	<input type="checkbox"/> Otro
9. ¿Crees que la utilización de mecanismos de evaluación complementarios favorecería tu aprendizaje de esta materia? (pruebas tipo test por cada tema, examen final, etc.)				
No ○		Si ○ ¿Cuáles?		
10. ¿Consideras perjudicial para el aprendizaje que los métodos de evaluación sean diferentes en cada asignatura? (1 → muy poco..... 5 → mucho)				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
11. ¿Conoces con seguridad el criterio de evaluación de todas las asignaturas que estás cursando en la actualidad? (1 → muy poco..... 5 → mucho)				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
12. ¿Crees que tu forma de estudio está condicionada por el método de evaluación? (1 → muy poco..... 5 → mucho)				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○
13. Realiza una valoración global de esta asignatura dentro de tu formación como ingeniero. (1 → poco útil..... 5 → muy útil)				
1 ○	2 ○	3 ○	4 ○	5 ○

En el caso de la cuestión 9, acerca de si consideran necesario el apoyo a la evaluación con portafolio mediante otro tipo de mecanismos, el resultado es el expresado en la Figura 4. Entre los que sí consideraron necesario

utilizar métodos complementarios de evaluación, los métodos sugeridos fueron la evaluación mediante pruebas cortas tipo test al final de cada tema del programa.

Figura 4. Resultados para el peso otorgado a la evaluación del portfolio y su evolución con el tiempo.



En lo que se refiere a los resultados obtenidos en la cuestión 3, a cerca de ventajas e inconvenientes del portfolio, en la Tabla 3 se recogen algunos de los comentarios más relevantes realizados por los propios alumnos:

Tabla 3. Ventajas e inconvenientes, según los alumnos del sistema de evaluación mediante portfolio.

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> ■ Facilidad de aprendizaje. ■ Elaboración de un recurso de futuro. ■ Menor presión, no es necesario memorizar. ■ Mayor interacción con el profesor. ■ Mayor practicidad en el estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mucho tiempo de trabajo. ■ Poca presión ⇔ desinterés. ■ Difícil de recordar conceptos complejos. ■ Más apto para asignaturas descriptivas.

En las contestaciones concernientes a la cuestión 6, en la que se pide citar las características que debería tener una asignatura para poder ser evaluada correctamente con este método, los alumnos coincidieron con las siguientes ideas: asignatura con amplio temario, de últimos cursos con orientación práctica, más descriptiva que analítica, y con bajo número de alumnos.

Como respuesta a la cuestión 7, referida a características que debería tener una asignatura para no ser evaluada por este método, se obtuvieron respuestas como las que siguen: asignaturas básicas de cursos bajos, matemáticas en general, si el contenido es muy analítico, “si no tiene interés

para la vida profesional”, “si el profesor es poco accesible”, “si las clases son muy numerosas...”.

6. Conclusiones

De las experiencias prácticas expuestas en el presente trabajo, se pueden destacar las siguientes conclusiones:

- Dentro del ámbito de estudio, se ha detectado una clara necesidad de replantearse desde el punto de vista práctico, el entendimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Si el objetivo que se busca en la carrera es formativo y no selectivo, es preciso poner en marcha estrategias de aprendizaje que faciliten la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de la profesión, y dejar para el mercado laboral la faceta selectiva, que es la que en última instancia corresponde. La innovación docente proporciona formación y herramientas a los docentes para realizar su trabajo de manera más eficaz.
- La realización de una programación correctamente estructurada, consensuada y coherente con las necesidades reales del futuro profesional puede ser más fácilmente realizable mediante los medios que la innovación docente pone a disposición del profesorado.
- La observación y análisis de los procesos en el aula, con la ayuda de grabaciones en vídeo, pueden ser de gran ayuda para que el docente saque el máximo rendimiento posible del reducido tiempo de interacción directa que tiene con los alumnos.
- La utilización de la encuesta es de gran utilidad en el proceso de aprendizaje, como herramienta para conseguir el “feedback” necesario en todo proceso controlado.
- La evaluación de los alumnos mediante portfolio se ha revelado de gran interés para los alumnos, ya que constituye un ejemplo claro de lo que puede ser una evaluación formativa que facilita la construcción del conocimiento.
- Los resultados de las encuestas pueden ser un acicate para perseverar en los “puntos fuertes” de nuestra labor y para intentar mejorar de forma permanente el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento al equipo de dirección del ICE, en especial a Raquel Rodríguez y Jesús Hernández, por habernos abierto la puerta a una realidad a la que ningún docente puede dar la

espalda, mostrándonos esa nueva Universidad, la del Aprendizaje. Sin su dedicación y consejos, este trabajo, aunque modesto, simplemente no existiría. De igual forma, queremos agradecer al resto de compañeros del grupo de seguimiento del Plan de Formación para la Docencia Universitaria, por compartir con ilusión el objetivo de intentar hacer cada vez mejor nuestro trabajo.

Referencias bibliográficas

- Alha, K., Holliger, C., Larsen, B.S., Purcell, P. & Rauch, W. (2000). Environmental Engineering Education - Summary Report of the Ist European Seminar. *Water Science and Tecnology*, 41 (2), 1-7.
- Bhamidimarri, R. & Butler, K. (1998). Environmental Engineering Education at the Millenium: an Integrated Approach. *Water Science and Tecnology*, 38 (11), 311-314.
- Castejón Costa, J.L., Carda Ros, R.M. y Vera Muñoz, I. (1991). *Enseñanza Universitaria: Diseño y Evaluación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Contreras Muñoz, E. (1999). *La Formación del Profesorado Universitario*. Conferencia de los Cursos de Verano de la UNED. Plasencia.
- Contreras Muñoz, E. (2001). *El Profesor Universitario y la Programación de las Enseñanzas*. Seminario para la formación del profesorado de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 11-12 de junio de 2001.
- Cruz Tomé, M.A. (2001). *Técnicas para mejorar la exposición y el aprendizaje en grupos grandes*. Seminario para la formación del profesorado de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 28-29 de junio de 2001.
- Hernández García, J. (1999). En torno a la Programación. *Aula Abierta*, 74, 69-97.

ENSEÑAR A PENSAR: DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO LÓGICO

M^a DEL ROSARIO CERRILLO MARTÍN*

Este artículo presenta los resultados de una experiencia de intervención socio-cognitiva con alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria de un entorno desfavorecido social y culturalmente. A estos alumnos se les aplica CORAL. Se trata de un programa de intervención socio-cognitiva que persigue desarrollar la capacidad de razonamiento lógico y valores tales como la solidaridad y la tolerancia mediante una forma de hacer cooperativa. Asentado sobre los pilares del Paradigma Sociocognitivo y sobre un modelo didáctico de Aprendizaje-Enseñanza que concibe la Didáctica como intervención y estima que es necesario mediar para que los individuos aprendan a aprender, CORAL continúa el camino iniciado por otros programas de intervención. Los resultados de su primera aplicación son contundentes: los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental de la aplicación son superiores a los del grupo de control; esta diferencia es estadísticamente significativa y se explica fundamentalmente por los efectos del entrenamiento.

This article presents results from a socio-cognitive intervention experience with socially and culturally deprived Secondary Education students. Program applied is known as CORAL. CORAL is a socio-cognitive intervention program designed to develop logical thinking skills and values such as tolerance and solidarity in a cooperative way. Program foundations have to do with the so-called Sociocognitive Paradigm and with a learning-teaching pattern under which education is always an intervention process and mediation is essential to ensure that students learn to learn. CORAL follows up with previous experiences in the same direction. First application results are self-explanatory: IQ average improvement on individuals.

1. Introducción

Con la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años se hace todavía más patente la necesidad de atender a la diversidad. En las aulas nos encontramos con frecuencia alumnos que no han desarrollado las capacidades básicas para afrontar con éxito las tareas escolares propias de la etapa en la que se encuentran y que poseen graves dificultades de aprendizaje y están desmotivados frente al estudio.

En el caso específico de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria es bastante común encontrar grupos particularmente heterogéneos. Por una parte se encuentran los alumnos que han accedido a este curso incluso aunque no hayan alcanzado los objetivos mínimos del curso anterior (ya que no es posible repetir 1º); por otra los alumnos que están repitiendo 2º curso. La realidad es que pocos alumnos se encuentran en buena disposición para aprender.

* M^a DEL ROSARIO CERRILLO MARTÍN es Profesora del Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Precisamente para ayudar a los alumnos que mayores dificultades de aprendizaje tienen se llevó a cabo la experiencia de intervención socio-cognitiva que se presenta en estas líneas. La investigación se llevó a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de Leganés (centro público de la periferia de Madrid). El programa diseñado se aplicó a alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Este programa recibió el nombre de CORAL (Cuadernos Orientados al desarrollo del Razonamiento Lógico).

2. Presentación del Programa CORAL

2.1. Fundamentación teórica del programa CORAL

CORAL como programa de intervención socio-cognitiva se ancla en los fundamentos del *paradigma sociocognitivo* que conjuga principalmente las aportaciones de los paradigmas cognitivo y sociocultural, aunque con claros matices humanistas y constructivistas, y que defiende que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada (dimensión sociocultural). Por una parte, este paradigma es *cognitivo* en la medida en que aclara cómo aprende el aprendiz, qué procesos utiliza al aprender y qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender. Los procedimientos, estrategias y procesos son medios para desarrollar capacidades y elevar el potencial de aprendizaje del sujeto. Por otra parte, este paradigma es *sociocultural* en la medida en que cuida el escenario en el que se produce el aprendizaje y se posibilitan interacciones e interrelaciones. Así, la educación es entendida como un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos. Un análisis más pormenorizado de este paradigma lo podemos encontrar en Román y Díez (1999).

El modelo didáctico propugnado es el modelo *Aprendizaje-Enseñanza* que se centra en los procesos de aprendizaje del aprendiz y parte de cómo aprende el que aprende para poder intervenir en el proceso de aprendizaje. Considera que los contenidos y los procedimientos son medios para desarrollar capacidades y valores. Cree que es posible enseñar a pensar por medio de programas orientados al desarrollo de las capacidades, destrezas y valores. Desde el modelo Aprendizaje-Enseñanza se entiende la *Didáctica como intervención* en el alumno buscando siempre el desarrollo de capacidades. Se debe enseñar al alumno a *aprender a aprender* y esto implica el uso adecuado de estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y modelos conceptuales, entendiendo las estrategias como el conjunto de procesos orientados al desarrollo cognitivo y afectivo de la persona (Román y Díez, 1994, 1999).

El tránsito de la Enseñanza-Aprendizaje al Aprendizaje-Enseñanza convierte al **proceso de mediación en pieza clave del aprendizaje** y hace patente la necesidad de un cambio en el rol del profesor. No puede ni debe

ser un mero transmisor de contenidos. Su labor es ser mediador entre el individuo y la cultura. No sólo pueden actuar como mediadores los profesores, también los propios compañeros se convierten en mediadores. El aprendizaje mediado facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje (Feuerstein, Rand, y Hoffman, 1979, 1980; Martínez, 1994; Vygotsky, 1996 y Wertsch, 1993).

Que es preciso y posible intervenir y mediar para favorecer procesos que coadyuven a que el individuo aprenda a aprender es sólo concebible si se parte de que **la inteligencia es modificable**. La idea de la modificabilidad de la inteligencia se ha ido consolidando a partir de las aportaciones de las *Teorías del procesamiento de la información* (Sternberg, 1986, 1990, 1993), de las *Teorías socio-culturales* (Vygotsky, 1996), de la *Teoría del Interaccionismo social* (Feuerstein et al. 1979, 1980) y de la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (Gardner, 1995) y se ha ido vinculando a la consideración de **la inteligencia como una macrocapacidad**, como un conjunto de capacidades que, a su vez, son un conjunto de destrezas y éstas, a su vez, un conjunto de habilidades. Al modificar habilidades, destrezas y capacidades se modifica la inteligencia (Feuerstein et al., 1980).

2.2. Diseño del programa CORAL

En el diseño del programa CORAL se tomaron como referencia los **principales programas de mejora de la inteligencia**: Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein), Proyecto Inteligencia Harvard, Programa de Inteligencia Aplicada (Sternberg), Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela (Sternberg) y Programa PAR (Román y Díez).

El programa CORAL pretende ser una propuesta más de **intervención socio-cognitiva**. Sus principales **objetivos** son:

- Facilitar las estrategias y habilidades del razonamiento.
- Favorecer procesos de reflexión sistemáticos, a partir de la experiencia de pensar sobre el pensamiento.
- Mejorar el autoconcepto académico, incrementando la confianza del sujeto en sí mismo.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo.
- Transferir lo aprendido en el programa a la vida diaria y al currículum.

El programa CORAL pretende desarrollar la **capacidad** de Razonamiento Lógico trabajando ocho **destrezas** de dicha capacidad: observar, clasificar, analizar, deducir, inferir, resolver problemas, relacionar y representar. Para cada una de estas destrezas se presentan una serie de fichas con ejercicios variados. Además, para facilitar la **transferencia a las áreas del currículum**, también dispone de ejercicios destinados a trabajar las áreas de lengua y de matemáticas (por tener la consideración de herramientas instrumentales para las demás).

Las *características* más destacables del programa son las siguientes:

- Se trata de un programa individualizado, realizado en pequeño grupo de trabajo.
- Los ejercicios están secuenciados de manera que se tiene en cuenta el nivel progresivo de dificultad.
- Se valora mucho más el proceso que el producto final.
- Se trata de favorecer la motivación intrínseca presentando las tareas como un juego, seleccionando tareas novedosas y sorprendentes, favoreciendo situaciones de aprendizaje exitosas, creando conflicto cognitivo, proyectando entusiasmo, elogiando y estimulando el aprendizaje cooperativo.

2.3. Decálogo del programa CORAL

Se presentan a continuación los supuestos de los que se ha partido para la elaboración del programa CORAL. En el gráfico 1 se pueden ver enunciados dichos supuestos en forma de decálogo.

Gráfico 1. Decálogo del programa CORAL.



1. *La inteligencia es un conjunto de capacidades*, destrezas y habilidades que posee el aprendiz. La mejora se concreta como actualización de las posibilidades de dichas capacidades, al establecer las condiciones adecuadas que faciliten su desarrollo. El *potencial de aprendizaje* es la capacidad del individuo para ser modificado significativamente por el aprendizaje. La capacidad intelectual es dinámica.

El programa CORAL busca el desarrollo de la capacidad de Razonamiento Lógico.

2. La didáctica se entiende como intervención en el alumno para desarrollar las capacidades y los valores. El modelo didáctico se centra en los procesos de aprendizaje del aprendiz. Los contenidos y los procedimientos son medios para desarrollar capacidades-destrezas y valores-actitudes. En el programa CORAL se pretende desarrollar no sólo capacidades sino también valores, por ello se trabaja de una forma determinada (de manera solidaria y no individualista o de forma cooperativa y no competitiva).

3. La inteligencia como conjunto de capacidades es modificable. La influencia de la herencia y el ambiente en el C.I. es un hecho comprobado; por lo tanto, el ambiente es modificador del CI. El grado de modificabilidad del C.I. es difícil de determinar, no obstante, no interesa tanto el *cuánto* como el *cómo* modificar la inteligencia. El programa CORAL es un instrumento para modificar el C.I., pretende dar pistas sobre cómo modificar la inteligencia. Este programa *está directamente relacionado con las teorías de la inteligencia que apoyan su modificabilidad*. Los aspectos complementarios de las diferentes teorías han sido integrados en el estilo de trabajo del programa CORAL, especialmente las implicaciones educativas de cada una de ellas.

4. El aprendizaje cognitivo modifica la Inteligencia. La inteligencia está íntimamente relacionada con el aprendizaje cognitivo: la inteligencia se mejora por medio del desarrollo de estrategias y destrezas. El programa CORAL pretende afianzar en los sujetos a los que va dirigido el desarrollo de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, que faciliten el *“aprender a aprender”*.

5. La intervención cognitiva mejora el autoconcepto académico y por lo tanto repercute en el autoconcepto general. De acuerdo con Oñate (1995) se parte de que existe relación entre el autoconcepto y los logros escolares. Por lo tanto, en la medida en que se mejoran los logros escolares se mejora el autoconcepto y viceversa. El programa CORAL trata de dotar al sujeto de las “herramientas” necesarias para tener experiencias de aprendizaje exitosas.

6. La motivación intrínseca impulsa el aprendizaje autónomo. El sujeto aprende animado por su propio deseo y voluntad. El aprendizaje, guiado por la motivación intrínseca, es mucho más productivo porque no necesita apoyos externos sino que se mantiene por sí mismo; se aprende más y mejor.

7. El mediador es un facilitador de la modificación de la inteligencia. La *experiencia del aprendizaje mediado* es esencial para que sea posible la modificación de la inteligencia. El papel del *mediador*, que pueden desempeñar tanto el profesor como los alumnos, es uno de los puntos claves del programa CORAL.

8. El aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo cognitivo, afectivo y social. Este tipo de aprendizaje estimula y motiva a los alumnos,

favoreciendo el diálogo entre ellos, así como el enriquecimiento mutuo. Es evidente que la interacción escolar entre iguales dota al individuo de mecanismos útiles en su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Tal y como indica Lara (1995), se puede afirmar que la interacción entre iguales incide en los procesos de socialización, adquisición de habilidades sociales, autocontrol, control de la agresividad, sistemas de refuerzos, desarrollo cognitivo, desarrollo moral y superación del egocentrismo. Todos estos aspectos se tienen en cuenta al aplicar el programa CORAL.

9. *La inteligencia se evalúa de forma dinámica.* Esta evaluación trata de medir la extensión y la profundidad del cambio en la inteligencia y su posible generalización. En el programa CORAL se utiliza la línea de evaluación *test-entrenamiento-test* para medir el cambio operado en el C.I., así como en el autoconcepto y en las áreas curriculares. Para evaluar la aplicación del programa CORAL se utilizan instrumentos de evaluación tanto cuantitativos como cualitativos.

10. *Lo aprendido en CORAL se puede transferir al currículum y a la vida.* Se parte de que es posible que se produzca una transferencia positiva de los efectos del entrenamiento a situaciones nuevas, en contextos diferentes, tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

2.4. *El papel del profesor-mediador en el programa CORAL*

El mediador que trabaje con este programa debe poseer cierta preparación psicopedagógica. Además es importante que conozca los supuestos teóricos en los que se apoya el programa CORAL. Entre sus **funciones** se pueden destacar las siguientes:

- Crear un estilo interrogativo adecuado, analizando cada respuesta, buscando precisión y exactitud, potenciando el uso de estrategias alternativas, insistiendo en aquellas que conducen hacia la comprobación de hipótesis y hacia la mejora de la reflexión y el control de la impulsividad.
- Proporcionar “feedback” a los alumnos sobre el proceso de aprendizaje, valorando en todo momento más el proceso que el producto.
- Corregir las funciones cognitivas deficientes, tanto en la fase de entrada como en las fases de elaboración y de salida.
- Fomentar la motivación intrínseca.
- Potenciar la participación de todos los sujetos en el programa, ayudándoles a superar la pasividad cognitiva.
- Adaptar los materiales y la forma de presentarlos a las características personales de los alumnos.
- Fomentar el sentido de equipo entre los alumnos.
- Procurar que los alumnos expliquen sus propias estrategias de solución de problemas y se ayuden entre ellos.
- Utilizar estrategias imaginativas y creadoras.

- No insistir en los errores, sino analizar los procesos por los que se ha llegado a ellos y buscar nueva información para llegar a la respuesta correcta. Desmenuzar los procesos de aprendizaje enseñando a pensar en voz alta a partir de la introspección.

2.5. Pasos a seguir en cada sesión de entrenamiento en el programa CORAL

Se realizan cuatro tareas diferentes:

- **Discusión introductoria:** Presentación del material que se debe realizar, descubriendo entre todos el significado de los conceptos nuevos, relacionándolo con lo anteriormente trabajado encuadrándolo dentro de todo el trabajo que se ha de realizar en el programa. Se dan pistas sobre los pasos que se deben dar para la realización de determinada tarea.
- **Trabajo independiente:** Los alumnos trabajan individualmente. Se reparten las fichas de trabajo, así como las hojas de respuesta. Se presenta cada uno de los ejercicios, si es conveniente, de tal manera que los sujetos trabajen independientemente.
- **Trabajo en grupo:** El mediador en algunas ocasiones puede creer conveniente, según las características de los aprendices, que los ejercicios se realicen en parejas o en pequeños grupos. A continuación, se discute entre todos el proceso seguido por cada uno para llegar a la respuesta dada. Se trata de que cada uno cuente de manera natural cómo ha pensado. Los demás compañeros, y en la medida necesaria el mediador, ayudan a cada sujeto preguntándole y haciéndole caer en la cuenta de sus propios procesos de pensamiento (así se facilita la metacognición).
- **Síntesis final:** Entre todos se resume lo aprendido, aclarando, matizando y profundizando los aspectos considerados más significativos. El mediador hace hincapié en la transferencia tanto al currículum como a la vida. Después de la discusión, cada sujeto reflexiona personalmente y recoge en un *diario personal* lo que desee sobre la sesión (sentimientos, impresiones, formas de hacer, dificultades, avances, pasos dados en la realización de la tarea...). Entre todos se recogen las hojas de respuesta y el resto del material.

2.6. La interacción en el programa CORAL

El clima de clase debe ser abierto y participativo, estimulante y motivador. Son elementos importantes la experiencia del éxito, la curiosidad intelectual, facilitar la transferencia, la discusión entre los compañeros, la atmósfera de libertad del alumno, la cooperación frente a la competencia... Para lograr todo esto se tiene en cuenta:

- **Con los compañeros:** se potencia el trabajo cooperativo y de equipo. Aunque muchas respuestas se dan individualmente, la justificación de las respuestas se hace en grupo, buscando siempre el pensamiento divergente. En algunas fichas se propone la búsqueda cooperativa de la solución. Los errores sirven para darse cuenta de por qué se ha fallado y buscar entre todos la respuesta o respuestas correctas. El clima de clase debe ser de amistad y colaboración. Se potencia el que los alumnos más aventajados en determinadas tareas trabajen como “mediadores” de los que tienen más dificultades.
- **Con el mediador:** fomenta la colaboración, es cercano a los sujetos manteniendo el equilibrio entre la cercanía y la autoridad y el respeto, aúna los intereses de los alumnos, reduce las tensiones entre ellos y alienta la curiosidad hacia lo intelectual. Conduce al grupo a situaciones exitosas y celebra con ellos los resultados. En todo momento se interesa más por el proceso que por el producto final.

2.7. Naturaleza del contenido y de la actividad en el programa CORAL

- **El contenido** no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para el desarrollo de las habilidades y destrezas que componen la capacidad de Razonamiento Lógico. El mediador del programa CORAL es un mediador de procesos y estrategias más que de resultados. Las fichas no son más que el vehículo para enseñar a pensar. Por lo tanto, lo importante no es que se realice un número de fichas determinado en cada sesión, sino el modo en que se realizan.
- **La actividad** implica descubrimiento, aprendizaje, aplicación de reglas, relaciones, estrategias, principios, procesos, operaciones, inferencias... La actividad está orientada más hacia el proceso que hacia el producto. Las diversas tareas del programa CORAL están diseñadas para enseñar a pensar, son una excusa para desarrollar la inteligencia.

3. Metodología Investigadora

3.1. Hipótesis

Si se somete a un entrenamiento en el programa CORAL a un grupo de adolescentes (grupo experimental) y se comparan los resultados obtenidos con los alcanzados por otro grupo de características homogéneas al que no se entrena (grupo control), se observará un aumento significativamente superior de los C.I.s (Inteligencia General) de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control.

3.2. Selección de la muestra

Se eligió aleatoriamente una muestra de 151 sujetos, a los que se les aplicaron las pruebas pre-test. Para elegir los sujetos que formarían parte tanto del grupo control como del grupo experimental, se tomaron como referencia las puntuaciones de C.I. obtenidas en los tests de Inteligencia General Cattell, Raven e IGF. De los 151 sujetos, 52 se perdieron porque sus C.I.s no se ajustaban al intervalo fijado para la investigación (mínimo 70 y máximo 105). Con los 99 sujetos restantes se formaron aleatoriamente dos grupos: un grupo experimental (con 49 sujetos) y un grupo control (con 50 sujetos). Antes de iniciar la investigación se comprobó que los grupos control y experimental eran homogéneos.

3.3. Procedimiento

Una vez seleccionados los grupos control y experimental se llevó a cabo un entrenamiento en el programa sólo con los sujetos del grupo experimental. Se realizaron 60 sesiones de 50 minutos cada una. Para ello el grupo experimental se dividió en cuatro subgrupos. La duración del entrenamiento fue de un curso escolar. Cada subgrupo realizaba dos o tres sesiones semanales de entrenamiento. Al finalizar el entrenamiento se administraron las pruebas post-tests a todos los sujetos, tanto del grupo experimental como del grupo control.

3.4. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es 2x2. Esto es, se toman en consideración dos factores: uno de medidas independientes, con dos valores o niveles, y otro de medidas repetidas, también con dos valores. El factor de medidas independientes es el tratamiento, con dos niveles (grupo experimental, con entrenamiento y grupo control, sin entrenamiento), el factor de medidas repetidas lo forman las fases de aplicación, con dos niveles (fase pre-test, puntuaciones en el test correspondiente antes de iniciar el tratamiento y fase post-test, puntuaciones en el test correspondiente una vez finalizado el entrenamiento).

3.5. Instrumentos empleados

Para medir la mejora en la Inteligencia General se utilizaron el Test de matrices progresivas de Raven, el Test de factor "g" de Cattell (formas A y B) y el Test de Inteligencia General y Factorial (IGF) de Yuste. Para evaluar los efectos del programa en el rendimiento en Matemáticas y Lengua se utilizaron pruebas específicas de estas materias. A su vez, con el objetivo de conocer su influencia en el autoconcepto académico se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto AFA. Además se emplearon una serie de instrumentos cualitativos: diario del mediador, diario de cada uno de los

alumnos, carta anónima escrita por los sujetos al final de la experiencia y cuestionario sobre la aplicación del programa.

3.6. *Análisis de datos*

Para realizar el análisis de los datos obtenidos se realizan las siguientes pruebas: T de Student, T de Student para datos pareados, Rangos Signados de Wilcoxon, Suma de rangos de Wilcoxon y Correlación de Pearson. El programa utilizado es el SAS y el nivel de confianza es 95-99%. El objetivo es valorar las diferencias en los resultados obtenidos en la fase pre-test y en la fase post-test entre los grupos experimental y control. Asimismo se controlaron las posibles variables contaminadoras respecto a los padres y profesores, el horario, el efecto del experimentador y la división del grupo experimental en subgrupos para el entrenamiento.

4. Resultados

4.1. *Análisis previos*

En primer lugar, se presentan los **resultados de los análisis previos** que describen las características de los grupos experimental (al que se aplicó el programa CORAL) y control (al que no se aplicó el programa) y que permiten sostener que ambos grupos son homogéneos en el momento *pre*.

La tabla que figura en el Anexo I muestra que los dos grupos son homogéneos en el momento *pre* en cuanto a las medidas del Raven, Cattell e IGF (IG), es decir, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental si nos fijamos en su Inteligencia General. Para afirmar esto se han realizado las pruebas T de Student (paramétrica) y la Suma de Rangos de Wilcoxon (no paramétrica).

Por otra parte, se ha realizado la correlación de Pearson para averiguar si las variables correlacionaban entre sí en el momento *pre*. Como puede comprobarse en la tabla que aparece en el Anexo II los coeficientes de correlación son altamente significativos.

RESULTADOS DEL TEST DE RAVEN

Resultados

Control (Ver Anexo III)

Diferencia entre las medias post-pre: 5,46939

P=0,0001; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0001; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

Experimental (Ver Anexo IV)

Diferencia de las medias post-pre: 13,9592

$P=0,0001$; $P<0,01$ (T test pareado)

$P=0,0001$; $P<0,01$ (Rangos signados de Wilcoxon)

Interacción Control/Experimental - Pre/Post (Ver Anexo V)

$P=0,0001$; $P<0,01$ (T test)

$P=0,0001$; $P<0,01$ (Suma de Rangos de Wilcoxon)

Interpretación

Control (Fase pre-test / Fase post-test)

La existencia de diferencias dentro del grupo control entre la aplicación pre y post ($P<0,01$) es explicable por:

- El efecto de maduración psicofísica en los chicos, ya que han transcurrido 8 meses entre una aplicación y otra.
- El efecto de los estímulos ambientales: sociales, familiares y escolares.
- El efecto re-test. Efectos de la práctica por haber aplicado dos veces el mismo test.

Experimental (Fase pre-test / Fase post-test)

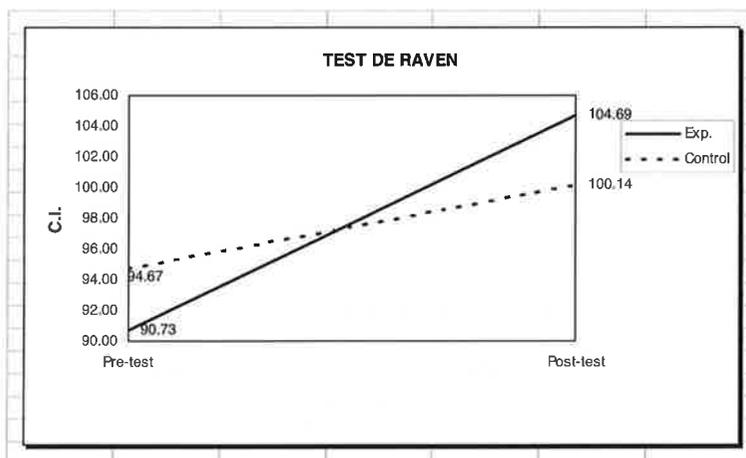
La existencia de diferencias dentro del grupo experimental entre las dos aplicaciones (pre y post) del Raven ($P<0,01$) se explicaría, en principio, por las mismas razones que para el grupo control y, además, por la aplicación del programa CORAL. Los efectos del entrenamiento en este programa influyen en este resultado aunque no son los únicos.

Diferencias entre los grupos control y experimental para los incrementos pre-post

Los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental son superiores a los del grupo de control. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($p<0,01$) y se explica fundamentalmente por los EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO, puesto que la maduración psicofísica, los estímulos ambientales y los efectos re-test se supone que han afectado a los dos grupos por igual.

Por tanto, según los resultados del Test de Raven, la hipótesis se verifica. A continuación se expresa de manera gráfica esta diferencia entre los grupos control y experimental.

Gráfico 2. Interacción entre factores. Test de Raven



RESULTADOS DEL TEST DE CATTELL

Resultados

Control (Ver Anexo III)

Diferencia entre las medias post-pre: 5,38775

P=0,0001; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0001; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

Experimental (Ver Anexo IV)

Diferencia de las medias post-pre: 14,0408

P=0,0001; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0001; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

Interacción Control/Experimental - Pre/Post (Ver Anexo V)

P=0,0001; P<0,01 (T test)

P=0,0001; P<0,01 (Suma de Rangos de Wilcoxon)

Interpretación

Control (Fase pre-test / Fase post-test)

La existencia de diferencias dentro del grupo control entre la aplicación pre y post (P<0,01) es explicable por:

- El efecto de maduración psicofísica en los chicos, ya que han transcurrido 8 meses entre una aplicación y otra.

- El efecto de los estímulos ambientales: sociales, familiares y escolares.

El efecto re-test, efectos de la práctica por haber aplicado dos veces el mismo test, no puede influir ya que se utilizó la forma A en el momento pre y la forma B en el momento post.

Experimental (Fase pre-test / Fase post-test)

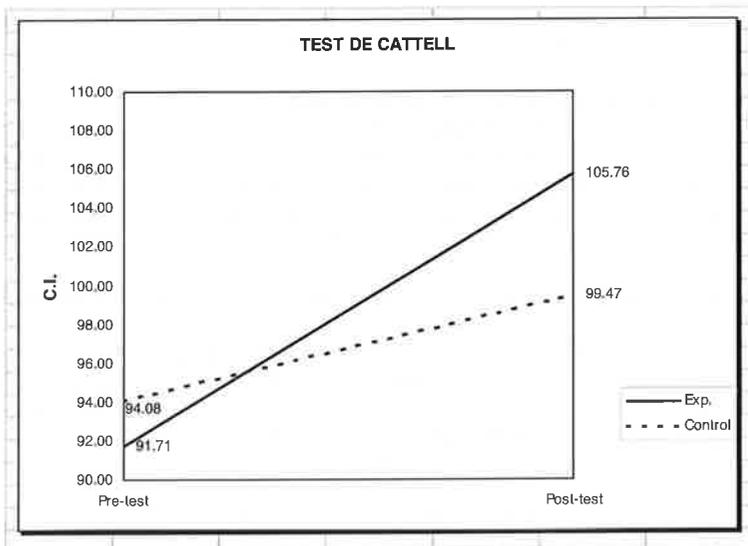
La existencia de diferencias dentro del grupo experimental entre las dos aplicaciones (pre y post) del Cattell ($P < 0,01$) se explicaría, en principio, por las mismas razones que para el grupo control y, además, por la aplicación del programa CORAL. Los efectos del entrenamiento en este programa influyen en este resultado aunque no son los únicos.

Diferencias entre los grupos control y experimental para los incrementos pre-post

Los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental son superiores a los del grupo de control. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($p < 0,01$) y se explica fundamentalmente por los EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO, puesto que la maduración psicofísica y los estímulos ambientales se supone que han afectado a los dos grupos por igual.

Por tanto, según los resultados del Test de Cattell, la hipótesis de esta investigación se verifica. Gráficamente se expresa a continuación.

Gráfico 3. Interacción entre factores. Test de Cattell.



RESULTADOS DEL TEST IGF-IG

Resultados

Control (Ver Anexo III)

Diferencia entre las medias post-pre: 5,53061

P=0,0001; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0001; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

Experimental (Ver Anexo IV)

Diferencia de las medias post-pre: 13,5306

P=0,0001; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0001; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

Interacción Control/Experimental - Pre/Post (Ver Anexo V)

P=0,0001; P<0,01 (T test)

P=0,0001; P<0,01 (Suma de Rangos de Wilcoxon)

Interpretación

Control (Fase pre-test / Fase post-test)

La existencia de diferencias dentro del grupo control entre la aplicación pre y post (P<0.01) es explicable por:

- El efecto de maduración psicofísica en los chicos, ya que han transcurrido 8 meses entre una aplicación y otra.
- El efecto de los estímulos ambientales: sociales, familiares y escolares.
- El efecto re-test. Efectos de la práctica por haber aplicado dos veces el mismo test.

Experimental (Fase pre-test / Fase post-test)

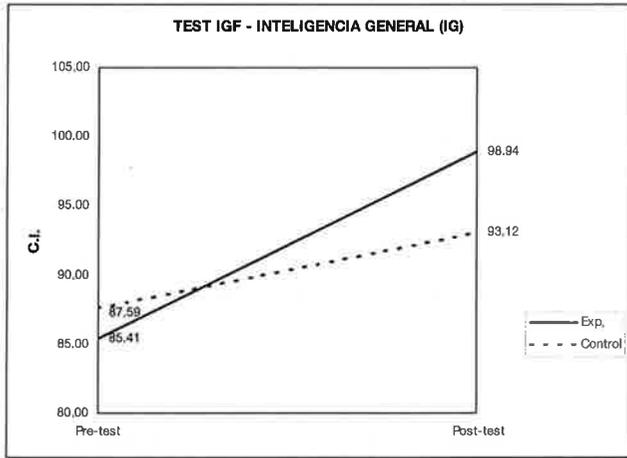
La existencia de diferencias dentro del grupo experimental entre las dos aplicaciones (pre y post) del IGF-IG (P<0.01) se explicaría, en principio, por las mismas razones que para el grupo control y, además, por la aplicación del programa CORAL. Los efectos del entrenamiento en este programa influyen en este resultado aunque no son los únicos.

Diferencias entre los grupos control y experimental para los incrementos pre-post

Los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental son superiores a los del grupo de control. Esta diferencia es estadísticamente significativa (p<0,01) y se explica fundamentalmente por los EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO, puesto que la maduración psicofísica, los estímulos ambientales y los efectos re-test se supone que han afectado a los dos grupos por igual.

Por tanto, según los resultados del Test IGF-IG, la hipótesis de esta investigación se verifica. A continuación se expresa esta mejora gráficamente.

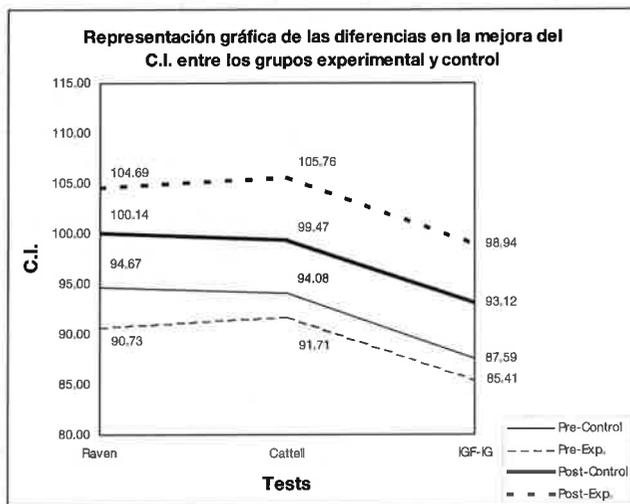
Gráfico 4. *Interacción entre factores. Test IGF-IG.*



Los resultados obtenidos en estos tres tests permiten verificar la hipótesis de esta investigación: **En la Inteligencia General se observa una mejora estadísticamente significativa de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control.**

A continuación puede verse de manera gráfica la mejora de cada uno de los grupos en cada test.

Gráfico 5. *Representación gráfica de las diferencias en la mejora de CI entre los grupos experimental y control. Test Raven, Cattell e IGF-IG.*



5. Discusión

El programa CORAL pretende la mejora del C.I. a partir de un entrenamiento adecuado. Numerosos programas de intervención cognitiva pretenden lo mismo. Utilizan el modelo test-entrenamiento-test. Existen diferencias importantes entre los diversos programas en cuanto al contenido específico de cada uno, a los objetivos, a la forma de entrenamiento, a la población a quien va dirigido, a los instrumentos de medida de la mejora, a la duración del programa, al papel del mediador... Por todo esto, resulta difícil relacionar los resultados y establecer comparaciones entre unos programas y otros.

Se presentan, a continuación, los aspectos más significativos e interesantes de esta discusión relacionándolos con el programa CORAL.

5.1. Tipo de sujetos y edad de los mismos

Los programas de intervención cognitiva se dirigen a distintas poblaciones: deficientes, “deprivados culturales”, sujetos “normales” con un C.I. alto, medio, medio-bajo, bajo o muy bajo, según los casos.

El programa CORAL, en su primera experimentación, se dirige a sujetos “normales” con una cierta “deprivación cultural”, derivada de un ambiente socio-cultural medio-bajo. Son sujetos adolescentes, de 12 a 14 años. Cursan 2º de Educación Secundaria Obligatoria y tienen un C.I. medio-bajo (de 70 a 105). Recuérdese que se delimitó el intervalo 70-105 por evitar trabajar con un grupo demasiado heterogéneo en cuanto a capacidades.

El *Programa de Enriquecimiento Instrumental* entrena, preferentemente, adolescentes emigrantes, privados de cultura, con un C.I. bajo. El *Proyecto Inteligencia Harvard* es aplicable a cualquier persona especialmente desde los 12 años en adelante. El *Programa de Inteligencia Aplicada* de Sternberg va dirigido a alumnos de Secundaria, Bachillerato, COU y primeros años de Universidad; también se puede trabajar con superdotados. El *Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela* de Sternberg va dirigido a niños de 11 a 14 años de edad. El *programa PAR* se dirige especialmente a alumnos de 9 a 11 años, último ciclo de Educación Primaria.

La diversidad de sujetos y la variedad de edades hacen difícil establecer comparaciones entre los diversos programas de entrenamiento cognitivo. Lo que todos tienen en común es que pretenden mejorar el C.I.

5.2. Tipo de entrenamiento

Existen diferentes tipos de entrenamiento. Entre otros se pueden citar:

- *Entrenamiento en un test*, que normalmente pretende medir el potencial de aprendizaje.

- *Entrenamiento en un programa*, que facilita y mide el desarrollo real de dicho potencial de aprendizaje.

El tipo de *entrenamiento en un test* no nos interesa porque el programa CORAL sólo se puede relacionar con estos entrenamientos en el sentido de que entrena algunas tareas que aparecen en muchos de los tests (problemas, analogías y relaciones). Sin embargo, el entrenamiento en el programa CORAL no pretende medir el potencial de aprendizaje, sino desarrollar dicho potencial; por ello se entrena en un programa.

En cuanto al *entrenamiento en un programa* se pueden citar, entre otros, el Programa de Enriquecimiento Instrumental, el Proyecto Inteligencia Harvard, el Programa de Inteligencia Aplicada de Sternberg, el Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela de Sternberg, el programa PAR y el programa Pogresint.

La finalidad de todos ellos, así como la del programa CORAL, es obtener diferencias significativas entre la medida pre y la medida post, derivadas del entrenamiento. Las comparaciones entre los diversos programas son muy difíciles, ya que son muy diferentes entre sí.

5.3. Diferencias en el contenido de los diversos programas

Las tareas o instrumentos que se utilizan en los diversos programas son muy diferentes. Así, en el *Programa de Enriquecimiento Instrumental* se utilizan instrumentos no verbales (organización de puntos, percepción analítica e ilustraciones), instrumentos que requieren un nivel mínimo de lectura y vocabulario (orientación espacial, comparaciones, relaciones familiares, progresiones numéricas y silogismos) e instrumentos que requieren cierto nivel de comprensión lectora (clasificaciones, relaciones temporales, instrucciones, relaciones transitivas y diseño de patrones).

El *Proyecto Inteligencia Harvard* consta de seis series: fundamentos del razonamiento, comprensión del lenguaje, razonamiento verbal, resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento inventivo.

El *Programa de Inteligencia Aplicada* de Sternberg distribuye sus contenidos en cinco apartados: la naturaleza de la inteligencia, el mundo interno del individuo, la experiencia del individuo y las facetas de la inteligencia humana, el mundo externo del individuo y, por último, personalidad, motivación e inteligencia.

El *Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela* trabaja básicamente tres contenidos: el manejo de sí mismo, la dirección y supervisión de tareas y el trabajo cooperativo.

El *Programa PAR* entrena en tareas generales de solución de problemas, analogías (numéricas, verbales y figurales) y relaciones (familiares y transitivas).

El *Programa CORAL* entrena ocho destrezas para desarrollar el razonamiento lógico: observar, clasificar, analizar, deducir, inferir, resolver

problemas, relacionar y representar. La comparación entre los diversos programas en función del contenido es difícil y compleja.

5.4. Medidas pre y post utilizadas

Se utilizan diferentes tests en las medidas pre y post para evaluar la mejora obtenida en un programa de entrenamiento, en función de los aspectos entrenados y de los cambios que se desea medir en el sujeto.

A modo de ejemplo se pueden citar algunos de los instrumentos utilizados para evaluar el Programa de Enriquecimiento Instrumental: PMA de Thurstone, Project Achievement Battery, Levidal Self Concept Scale, Terman, D.48. Para evaluar la durabilidad de los efectos del Programa se utilizan el Cattell 2, Lorge-Thorndike y D.48. En cada ocasión, y en función de la edad y el tipo de sujetos, se utilizan tests diferentes.

En el programa CORAL, para la primera experimentación, se han utilizado como medida pre y post los siguientes tests: Cattell, Raven, IGF. Además se utiliza el cuestionario de autoconcepto AFA y pruebas destinadas a evaluar la transferencia al currículum (Lengua y Matemáticas). Es importante resaltar que para evaluar la primera aplicación experimental del programa se han confeccionado instrumentos de carácter cualitativo: diario del mediador, diario de cada sujeto entrenado, carta anónima y cuestionario sobre el programa. Un análisis más detallado se puede encontrar en Cerrillo (1999, 2001a y 2001b).

El tipo de medidas usadas es tan distinto, que dificulta la comparación entre los resultados obtenidos en los diversos programas.

5.5. Resultados obtenidos en cuanto a la Inteligencia General

Debido a la variedad existente en los diversos programas de intervención cognitiva, los resultados obtenidos permiten pocas comparaciones en cuanto a objetivos que se persiguen, tipo de sujetos, edades de los mismos, características del entrenamiento, contenido específico del programa, tipos de medida pre y post que utilizan.

Aceptando estas limitaciones, se pueden citar, entre otros, los siguientes programas de intervención cognitiva que obtienen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental derivadas del entrenamiento: Programa de Enriquecimiento Instrumental, Proyecto Inteligencia Harvard, programa Progresint y programa PAR.

Los resultados del estudio experimental del programa CORAL revelan que se da una mejora estadísticamente significativa ($P < 0,01$) del **C.I. (Inteligencia General)** de los sujetos sometidos a entrenamiento (grupo experimental) frente a los que no fueron entrenados (grupo control). Esta mejora se constata a partir de una serie de tests de inteligencia general: Cattell, Raven e IGF-IG. También en los instrumentos de evaluación cualitativa se aprecia que los sujetos han ido desarrollando las destrezas trabajadas en el programa.

Estos resultados son coherentes con los de otras investigaciones realizadas y se obtienen a partir de un programa propio adaptado a las características de la muestra seleccionada. Es indudable que al mejorar cognitivamente alguna destreza de una capacidad, modificamos la propia estructura de dicha capacidad y, por lo tanto, la estructura de la inteligencia entendida como macrocapacidad, tal y como lo afirma Feuerstein (1980). Así, al desarrollar cada una de las destrezas trabajadas en el programa CORAL, se modifica la capacidad de Razonamiento Lógico y, en consecuencia, la Inteligencia General.

5.6. *Efectos del programa CORAL en el rendimiento en Matemáticas y Lengua, así como en el Autoconcepto*

Al ser CORAL un programa de intervención socio-cognitiva dentro de un modelo de "aprendizaje-enseñanza" en contextos escolares parece interesante conocer los efectos del programa en el rendimiento en Matemáticas y Lengua, así como en el autoconcepto.

Se produce una mejora estadísticamente significativa ($P < 0,01$) de los sujetos del grupo experimental respecto a los del grupo control en el **autoconcepto académico**. Esta mejora se constata a partir de los resultados del cuestionario de autoconcepto AFA, así como de la información recogida en los instrumentos de evaluación cualitativa. Por ejemplo, en el cuestionario de evaluación de la aplicación del programa CORAL, los sujetos manifiestan que al finalizar el entrenamiento confían más en sí mismos.

También en los diarios se percibe cómo los sujetos inician el entrenamiento con frases que reflejan un bajo autoconcepto académico, tales como: *"no sé nada, soy un torpe"* o *"soy nulo en todo esto"* y, a medida que avanzan las sesiones, se pueden leer frases que muestran la satisfacción que encuentran al sentir que van mejorando: *"cada vez me encuentro con más ánimo"* o *"he mejorado mucho porque voy haciendo las fichas más deprisa y me dan ganas de hacer más"*. Por último, en el diario del mediador se recogen también evidencias de la mejora del autoconcepto académico: *"se cree mucho más capaz y lo intenta"*, *"confía en sus posibilidades"*, *"valora muy positivamente su trabajo"* o *"aumenta su autoestima"*.

Se produce una mejora estadísticamente significativa ($P < 0,01$) de los sujetos del grupo experimental respecto a los del grupo control en las pruebas específicas de **Lengua** y de **Matemáticas**. Esta mejora también se puede constatar con la información obtenida de los instrumentos de evaluación cualitativa. Por ejemplo, en los diarios de los sujetos, al iniciar el entrenamiento, se pueden leer frases tales como: *"nunca en la vida he hecho nada en clase de mate"* o *"he trabajado muy pasivo porque no lo entendía y no he hecho nada por entenderlo"*. A medida que avanzan las sesiones, se recogen, en el diario del mediador, frases como las siguientes: *"cada día que pasa ponen más interés en la tarea. Hacen muchas*

preguntas hasta que se aseguran de que entienden el problema” o “van aprendiendo con sus compañeros: comprenden sus razonamientos, aprenden estrategias de otros en la solución de problemas y se esfuerzan por defender sus respuestas”.

También se pueden encontrar opiniones de los sujetos entrenados que revelan cómo ellos mismos notan el progreso en estas áreas: *“esto me está ayudando en mate, he aprendido a pensar mejor en los problemas”, “me está sirviendo para mejorar en lengua y mate”, “ahora, por lo menos, lo intento siempre” o “lo de mate y lengua, al principio, no se me daba bien, pero ahora, cada vez me sale mejor”.*

6. Conclusión

El campo de la Didáctica, entendida como intervención en procesos cognitivos y afectivos, ofrece una alternativa optimista y esperanzadora. Los resultados presentados muestran evidencias de que el ser humano está abierto a la modificabilidad cognitiva.

El profesor debe dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias para aprender a aprender, mediando así en su aprendizaje. Es una necesidad urgente potenciar el desarrollo de capacidades y valores en las aulas. Todo ello con el fin último de desarrollar personas autónomas preparadas para desenvolverse en la sociedad actual.

Los alumnos –de un entorno privado– a los que se aplicó este programa libre de contenidos carecían de herramientas para **aprender a aprender**. Desarrollar este tipo de herramientas sólo es posible desde un modelo de intervención socio-cognitiva que parta del llamado **Paradigma Sociocognitivo**, que propugne un modelo didáctico de **Aprendizaje-Enseñanza** en la que se conceda la máxima importancia al papel del educador como **mediador**.

Referencias bibliográficas

- Cerrillo, M.R. (1999). *Didáctica como intervención para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Universidad Complutense. (Tesis Doctoral).
- Cerrillo, M.R. (2001a). Aprender a aprender: intervención socio-cognitiva para el desarrollo del razonamiento lógico en alumnos de E.S.O. *Transformar la realidad: Revista de Investigación y Experiencias Educativas*, 2, 4-10.
- Cerrillo, M.R. (2001b). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 187-199.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.

- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Lara, F. (1995). Interacción entre iguales y aprendizaje cooperativo. En Beltrán, J. y Bueno, J.A. (Eds): *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Martínez, J.M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Oñate, M.P. (1995). Autoconcepto. En Beltrán, J. y Bueno, J.A. (Eds): *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Currículum y Enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.
- Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Sternberg, R.J. (1986). *Intelligence Applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego, CA. Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R.J. (1993). Inteligencia práctica en la escuela. En Beltrán, J.A y otros: *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción mediada*. Madrid: Visor.

ANEXO I

Homogeneidad de los grupos control y experimental en el momento pre

COMPARACIÓN EXPERIMENTAL “VERSUS” CONTROL (UNIFACTORIAL)
COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS EN EL MOMENTO PRE

	T DE STUDENT	SUMA DE RANGOS DE WILCOXON
	P	P
RAVEN pre (experimental-control)	0,0521	0,136
CATTELL pre (experimental-control)	0,1369	0,0886
IGF IG pre (experimental-control)	0,3381	0,43

Para todos los valores $P > 0,05$
no existen diferencias significativas entre los grupos

ANEXO II

Matriz de correlaciones con la medida pre en las diferentes pruebas

	Raven pre	Cattell pre	IGF-IG pre
Raven pre	1,000		
Cattell pre	0,5881	1,000	
IGF-IG pre	0,4978	0,6062	1,000
	**	**	

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

TABLAS DE REFERENCIA PARA VERIFICAR LA HIPÓTESIS

ANEXO III

Estadística descriptiva de incrementos calculados

COMPARACIÓN PRE-POST: T TEST PAREADO Y RANGOS SIGNADOS DE WILCOXON

CONTROL	Diferencia de las medias	T test pareado		Rangos signados de Wilcoxon	
		P		P	
RAVEN	5,46939	0,0001	**	0,0001	**
CATELL	5,38775	0,0001	**	0,0001	**
IGF IG	5,53061	0,0001	**	0,0001	**

** Existen diferencias estadísticamente significativas, $P < 0,01$

ANEXO IV

Estadística descriptiva de incrementos calculados

COMPARACIÓN PRE-POST: T TEST PAREADO Y RANGOS SIGNADOS DE WILCOXON

EXPERIMENTAL	Diferencia de las medias	T test pareado		Rangos signados de Wilcoxon	
		P		P	
RAVEN	13,9592	0,0001	**	0,0001	**
CATELL	14,0408	0,0001	**	0,0001	**
IGF IG	13,5306	0,0001	**	0,0001	**

** Existen diferencias estadísticamente significativas, $P < 0,01$

ANEXO V

Interacción entre factores

DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS PARA LOS INCREMENTOS PRE-POST

	T test		Suma de rangos de Wilcoxon	
	P		P	
RAVEN	0,0001	**	0,0001	**
CATTELL	0,0001	**	0,0001	**
IGF IG	0,0001	**	0,0001	**

** Existen diferencias estadísticamente significativas, $P < 0,01$

HABILIDADES DISCURSIVAS DE LOS NIÑOS CUANDO INICIAN LA ESCOLARIDAD: PERSPECTIVA Y ASPECTO VERBALES EN NARRACIONES DE FICCIÓN

ELISEO DIEZ-ITZA y
RAQUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ*

La investigación más reciente viene demostrando la importancia del nivel discursivo en el desarrollo del lenguaje infantil. La perspectiva funcional postula que el discurso emerge tempranamente en el contexto natural de la interacción comunicativa. Este artículo investiga las habilidades discursivas de los niños cuando inician la escolaridad a la edad de 3 años. La hipótesis general es que para entonces ya dominan los mecanismos lingüísticos básicos para referir eventos en una narración. Las distinciones temporales y aspectuales que introducen los morfemas gramaticales del verbo juegan un papel importante en la referencia discursiva a la temporalidad. Utilizando una metodología basada en una película muda de dibujos animados elicitamos narraciones de 14 niños y analizamos el uso que hacían de los morfemas verbales de tiempo y aspecto. También tuvimos en cuenta el input proporcionado por el adulto. Los resultados muestran que niños muy pequeños pueden utilizar distintas combinaciones morfológicas para expresar la perspectiva temporal y el aspecto. Todos ellos prefirieron la perspectiva de pretérito y el aspecto perfecto para narrar los eventos de la línea argumental de la historia y se mostraron capaces de introducir cambios de tiempo y aspecto según las exigencias narrativas. El español presenta una morfología verbal muy compleja para expresar nociones temporales que fue utilizada de un modo flexible en toda su variedad por los niños de nuestro estudio. Las importantes diferencias individuales en el discurso suponen un reto para el sistema escolar y parecen indicar que las habilidades narrativas emergen muy tempranamente en el desarrollo comunicativo.

Discourse skills of children at the beginning of schooling: tense and aspect in fictional narratives. Recent research has begun to show the importance of discourse organizing principles for children's language development. A functional approach suggests that discourse emerges early in naturalistic communicative interaction. This paper investigates discourse abilities of children when they start school at the age of 3, the general hypothesis being that they already master basic linguistic devices to relate events in narrative by that time. Temporal-aspectual distinctions introduced by verbal inflections play an important role in marking temporality in discourse. Using a silent movie based methodology we elicited narratives from 14 children, and we assessed the use of tense-aspect morphology. Input from the adult was also taken into account. Results show that very young children can make use of multiple combinations of tense-aspect marking in different types of verbs. They all choosed past tense and perfective aspect to relate the main-line events in the story, and they were able to introduce dicoursively-motivated tense-aspect shifting. Spanish has a highly elaborated verb-inflection system for marking features of temporality and its variety was flexibly used by the children in the study. The strong individual differences in discourse present a challenge to the school system, and may indicate that narratives emerge very early in communicative development.

* ELISEO DIEZ-ITZA es Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo y RAQUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ es Psicopedagoga del Equipo de Orientación Educativa del Nalón.

1. Introducción

El desarrollo del lenguaje supone un dominio creciente de la capacidad para contar cosas, es decir, el desarrollo de habilidades narrativas y discursivas. Desde una perspectiva funcional asumimos que dicho desarrollo se produce desde el mismo momento en que el niño nace y en el marco de la interacción comunicativa, de modo que está orientado pragmáticamente. La comunicación es una tarea conjunta en la que el niño recibe mucha ayuda de sus interlocutores. En tales contextos altamente predecibles y explícitos, el niño puede usar al principio muy pocas palabras para el desempeño de múltiples funciones discursivas. Desde esta perspectiva, la función precede a la forma y el desarrollo gramatical es impulsado por el desarrollo pragmático. La lengua se modifica y perfecciona con el uso, de tal manera que los modos de expresión se van gramaticalizando al tiempo que se independizan de los contextos específicos en los que se habían generado. Esta capacidad que adquieren las palabras de referirse a múltiples contextos abstractos de un modo sistemático se ve reflejada en las reglas gramaticales. Ludwig Wittgenstein descubrió estos procesos trabajando durante varios años con niños, lo que cambió radicalmente su modo de entender el lenguaje y las palabras, a las que acabó considerando como formas vivas, después de renunciar a someterlas al formalismo lógico. Las formas más simples del lenguaje infantil desvelaron al filósofo el proceso gradual y continuo en virtud del cual partiendo de ellas se construyen las más complejas expresiones lingüísticas (Wittgenstein, 1958).

Las narraciones relatan eventos, los niños cuentan cosas que les han sucedido (narraciones personales) o imaginarias (narraciones de ficción). Los eventos de la narración se comunican primordialmente a través de las formas verbales, de modo que los verbos son la columna vertebral de la narración, los ejes del discurso. La capacidad que tienen los niños de contar cosas y su eficacia al hacerlo dependen de las habilidades narrativas y éstas a su vez están estrechamente relacionadas con los morfemas verbales y los complejos valores que a través de ellos se comunican. El estudio de la adquisición del lenguaje en la última década ha reconocido ampliamente la importancia de los verbos (Bloom, 1991; Tomasello, 1992). Los verbos codifican pues gran parte de la estructura gramatical y su uso es un reflejo muy preciso de los avances en el desarrollo comunicativo y discursivo de los niños.

El niño que empieza a hablar utiliza indistintamente nombres y verbos para referirse a lo que ocurre, pero pronto expresará por separado las acciones y los objetos de las mismas o sus agentes. El reconocimiento de las diferencias entre las palabras que los adultos utilizan para referirse a unas y a otros y la capacidad del niño para usarlas del mismo modo que ellos permiten el desarrollo morfosintáctico. Al poco tiempo los niños son ya capaces de introducir en estas distintas clases de palabras pequeñas variaciones sistemáticas, los morfemas gramaticales, que permiten

relacionar unas palabras con otras y modulan el significado de las mismas (Brown, 1973). En este proceso las palabras que se refieren a las acciones ocupan un lugar central, los verbos se destacan nítidamente como el núcleo de las emisiones y así la Gramática reconoce en ellos los signos más complejos, sobre todo en lo que atañe a su referencia gramatical, ya que el verbo en sus distintas conjugaciones puede incluir una variedad intrincada de morfemas gramaticales (persona, número, voz, modo, apelación, tiempo o perspectiva, aspecto, anterioridad).

Así pues, en el relato de acciones o eventos, los verbos no se refieren únicamente a la naturaleza de los mismos, sino que nos indican muchos otros significados entre los que destacan aquéllos que sitúan las acciones en el decurso temporal y marcan su duración. La capacidad para comunicar la dimensión temporal de los eventos es el elemento que más contribuye a la coherencia del discurso, es decir, a la organización estructural que permite que éste sea inteligible. Ya hemos explicado en otro lugar cómo la morfología verbal, en concreto el modo, contribuye a la coherencia del discurso y cómo emerge tempranamente en el marco del discurso compartido que se construye durante la interacción conversacional (Diez-Itza y Pérez Toral, 1996).

En este artículo nos proponemos investigar de nuevo el discurso temprano y la funcionalidad en el mismo de los morfemas verbales temporales: el tiempo o perspectiva y el aspecto, elementos principales en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Recogimos una muestra de narraciones contadas por un grupo de niños de 3 años escolarizados en el primer curso de Educación Infantil y analizamos la perspectiva temporal y el aspecto predominantes, los cambios de perspectiva y aspecto durante la narración y la relación entre los morfemas que produce el niño y los que le propone el adulto que elicitó las narraciones. Sebastián (1989) en su tesis doctoral sobre el tiempo y el aspecto verbal en el lenguaje infantil ya había observado que los niños de 3 años utilizaban todas las posibles formas verbales que expresan tiempo y aspecto en español, excepto el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito anterior y el pretérito pluscuamperfecto progresivo (que tiene forma perifrástica). Señala esta autora que los 3 años es la edad a la que empieza la capacidad narrativa basada en el uso de formas aspectuales distintas en el pasado que tienen diferentes funciones discursivas. La hipótesis general que tratamos de confirmar es que a los 3 años los niños no sólo son capaces de describir escenas, sino de narrar eventos utilizando de un modo pertinente y contrastivo los morfemas verbales de perspectiva temporal y de aspecto.

El morfema de aspecto puede ser perfectivo (terminativo) o imperfectivo (no terminativo), es decir, puede referirse por un lado a hechos o acciones puntuales o consumados y por otro a los que perduran durante algún tiempo o en la actualidad. En cuanto al morfema de tiempo, Alarcos (1994, p. 157) propone que se adopte la noción de perspectiva temporal según la cual "el hablante sitúa el acontecimiento que comunica o bien en la esfera de su circunstancia viva, en la que participa física o

psicológicamente (perspectiva de presente o de participación), o bien lo relega a zona ajena a su circunstancia vital, por alejamiento físico o psicológico (perspectiva de pretérito o de alejamiento). La perspectiva de presente implica siempre un aspecto no terminativo. En cuanto a la de pretérito, el aspecto imperfectivo comunica la mera existencia en el pasado de la noción o acción, mientras que el perfectivo implica la consecución o cumplimiento de los hechos aludidos. Ambas categorías morfológicas, perspectiva y aspecto, “están estrechamente relacionadas y juegan un importante papel en la organización del discurso” tal y como señala Hickman (1995, p. 211) en una amplia revisión de los estudios sobre la temporalidad en el discurso infantil. La adquisición de la morfología del tiempo y del aspecto contemplada desde muy diversos puntos de vista, con variada metodología y basada en estudios de diversas lenguas, es también el tema monográfico de un número de la revista *First Language* editado por Shirai (1998).

Algunas cuestiones teóricas básicas que se ventilan en todas las investigaciones recogidas en estas revisiones ya están sugeridas en las ideas de Piaget (1946), para quien el tiempo es la coordinación interna de acciones del sujeto, pasadas, presentes y futuras. Esto implica representaciones de la sucesión, interiorización de la duración y múltiples coordinaciones. La idea de que el desarrollo de esta noción requiere un proceso lento en el que intervienen la maduración, la experiencia y la escolarización, de que la orientación temporal supone un avanzado grado de descentración cognitiva y de que el niño experimenta muchas dificultades en el manejo de la noción de pasado y la comprensión del retroceso en el tiempo y demuestra mucha fragilidad en la percepción de las relaciones temporales, sigue aún vigente en ciertos contextos y nos presenta a un niño tratando de situarse en la imaginaria línea de un tiempo que parece concebirse de un modo absoluto (De Coster, 2000). Sin embargo, las nociones piagetianas se basan en tareas en las que el niño carece de las coordenadas que le proporciona el contexto interactivo, así el autor ginebrino escribe sin matices que “el niño sólo difícilmente consigue reconstituir el orden de sucesión de una serie de acontecimientos tan fáciles de comprender como las fases de flujo de un líquido” (Piaget, 1946, p. 95), aunque acierta a la hora de definir los dos problemas que subyacen en una tarea de referencia a la sucesión de los acontecimientos percibidos: percepción del orden de los sucesos y construcción del discurso de acuerdo con el orden de los sucesos. Sorprende que tanto la de Piaget como muchas otras aproximaciones posteriores no permitan en su metodología propiamente la construcción del discurso, como se verá en la revisión que sigue acerca de la investigación del tiempo y el aspecto. En Piaget y en varios de estos trabajos a los que hacemos referencia a continuación, no hay acontecimientos propiamente dichos (las fases de un flujo o el deslizamiento paralelo de muñecos por una mesa no lo son en el sentido de eventos susceptibles de ser narrados), ni hay discurso.

El tiempo, junto con el espacio, constituyó una de las líneas preferenciales de estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje en la escuela ginebrina. Bronckart y Sinclair (1973) en una investigación experimental del uso de los verbos en francés por parte de niños de 3 a 8 años, donde pedían a los niños que describiesen una acción que veían realizar, encontraron que hasta los 6 años los niños utilizaban la flexión verbal para introducir matices aspectuales y no de perspectiva temporal. Un estudio clásico de Antinucci y Miller (1976) concluía también que el desarrollo cognitivo limitado impide a los niños pequeños introducir la perspectiva temporal y que cuando utilizan las formas de pretérito lo hacen con valor aspectual, es decir, que el pasado indica el carácter terminativo de la acción y no propiamente una perspectiva de anterioridad. Bloom, Lifter y Hafitz (1980) plantearon que los niños al principio usan las flexiones morfológicas en relación con la semántica de los verbos de modo que sólo usan el pretérito para verbos que refieren cambios de estado que dan lugar al estado presente. Desde entonces subsiste lo que Wagner (2001, p. 662) denomina “hipótesis de que el aspecto se adquiere primero” y que suele vincularse al significado aspectual de la raíz léxica de los verbos como se puede observar en Mandarín, una lengua que no codifica morfológicamente el tiempo verbal (Li y Bowerman, 1998). A través de sendos experimentos Wagner (2001) refuta esta hipótesis al comprobar que niños menores de 3 años comprenden perfectamente las distintas perspectivas temporales codificadas morfológicamente. Al igual que Anderson y Shirai (1996) esta autora considera que tiempo y aspecto son clases naturales y que la vinculación entre el aspecto imperfectivo y el presente y entre el aspecto perfectivo y el pasado reflejan las relaciones entre categorías cognitivas de ordenación temporal. Lo cierto es que la codificación morfológica de la referencia verbal a la perspectiva temporal se da ya a los 3 años según se desprende por ejemplo de los estudios de Akhtar y Tomasello (1997), para el inglés, y de Pérez-Pereira (1989) para el español, aunque determinadas formas verbales son más tardías, como el perfecto alemán (Wittek y Tomasello, 2001). No obstante, estos paradigmas siguen enfrentando al niño a tareas muy alejadas de las situaciones reales del desarrollo, donde la línea temporal la proporciona el contexto de la conversación y de la narración. Un trabajo reciente de Leonard, Caselli y Devescovi (2002) sobre morfología verbal en niños de 2 a 7 años hablantes de italiano compara los resultados obtenidos de acuerdo con un paradigma de muestras de habla y con un paradigma experimental y observa mejores niveles morfológicos en la situación natural, aunque cifra simplemente la diferencia en la mayor libertad de selección léxica del niño en esa situación y no en la dimensión interpersonal.

Las relaciones temporales exigen una cierta capacidad cognitiva de mantener el punto de vista y de situar los acontecimientos en relación con el mismo a la vez que se tiene en cuenta el del interlocutor, pero esta condición no es suficiente. A pesar de que la expresión de la temporalidad reviste una enorme complejidad, el niño es capaz de manejar el tiempo en

las narraciones desde muy temprano gracias a distintas ayudas que le proporciona el adulto. Ninio y Snow (1996, pp. 174-175) explican muy bien el soporte conversacional, histórico y psicológico que hace posible el desarrollo pragmático y cómo, cuando las habilidades lingüísticas de los niños se incrementan, asistimos a “la progresiva retirada de estos apoyos que pasan a presuponerse”. La interpretación psicológica del transcurso temporal establece tres zonas que constituyen el llamado tiempo externo: ahora, antes y después, de las cuales esta tercera es un período no realizado que se expresa más bien como un modo verbal. La modalidad es susceptible también de interpretaciones temporales que no vamos a abordar aquí. El uso de las perspectivas y aspectos verbales es muy complejo porque no indican siempre una referencia concreta y precisa a un momento objetivo en el tiempo. El contexto y la situación fijan pues el lugar de los acontecimientos en el decurso temporal estableciendo la “latitud de aplicación”, es decir, el punto de vista o de referencia.

El hecho de que la referencia temporal provenga inicialmente del contexto es acorde con el enfoque sociocultural del desarrollo y encuentra eco en las ideas que atribuyen a distintas culturas o modos de pensar distintas concepciones del tiempo; por ejemplo, algunos filósofos consideran que el pensamiento griego es primordialmente intemporal, mientras que el hebreo es temporal. Este contraste se manifestaría en las lenguas respectivas, y en especial en la conjugación de los verbos. El tiempo se refleja en la sucesión temporal de los eventos, el niño que ordena los eventos de una narración está construyendo esquemas temporales. La llamada lógica de los tiempos verbales deriva en realidad del uso y este no está predeterminado por la lógica, sino por la psicología y por la cultura.

La fuente de datos más importante para el estudio de las narraciones infantiles la constituyen el conjunto de las investigaciones basadas en “el cuento de la rana” que se han realizado en distintas lenguas, entre ellas el español, y que se recogen parcialmente en una compilación de Berman y Slobin (1994). El estudio de las relaciones temporales ocupa en esta obra un lugar destacado y las variaciones relativas al tiempo y aspecto se presentan como la primera de las cuatro dimensiones sobre las que giran los análisis. De las cinco lenguas estudiadas (inglés, alemán, español, hebreo y turco), la española es la más rica en morfemas verbales con significado gramatical relativo al tiempo y al aspecto, mientras que en el otro extremo se sitúa el hebreo cuyos verbos carecen de referencias aspectuales. Esto convierte al español en “una lengua interesante para el estudio del tiempo y el aspecto, ya que gramaticaliza gran cantidad de información en las formas verbales”, según afirman Sebastián y Slobin (1994, p. 240). En el grupo de 12 niños madrileños de 3 años estudiado por estos autores el tiempo o perspectiva dominante era el presente, a los 4 y 5 años la preferencia en las narraciones era por el pasado y de nuevo los niños de 9 años y los adultos optaban por el presente. El cambio de perspectiva temporal a los 3 años es inestable y no se basa en la sintaxis o las exigencias narrativas, mientras que a partir de los cuatro años estos cambios tienden a

reducirse, manteniéndose durante fragmentos de texto más largos la misma perspectiva. Por su parte el aspecto se utiliza correctamente por parte de estos niños ya desde los 3 años para referirse contrastivamente a estados o eventos que duran frente a acciones que se han completado. Sebastián y Slobin (1994, p. 247) llegan a afirmar que “a los 3 años los cambios verbales son casi la única forma que utilizan los niños para expresar contrastes temporales que tienen relevancia narrativa”. Estos contrastes adquieren ya a los 5 años la función diferencial de establecer el contexto de la historia (aspecto imperfectivo) y señalar los eventos que hacen avanzar la trama (aspecto perfectivo). Incluso ya a esta edad el niño es capaz de usar el aspecto de un modo independiente del significado del lexema verbal (*viólveía*).

Aksu-Koç y Stutterheim (1994, p. 443) señalan que “El uso contrastivo del perfectivo e imperfectivo es notablemente coherente desde el principio”, y que una de las funciones del cambio de aspecto puede ser la expresión de la simultaneidad de los eventos. La explotación más temprana de esta posibilidad narrativa aparece ya a los 3 años con el cambio del presente al progresivo (*el perro ve a una rana y el niño está llorando*) y también con el uso contrastivo del pretérito imperfecto y el pasado (*miraba en la bota y el perro estaba comiendo*). El pasado imperfectivo asume la función discursiva de establecer el escenario de la narración y por lo tanto a veces aparece al inicio de la misma y luego es sustituido por una forma perfectiva. El pretérito imperfecto puede indicar también atribución de deseo o intención en cuyo caso adquiere también significado modal condicionado según nuestros estudios previos (Diez-Itza y Pérez Toral, 1996).

Berman y Slobin (1994, p. 614) advierten en sus conclusiones que la complejidad del sistema verbal español no impide sino que más bien facilita la expresión del tiempo y el aspecto: la experiencia en el uso del lenguaje canaliza la atención del niño hacia diversas formas de conceptualizar el contorno temporal de las situaciones; ya los niños de 3 años muestran esta canalización de la atención favorecida por su lengua materna y no expresan lingüísticamente más que el conocimiento que puede codificarse en esa lengua. El papel central de la perfectividad en el sistema flexivo del español hace que esta noción resulte más disponible para propósitos discursivos incluso en el tiempo presente. El rico repertorio de referencias gramaticalizadas conduce al niño a explorar el correspondiente dominio semántico-pragmático de las mismas en el proceso de desarrollo de las habilidades discursivas.

En un estudio de Vinnitskaya y Wexler (2001) basado en parte en narraciones elicitadas en niños preescolares hablantes de ruso, encontraron que casi un setenta por ciento de los verbos producidos eran formas de pretérito, aunque entre los niños de 3 años había un claro predominio de las formas de presente, tendencia que se invertía drásticamente a partir de los 5 años. El aspecto perfectivo era a su vez el preponderante a todas las edades, siendo su proporción ligeramente mayor a edades más tempranas.

Los niños de 3 años comprendían bien el significado aspectual aunque tendían a utilizar el aspecto imperfectivo de un modo sobreextendido proporcionando información antigua, lo que se interpreta por estos autores como un efecto pragmático (FUOM: Failure of Understand Other Minds): la incapacidad que presentan estos niños a la hora de presuponer lo que ya sabe el interlocutor.

2. Método

Los sujetos del estudio fueron siete niños y siete niñas del primer curso de Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 3;1 y los 4;1 años. Los niños asisten a un colegio privado en el que se realizaron las grabaciones audiovisuales. El procedimiento consistió para cada sujeto en una sesión individual en la que primero se le ponía una película muda de dibujos animados y a continuación debía narrársela a una investigadora que supuestamente no la había visto. La instrucción inicial era pedirle que contara la película que acababa de ver. A partir de aquí, si el niño no contestaba o la narración se detenía, la investigadora podía ayudarlo de un modo restringido pero adaptado a las necesidades de cada sujeto. De este modo, el niño que tenía más dificultades recibía más ayuda, bien en forma de preguntas inespecíficas del tipo: “¿Qué más pasaba? ¿Te acuerdas de algo más?” o de preguntas específicas sobre personajes o eventos: “¿Había un gato? ¿Hubo una tormenta?”. A menudo el adulto repite lo que ha dicho el niño proporcionándole un apoyo anafórico que le permite recordar la secuencia que está narrando.

El paradigma de la película muda ya había sido utilizado antes por otros investigadores. Una discusión metodológica al respecto la proporcionan Gibbons, Anderson, Smith, Field y Fisher (1986) y también Gutierrez-Clellen y Quinn (1993). Hicks (1991) comparó las narraciones de dos niños del primer curso de Primaria, uno de una escuela privada y otro de una escuela pública, realizadas a partir de una versión abreviada de una película de cine mudo (*El globo rojo*, 14 min.). Gutierrez-Clellen y Iglesias (1992), Gutierrez-Clellen y Heinrichs-Ramos (1993) y Gutierrez-Clellen y Hofstetter (1994) en estudios respectivos sobre la coherencia, la cohesión y la complejidad sintáctica de las narraciones de niños en español utilizaron también una película muda como material para elicitar las narraciones (*La rana va a cenar*, 7 min.)

La película que nosotros empleamos es un episodio de la serie de dibujos animados “Tom y Jerry” titulado *Puppy Tale* (*El cuento del perrito*) que dura 7 minutos y que fue realizado en 1954. Elegimos este episodio porque, como su propio título indica, tiene una estructura narrativa que no es habitual en esta serie, con una trama muy bien definida y un desenlace feliz después de varias peripecias, muy acorde con los cuentos característicos de nuestra cultura. El argumento del episodio es el siguiente:

Es de noche. Un coche se para en un puente y un saco es arrojado al río. Jerry (el ratón) lo saca del agua. De él salen seis perritos. Jerry trata en vano de espantar al último de ellos y entonces decide llevarlo a casa. El perrito bebe la leche de Tom (el gato). Tom echa al perro de la casa, pero Jerry le deja entrar de nuevo. El perrito se duerme en la cesta de Tom y éste vuelve a echarlo fuera. El perrito se mete dentro de una botella de leche vacía. Jerry le deja entrar en casa de nuevo. Tom pasa a la acción y el perrito pronto se encuentra fuera de casa otra vez, junto con Jerry. Tom se siente culpable cuando se desata una tormenta y se imagina a Jerry y al perrito ahogándose. Decide volver a dejarlos entrar pero cuando sale en su busca cae en una charca. Jerry y el perrito lo rescatan y le hacen entrar en calor dándole a beber coñac de una botella. Al final los tres están cómodos y calentitos en casa cuando los otros cinco perros llegan y se aprestan a beber en el cuenco de la leche de Tom.

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que este paradigma de elicitación de narraciones permite eliminar algunos efectos adversos que Berman y Slobin (1994) observan en “el cuento de la rana”, entre los que destaca el hecho de que los sujetos tienen ante sí los dibujos y, en el caso de los niños más pequeños, tienden a señalarlos y describirlos, más que a narrar la historia. Por lo demás, nuestro material cumple con los requisitos generales de adecuación a los objetivos de la investigación que estos autores señalan en “el cuento de la rana” y que en términos generales consisten en presentar una serie relativamente larga y elaborada de eventos que permiten a los niños narrar aspectos diversos introduciendo variadas referencias. En particular destacan las expresiones de la temporalidad, la ubicación en el espacio, la adopción de distintas perspectivas, la actividad de varios personajes, etc. Asimismo, puede exigir distintos niveles de inferencia cognitiva a la hora de relacionar los eventos.

Otro efecto de la visión de los dibujos mientras se narra la historia es el de minimizar el influjo de la memoria y permitir al interlocutor una intervención mínima y neutra, objetivos de orden metodológico que en este caso se buscan y se plantean explícitamente por los autores que trabajan con “el paradigma de la rana”. Conviene resaltar que el enfoque de dichos estudios es más bien formal, ya que tratan de aislar los elementos gramaticales que configuran el discurso. Nuestro paradigma, por el contrario, presupone la memoria y un interlocutor activo como condiciones naturales del desarrollo de las habilidades narrativas que no deben eliminarse en el estudio de las mismas desde una perspectiva funcional.

Las sesiones fueron grabadas en video, transcritas y analizadas utilizando las herramientas del Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000) y las instrucciones en español que proporcionan al respecto Diez-Itza, Snow y MacWhinney (1999). En primer lugar se computó el número de emisiones que se habían elicitado de cada niño y el número de palabras totales que contenían las intervenciones de los mismos, así como los verbos emitidos por el niño y por el investigador. También se calcularon varios índices: la longitud media de las emisiones (LME), la longitud media de los turnos de habla (LMT) y el número de emisiones producidas en cada turno de habla (E/T). A continuación, se codificaron los verbos producidos por el niño y por el adulto de acuerdo con su tiempo o perspectiva (presente vs. pretérito)

y su aspecto (terminativo vs. no terminativo). También se analizaron los cambios en la perspectiva y en el aspecto en las narraciones de los niños, tanto con respecto al verbo inmediatamente precedente utilizado por el investigador (cambio intersujetos), como con respecto al que está utilizando el propio niño (cambio intrasujetos), que es el que habitualmente se tiene en cuenta en otros estudios. También realizamos un análisis del manejo de los morfemas temporales y aspectuales a través de ejemplos extraídos de las transcripciones de cada uno de los niños.

3. Resultados

Los resultados expuestos en la Tabla 1 muestran que los niños produjeron por término medio algo más de 20 emisiones en la sesión, incluyendo unas 122 palabras, lo que supondría una longitud media de las mismas en torno a 6. Aunque las niñas tienen una LME claramente superior a la de los niños (5.94/4.82), esto no se ve reflejado en la utilización de más verbos; al contrario, los niños producen más emisiones y más formas verbales que las niñas, aunque utilicen enunciados más cortos. En todos los parámetros analizados hay importantes variaciones individuales. Así, mientras la narración de Begoña tiene 34 verbos, las de Pilar y Sonia se quedan en 9 y la misma proporción guardan los enunciados emitidos por estas niñas. Sin embargo, el LME de Begoña (6.35) no es el más alto, lo superan ampliamente Marga (8.47) y Alberto (8.26). Marga a su vez es la que más emisiones dice en cada turno, casi dos por término medio, mientras que en varios sujetos cada turno corresponde exclusivamente a una emisión (Iñigo, Marcos, Berta, Eva y Sonia) y la media se queda en 1.15 enunciados por turno, lo que indica que los niños no son capaces de dar continuidad a la narración y que el adulto tiene que intervenir constantemente para hacerles preguntas y pedirles aclaraciones. El cociente de E/T no indica mayores habilidades, ya que Pilar, una de las niñas con un cociente de E/T muy alto (1.66) presenta una escasa capacidad narrativa. Tampoco el LME parece un indicador fiable de la complejidad de las narraciones, ya que Pilar y Sonia, que demuestran pocas habilidades narrativas, tienen la LME relativamente alta (5.40 y 5.09), por encima de niños que cuentan mejor la película como Arturo, Dimas, Iñigo, Juan y Marcos. En definitiva, el análisis cuantitativo no permite establecer con claridad qué niños presentan un mejor desarrollo salvo en el caso de los dos niños que se destacan (Marga y Alberto).

Tabla 1. *Frecuencia de emisiones. Palabras y verbos e índices cuantitativos de cada sujeto*

	Emisiones	Palabras	Verbos	LME	LMT	E/T
01 Adrián	29	176	33	606	8	131
02 Alberto	23	190	31	826	1117	135
03 Arturo	23	89	16	387	404	104
04 Dimas	29	143	21	493	621	126
05 Iñigo	17	66	15	388	388	100
06 Juan	29	92	19	317	383	120
07 Marcos	25	89	16	356	356	100
Total niños	175	845	151	482	566	116
11 Begoña	34	216	34	635	720	113
12 Berta	20	124	18	620	620	100
13 Eva	21	117	19	557	557	100
14 Judith	31	140	21	451	482	106
15 Marga	19	161	25	847	1610	190
16 Pilar	11	56	9	509	509	100
17 Sonia	42	283	9	673	832	123
Total niñas	146	868	135	594	683	115
TOTAL MUESTRA	321	1713	286	533	618	115

Teniendo en cuenta que los verbos, como hemos señalado más arriba, constituyen la columna vertebral de las narraciones y el núcleo del relato de los eventos, hemos de suponer que la utilización de verbos es, de todos los índices calculados, el mejor reflejo de las habilidades narrativas de los niños y por ello nos detenemos en un análisis pormenorizado de su uso como significantes gramaticales de la perspectiva temporal y del aspecto (Tabla 2). Tenemos en cuenta aquí no sólo los verbos que usa el niño, sino también la producción por parte del adulto de formas verbales y del tiempo y aspecto que denotan (entre paréntesis en la Tabla 2). En este sentido observamos que en el caso de los niños con limitadas habilidades narrativas, la investigadora hace un particular esfuerzo elicitador y hay una gran desproporción entre los verbos que emite el niño y los que produce el adulto. Por ejemplo, Sonia sólo es capaz de emitir 9 verbos, como ya vimos, mientras que la investigadora le dirige 50, los mismos que a Begoña que es la niña con más producción de verbos. Este dato nos ayuda a entender por qué Begoña, siendo la que más verbos utiliza, no es la mejor narradora de

la película, ya que muchos de ellos responden al mayor número de preguntas que se le hacen. Una excepción importante la presenta Sonia a quien solo se dirigen 5 verbos y que produce 9; en este caso hemos de preguntarnos si la insistencia de la investigadora hubiera podido modificar su desempeño. La observación de las grabaciones nos permite, no obstante, poner de manifiesto la constancia de la investigadora, que queda reflejada en el grupo de niños que presentan una desproporción en su contra bastante marcada y muy similar: Arturo, Iñigo, Juan, Marcos y Judith Los que demuestran mayor desarrollo narrativo, Marga y Alberto, en cambio, emiten casi el doble de verbos que la investigadora. Con estos datos del interlocutor, que muchos estudios no recogen, obtenemos un perfil mucho más ajustado de las habilidades discursivas manifiestas en el uso de los verbos por parte de los niños. De este modo, Berta y Eva, aunque utilizan menos verbos que Judith presentan un mayor equilibrio entre los verbos que producen y los que el investigador ha de usar para elicitarlos y Adrián, aunque produce menos verbos que Begoña, tiene un balance favorable en relación con el adulto. Teniendo en cuenta los distintos parámetros y sobre todo la proporción de verbos utilizados en relación con los que produce la investigadora podemos determinar que entre los niños, Alberto, Adrián y Dimas se perfilan como buenos narradores, y entre las niñas destacan Marga, Begoña, Berta y Eva.

Tabla 2. *Frecuencia de uso de la perspectiva y del aspecto y cambios introducidos por parte de cada sujeto*

	VERBOS					CAMBIOS				
	TOTAL	PERSPECTIVA		ASPECTO		PERSPECTIVA		ASPECTO		TOTAL
		Prot.	Pres.	Term.	No Term.	Inter.	Intra.	Inter.	Intra.	
01 Adrián	33 (27)	32 (22)	1 (5)	24 (21)	9 (6)	3	0	1	8	12
02 Alberto	31 (17)	25 (11)	6 (6)	20 (7)	11 (10)	4	8	6	12	30
03 Arturo	16 (36)	10 (34)	6 (2)	6 (12)	10 (24)	4	0	0	2	6
04 Dimas	21 (25)	15 (16)	6 (9)	13 (12)	8 (13)	4	0	4	2	10
05 Iñigo	15 (32)	11 (23)	4 (9)	8 (18)	7 (14)	4	1	2	2	9
06 Juan	19 (33)	15 (19)	4 (14)	14 (16)	5 (17)	5	0	5	1	11
07 Marcos	16 (35)	13 (24)	3 (11)	9 (22)	7 (13)	1	0	3	1	5
11 Begoña	34 (50)	33 (44)	1 (6)	25 (34)	9 (16)	1	0	4	3	8
12 Berta	18 (25)	14 (13)	4 (12)	10 (13)	8 (12)	5	1	2	1	9
13 Eva	19 (26)	17 (17)	2 (9)	15 (13)	4 (13)	5	0	4	1	10
14 Judith	21 (46)	10 (29)	11 (17)	7 (17)	14 (29)	1	3	3	3	10
15 Marga	25 (13)	20 (9)	5 (4)	17 (7)	8 (6)	0	6	0	8	14
16 Pilar	9 (5)	8 (3)	1 (2)	8 (3)	1 (2)	0	1	0	1	2
17 Sonia	9 (50)	6 (10)	3 (40)	3 (10)	6 (40)	4	0	3	1	8
TOTALES	286 (420)	229 (274)	57 (146)	179 (205)	107 (215)	41	20	37	46	144

El análisis de los morfemas de perspectiva temporal y aspecto arroja como principal resultado el predominio de la perspectiva de pasado o pretérito en todos los sujetos, excepto en Judith por las razones que expondremos a continuación. Cuatro de cada cinco verbos analizados son pretéritos. Casi todos los niños modifican cuatro o cinco veces la perspectiva que les propone el adulto (cambios intersujetos), sin embargo solo dos niños modifican repetidas veces la perspectiva temporal durante su turno de habla (cambios intrasujeto). Si analizamos a los mejores narradores, observamos que tanto Alberto como Marga introducen la perspectiva de presente en varias ocasiones. Marga siempre lo hace en el curso de su propia narración, es decir, no modifica la perspectiva que le propone el adulto, Alberto es con mucho el que más cambios introduce en la perspectiva (12) y lo hace tanto en su discurso (8), como en contraste con el adulto (4). Begoña y Adrián representan el caso opuesto, utilizan siempre la perspectiva de pretérito, modificando incluso la que se les propone y sin cambiar nunca la suya. Un caso similar es también el de Eva. Dimas y Berta por su parte utilizan más la perspectiva de presente y ambos cambian varias veces la perspectiva temporal que les presenta el adulto en sus intervenciones. Judith supone un caso aparte porque no entiende la tarea narrativa e insiste en plantearla como una narración personal, es decir, cree que tiene que contar lo que acaba de hacer, la actividad de ver una película, como se verá en los ejemplos que analizaremos más adelante.

El aspecto predominante es el terminativo, aunque aquí el balance no es tan desigual como en la perspectiva temporal ya que el aspecto imperfectivo ocurre en más de la tercera parte de los casos. Dimas y Berta registran una incidencia equiparable, mientras que los otros niños que incluimos en el grupo de buenos narradores presentan todos un uso similar del aspecto imperfectivo en torno al valor medio de la muestra, es decir, en un tercio de los verbos. Además del caso de Judith, en el que se invierte de nuevo la proporción, también Arturo y Sonia presentan más casos de verbos con aspecto no terminativo. Los cambios de aspecto son más frecuentes considerados globalmente que los de perspectiva temporal. En el aspecto verbal abundan más los cambios intrasujeto, donde destacan los resultados de Alberto con 12 cambios, a los cuales han de añadirse otros 6 que son intersujetos. Marga con 8 cambios no registra ninguno intersujetos, al igual que le ocurría con la perspectiva temporal, lo que sugiere que esta niña se adapta rigurosamente al marco narrativo que le ofrece el adulto.

Seguidamente ofrecemos algunos de los ejemplos que ilustran con claridad las habilidades de los niños y las distintas perspectivas y aspectos que manejan, así como los cambios intersujetos e intrasujeto que introducen:

Sujeto 01 (Adrián)

Lín. 59. *INV: ¿qué pasó cuando había la tormenta?

*CHI: *que se despertó el gato que estaba soñando de los perros, de que estaba ahí el pequeñín. Y llovía y luego paró un poco y luego empezó a llover otra vez.*

Este primer ejemplo que analizamos es uno de los más complejos de la muestra en cuanto a cambios de aspecto intrasujeto. El niño se refiere primero a un hecho puntual (*despertó*) que da fin a una situación anterior continua (*estaba durmiendo*), con lo que invierte la referencia al orden de los eventos. Seguidamente, establece el marco situacional que acompaña a la escena narrada sin cambiar de perspectiva, aunque pasa de la perífrasis continua al imperfecto (*llovía*) y finalmente especifica la detención (*paró*) y reanudación de la lluvia con cambios aspectuales y de las formas verbales (*empezó a llover*).

Sujeto 02 (Alberto)

- Lín. 14. *CHI: *no me acuerdo de lo del principio pero lo que pasó después del principio sí.*
Lín. 18. *CHI: *y después cayó al..., casi se caía el perro al agua.*
Lín. 55. *CHI: *cogieron un poco de agua y se lo dieron al gato, después el gato ya se podía mover y ya se acaba el cuento.*

Recordemos que Alberto es uno de los niños con mejores habilidades discursivas. Comienza su intervención haciendo gala de un conocimiento claro de la estructura de un cuento y de la tarea de contarlo. Lo hace en perspectiva de presente (*no me acuerdo*) y a continuación en perspectiva de pretérito y con aspecto terminativo se refiere a lo que va después (*lo que pasó*). De nuevo la referencia es posterior a lo que se narra primero, el principio, y resultaría más elemental, aunque menos preciso, utilizar el presente histórico (*lo que pasa*), o al menos el pretérito imperfecto (*lo que pasaba*). La autocorrección que se recoge en la línea 18 es un fiel ejemplo de cómo aunque los niños no dominan todavía la morfología verbal tratan de expresar con precisión lo que sucede: empieza el niño utilizando un pretérito terminativo (*cayó*) y cambia por un imperfecto (*caía*) que no es correcto gramaticalmente, pero que es más fiel a lo que se quiere expresar que es la no culminación de la caída. El final del cuento nos proporciona un retorno a la perspectiva de presente de la que había partido inicialmente. Para ello, tras la secuencia de pretéritos terminativos (*cogieron y dieron*), cambia el aspecto a imperfectivo (*podía mover*) con una perífrasis para terminar en el momento actual en el que termina la narración (*se acaba*).

Sujeto 03 (Arturo)

- Lín. 47. *INV: *¿qué hacía el perrito?*
*CHI: *venir allí y beberla.*

Este niño demuestra unas habilidades narrativas menos desarrolladas y el ejemplo que ofrecemos aquí lo demuestra: no es capaz de utilizar la forma del pretérito imperfecto que le propone el adulto (*hacía*) y la cambia por el infinitivo (*venir/beber*), que mantiene el aspecto imperfectivo pero supone un cambio intersujetos en la perspectiva temporal.

Sujeto 04 (Dimas)

- Lín. 36. *INV: ¿qué hacía el gato cuando le comían la comida?
 *CHI: *salieron y después el gato se cayó al agua con ellos.*

Dimas cambia aquí también el aspecto en relación al que le propone la investigadora y se produce un cambio intersujetos del imperfectivo (*hacía/comían*), al perfectivo (*salieron/cayó*), aunque ha de notarse que la respuesta no narra los eventos a los que se refiere la pregunta.

Sujeto 05 (Íñigo)

- Lín 1. *INV: a ver, Íñigo, cuéntamelo.
 *CHI: *había un ratón, un perro y un gato.*
 *INV: ¿qué hacían?
 *CHI: *el gato iba a cogerlos.*
 *INV: ¿y qué más?
 *CHI: *que un perro le chupó al ratón.*

He aquí un ejemplo de cambio de perspectiva intersujetos al inicio de la narración para establecer el escenario del cuento con un inicio narrativo convencional (*había*), en este caso el adulto retoma la perspectiva del niño y éste la mantiene (*iba*), pero a continuación la trama avanza con un cambio de aspecto intrasujeto (*chupó*). Nótese que computamos un cambio intrasujeto aunque se produce una intervención del adulto porque es meramente continuativa, no introduce ningún verbo.

Sujeto 06 (Juan)

- Lín. 18. *INV: ¿cómo empieza?
 *CHI: *que le comió la comida.*
 Lín. 67. *INV: ¿por qué salió de su casa?
 *CHI: *porque había tormenta y llovió y cogió el paraguas.*

Un ejemplo de cambio de perspectiva y de aspecto intersujetos del presente imperfectivo al pretérito terminativo y otro de cambio intersujetos del aspecto terminativo del adulto (*salió*), al imperfectivo del niño (*había*) y de nuevo un cambio de aspecto, esta vez intersujetos, a formas verbales terminativas (*llovió y cogió*). En este caso hay un intento fallido de marcar la causalidad del último verbo por la acción del anterior que asume un aspecto perfectivo que no corresponde ni sintáctica, ni semánticamente con el decurso narrativo.

Sujeto 07 (Marcos)

- Lín. 23. *INV: ¿qué pasó? que el gato...
*CHI: *echaba fuera al perro.*
- Lín. 31. *INV: lo salvaba ¿y qué más?
*CHI: *que luego el ratón cuando hizo una tormenta...*

De nuevo un cambio en el aspecto intrasujeto: el adulto pregunta por una acción puntual (*pasó*) y el niño le responde con un imperfecto (*echaba*) con valor claramente narrativo. En el ejemplo siguiente el cambio es a la inversa, el adulto propone un marco imperfectivo (*salvaba*) y el niño establece un marco temporal terminativo (*hizo*).

Sujeto 11 (Begoña)

- Lín. 20. *CHI: *que vino el gato y se enfadó con ellos.*
*INV: ¿Por qué se enfadó el gato con ellos?
*CHI: *porque quería ir a su casa.*
- Lín. 43. *INV: ¿y qué más cosas pasaron después?
*CHI: *que el gato fue corriendo, el perro estaba durmiendo en la calle y...*

Como señalábamos en la Introducción el imperfectivo indica también atribución de deseo o intención. Begoña introduce aquí un cambio aspectual intersujetos y responde al terminativo (*enfadó*) con un imperfecto (*quería*). Otra de las posibilidades expresivas de las perífrasis imperfectivas continuas es la simultaneidad que aquí la niña consigue marcar de una forma muy compleja y adecuada concordando en el segundo ejemplo ambas perífrasis (*fue corriendo/estaba durmiendo*).

Sujeto 12 (Berta)

- Lín. 1. *INV: a ver empieza, cuéntame lo que ha pasado.
*CHI: *que el gato se cayó.*
- Lín. 37. *INV: pero cuando se asusta el gato de la tormenta ¿qué hace?
*CHI: *levantarse.*
- Lín. 44. *INV: ¿qué más cosas pasaron? a ver cuéntame.
*CHI: *que el gato estaba enfadado.*

Aquí la investigadora muestra un variado repertorio de perspectivas y aspectos y la niña introduce distintos cambios intersujetos. La petición inicial contiene un presente (*empieza*) y un pretérito perfecto (*ha pasado*) que conserva la perspectiva de presente del auxiliar (*ha*) y adopta el aspecto terminativo del participio. La niña modifica la perspectiva y mantiene el aspecto para referirse a una acción puntual (*cayó*). El interés de este ejemplo es la interpretación que hace la niña del pretérito perfecto como solicitud de información sobre el evento más reciente, el último de la película, más adelante responderá correctamente cuando le pregunta la investigadora lo

que pasa al principio. En la línea 37 el adulto introduce una pregunta en perspectiva de presente y la niña logra mantenerla, así como el aspecto, aunque no con la forma gramaticalmente más aceptable. Por fin, en el tercer ejemplo la pregunta deriva del pretérito terminativo (*pasaron*) al presente (*cuéntame*) y la niña mantiene el aspecto pero modifica la perspectiva a través de una construcción atributiva (*estaba enfadado*).

Sujeto 13 (Eva)

- Lín. 41. *INV: ¿qué pasó cuando la tormenta?
 *CHI: *que se despertó el gato.*
 *INV: ¿y qué más?
 *CHI: *que soñó.*
- Lín. 71. *INV: ¿Por qué son más buenos?
 *CHI: *porque ellos no le tiran por la ventana al gato.*

Estos ejemplos nos muestran la total adaptación al tiempo y al aspecto que propone el adulto, utilizando incluso las mismas partículas que introducen las preguntas: así el pretérito terminativo (*qué pasó*), recibe de la niña una respuesta con pretérito terminativo (*que se despertó/que soñó*), y el presente (*por qué son*), una respuesta en presente (*porque no le tiran*).

Sujeto 14 (Judith)

- Lín. 1. *INV: ¿me vas a contar la película? ¡a ver, cuéntamela, cuéntamela!
 *CHI: *me han puesto una película de dibujos animados, y al "Pájaro Loco" mi madre.*
 *INV: yo quiero que me cuentes lo que has visto en esta película ¿qué has visto?
 *CHI: *un conejo.*
 *INV: ¿qué más?
 *CHI: *un gato.*
 *INV: ¿qué pasaba? ¿qué hacía?
 *CHI: *se arañaba con sus uñas.*
- Lín. 57. *INV: ¿y el gatito? ¿qué hacía el gato?
 *CHI: *el perro muerde y el gato araña.*
- Lín. 72. *INV: ¿al final qué pasó?
 *CHI: *¿después de la película?*
- Lín. 75. *INV: ¿cómo termina la película?
 *CHI: *¡se termina! ¡y tiene que venir otro niño!*

Como ya hemos señalado, esta niña no comprende la tarea narrativa y cuenta lo que acaba de hacer. Responde con un pretérito perfecto (*me han puesto*) a las formas verbales imperfectivas de la pregunta inicial (*vas a contar/cuenta*). La niña narra su experiencia personal reciente, de ahí que recurra a esta forma verbal que los otros sujetos no utilizan. La investigadora a renglón seguido utiliza para su pregunta la misma forma que la niña, el pretérito perfecto (*has visto*), y consigue una enumeración

inexacta de los personajes (*conejo/gato*). Por fin lo intenta con el imperfecto narrativo (*qué pasaba/qué hacía*) y la niña responde a su vez con el imperfecto (*arañaba*), aunque no se ajusta a la acción, como se comprueba en la línea 57 donde el cambio de perspectiva temporal intersujetos desde el pretérito imperfecto (*hacía*), al presente (*muerde/araña*) adopta la forma del llamado presente habitual sin relación alguna con los eventos de la narración. El hecho de que la niña se sitúa fuera de la narración de ficción de la película queda patente cuando la investigadora le pregunta por el final (*pasó*) y ella cree que se refiere a lo que hizo ella después de ver la película. La investigadora modifica entonces la perspectiva temporal y el aspecto (*termina*) en una nueva pregunta que le ofrece un marco continuativo e imperfectivo para que sitúe la narración de los eventos finales, pero la niña responde, con una lógica aplastante si nos situamos en la perspectiva de una narración personal, que la película simplemente termina y a partir de ahí su turno particular se acaba y le toca actuar a otro niño (*tiene que venir*).

Sujeto 15 (Marga)

- Lín. 14. *CHI: *y al rato entró el pequeño en su casita y el perro pues entonces se va a la casita del otro gato.*
- Lín. 34. *INV: *¿y después hubo una tormenta?*
*CHI: *hubo una tormenta y el gato estaba con el paraguas.*
- Lín. 37. *CHI: *le lleva uno a su casa y le da un frasco que le dieron de agua...y el perro le chupó y se despertó y en paz se fue y le trajo un plato con leche y una camita y se acabó.*

Marga es la niña que parece poseer mayores habilidades discursivas. En el primer ejemplo introduce un cambio intrasujeto en la perspectiva temporal y en el aspecto al narrar un hecho puntual (*entró*) y una consecuencia durativa de esa acción (*se va*). Tengamos en cuenta que la narración se sitúa en el pasado y la opción del pretérito imperfecto conlleva matices de significado que entorpecerían la narración, así que el cambio de aspecto utilizando el presente es una opción muy buena a la que no es fácil acceder si el sujeto no tiene delante unos dibujos. Un análisis más pormenorizado requeriría considerar el valor aspectual de la forma reflexiva para lo que remitimos al trabajo de Jackson-Maldonado, Maldonado y Thal (1998). En el ejemplo siguiente la tendencia que hemos señalado ya en esta niña de adaptarse a las formas propuestas por el interlocutor le hace repetir el argumento de la pregunta (*hubo una tormenta*) y le complica la narración. La tormenta queda presentada como un evento terminado en el pretérito y la salida más fácil es referir otro hecho puntual posterior. Sin embargo, Marga es capaz de retrotraerse otra vez al momento anterior, recuperar el carácter durativo de la tormenta y situar narrativamente al gato en ese contexto con un paraguas mediante un cambio aspectual intrasujeto al pretérito imperfecto (*estaba*). Al final del cuento la niña es capaz de encadenar doce verbos seguidos con varios cambios de aspecto y perspectiva, recogemos ocho de ellos a partir de la línea 37. La niña relata

la acción durativa de la reanimación del gato en presente histórico (*lleva/da*) y explica puntualmente en pretérito terminativo la procedencia del frasco (*que le dieron*), seguidamente continúa narrando la cadena de acontecimientos que culminan la historia y que conducen a su finalización sin dejar de utilizar el pretérito terminativo (*chupó/despertó/se fue/trajo/acabó*).

Sujeto 16 (Pilar)

- Lín. 2. *INV: ¿qué pasó con esos perritos?
 *CHI: *cogieron la comida del gato.*

Esta niña es la que presenta unos parámetros cuantitativos más bajos. Aun así es capaz de relatar eventos y de adoptar el tiempo y la perspectiva que se le proponen en la pregunta, donde la investigadora utiliza el pretérito terminativo (*pasó*) y la niña responde de un modo pertinente narrando un acontecimiento de la película con el mismo tiempo verbal (*cogieron*).

Sujeto 17 (Sonia)

31. *INV: cuéntame qué hacen ¿qué le pasa al perrito?
 *CHI: *cuando se acabó era todos los perritos.*
41. *INV: ¿quiere el perrito al gato? ¿No? ¿Qué hace?
 *CHI: *en la puerta de puso afuera.*
45. *INV: qué hace el gato cuando está la tormenta.
 *CHI: *se acuesta en una muada.*

El caso de Sonia es muy ilustrativo de cómo algunos niños que presentan evidentes limitaciones gramaticales son capaces de relatar de un modo u otro situaciones y acontecimientos que han visto en la película. Así, a una pregunta en presente (*cuéntame/hacen/pasa*), responde con un cambio intersujetos en el aspecto y la perspectiva temporal (*acabó*), situándose en el pasado, ubicando el evento al final de la película y cambiando el aspecto para dotar de sentido imperfectivo y durativo a la escena final en la que aparecen todos los perritos. Llamamos la atención sobre el hecho de que las limitaciones de esta niña le llevan incluso a una elección léxica errónea en el verbo y su concordancia (*era*, en lugar de *estaban*), que parecen dotarlo de un sentido impersonal equivalente a *había*, y sin embargo ejecuta con éxito la narración de la situación. Algo similar ocurre en el ejemplo siguiente, el adulto pregunta en presente habitual (*quiere/hace*) y la niña a través de un cambio intersujetos al pretérito terminativo (*puso*) proporciona un ejemplo sacado de la historia para ilustrar claramente la maldad del gato, todo ello con una construcción morfosintáctica errónea. En el último ejemplo la investigadora le pide en presente (*hace/está*) que le narre un acontecimiento durativo y que ocurre simultáneamente a la tormenta y la niña lo consigue utilizando la misma forma verbal (*se acuesta*); aunque el lexema adecuado hubiera sido *duerme*, el uso de la morfología gramatical

es muy pertinente a pesar de las evidentes deficiencias en el sistema lingüístico y está inducido en parte por el soporte del adulto en los contextos de la interacción comunicativa.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación confirman los que habíamos obtenido en trabajos anteriores en el sentido de que los niños pequeños cuando inician la escolaridad ya son capaces de narrar eventos con la ayuda de los adultos. Estas habilidades narrativas tienen pues un origen previo que habría que situar en el desarrollo comunicativo que se produce en la interacción comunicativa temprana en el contexto familiar. Hasta la fecha nos habíamos centrado en los marcadores discursivos que contribuyen a la cohesión del texto (Diez-Itza y Pérez Toral, 2001; Diez-Itza, Pérez Toral y Iglesias, 1998; Diez-Itza, Snow y Solé, 2001) y sólo habíamos tratado en un trabajo inicial la cuestión de la coherencia en relación con las formas verbales (Diez-Itza y Pérez Toral, 1996). Estamos ahora en condiciones de afirmar que los niños de 3 años no sólo introducen marcadores de distinto tipo y los manejan adecuadamente en las narraciones, sino que también producen todas las posibles variantes de la compleja morfología verbal temporal y aspectual y son capaces de adaptarlas y modificarlas para cumplir mejor las funciones discursivas que estos elementos desempeñan en cada caso.

Por otra parte, la cuestión metodológica previa es muy relevante, ya que una parte sustancial de la investigación de las narraciones en los últimos años se ha realizado utilizando el “paradigma de la rana” (Berman y Slobin, 1994), en el cual el niño tiene delante las imágenes estáticas de un cuento y no recibe ayuda por parte del adulto. Nuestro trabajo, por el contrario, se basa en una película en la que unos personajes de ficción realizan acciones dentro de una trama que el niño tiene que reproducir a través de mecanismos lingüísticos. Debe contársela a una investigadora que le proporciona los niveles de ayuda que requiera. Esta tarea reviste *a priori* mayor dificultad pero se acerca más a las situaciones naturales de narración en las que el niño se desenvuelve cotidianamente. Berman y Slobin no ocultan las limitaciones de su paradigma en el sentido de que modifica la referencia que utilizan los sujetos y hace que la narración sea más descriptiva y esté más anclada en los elementos déicticos. Sin embargo, como hemos podido comprobar, las diferencias achacables al contexto inducido por la metodología tienen un alcance mucho mayor y afectan claramente a la perspectiva temporal y al aspecto, así como a los cambios que se hace necesario introducir a lo largo de la narración en estos morfemas gramaticales según el tipo de material y de tarea. Vinnitskaya y Wexler (2001, p. 162) se refieren también a las limitaciones de este paradigma y lo sustituyen por uno en el que el investigador le cuenta al niño la historia unos días antes en una sesión previa, precisamente porque

deseaban elicitar verbos y porque así se produce “una tarea narrativa más natural, mucho más cercana a lo que es contar un cuento”.

De hecho, el resultado más llamativo de nuestra investigación es que los niños de 3 años prefieren para narrar la perspectiva temporal de pretérito y ello no concuerda con los resultados de Sebastián y Slobin (1994) basados en el cuento de la rana. Sin duda, los aspectos metodológicos relacionados con los diferentes paradigmas de elicitación tienen un peso importante en la explicación de esta diferencia tan sustancial: la presencia de las imágenes del cuento induce claramente la perspectiva de presente. Pérez-Pereira y Rodríguez Trelles (1996, p. 384) que utilizaron “el cuento de la rana” con hablantes gallegos señalan que los niños de 4 años propenden al uso del presente “por un afán descriptivo”. También habría que tener en cuenta la perspectiva temporal que se introduce en las intervenciones del investigador y algunas cuestiones dialectales implicadas. La perspectiva de pretérito es consustancial a la narración de eventos. Así lo asumen Vinnitskaya y Wexler (2001) cuando expresamente indican que utilizan una tarea narrativa con el objetivo de elicitar verbos en pasado, y de hecho obtienen casi 3 de cada cuatro verbos en formas de pretérito. Una proporción similar encuentran Pérez-Pereira y Rodríguez Trelles (1996) en niños y adultos que narran en gallego. Sin embargo, Sebastián y Slobin (1984, p. 245) concluyen que el presente “parece ser la forma verbal prototípica para contar una historia en español”. Más allá del tipo de tarea en el que se basen, nos sorprenden los cambios evolutivos que sugieren entre los 3, los 5 y los 9 años. Vinnitskaya y Wexler (2001, p. 164) con un paradigma de elicitación distinto encuentran también diferencias a los 3 años y las achacan “a limitaciones pragmáticas y quizás a una falta de conocimiento de las convenciones narrativas”, pero en sus estudio a medida que los sujetos son mayores la proporción del pretérito aumenta, siendo máxima en los adultos. Pérez-Pereira y Rodríguez Trelles (1996) también encuentran una alta incidencia de las formas del presente en los niños más pequeños que luego tiende a desaparecer a los 5, 7 y 9 años, y vuelve a registrarse aunque en menor proporción a partir de los once años. Estos autores explican el caso de los niños pequeños por factores asociados a la tarea y el de los niños mayores por un mayor desarrollo morfológico que les permite una referencia más flexible. La tendencia de los niños de 4 y 5 años a utilizar las formas de pretérito refleja a nuestro entender la convención narrativa que estos niños asumen y que no se observa en los más pequeños aún incapaces de asumir dicha convención, ni en los mayores en el estudio de Sebastián y Slobin (1994) que no conciben la tarea como propiamente narrativa, sino como una descripción de lo que pasa en el cuento. Esperamos confirmar con los datos que estamos analizando de niños de 5 años que la perspectiva de pretérito sigue siendo la preferida a dicha edad con nuestro paradigma y que, por tanto, no se modifica en el curso del desarrollo discursivo temprano.

Los resultados relativos al uso de los morfemas aspectuales indican una utilización extensiva y correcta de los mismos, tal y como se desprende

también del trabajo de Sebastián y Slobin (1994). Los niños utilizan más el aspecto terminativo, como corresponde a eventos que ya tuvieron lugar en el pasado y a la necesidad de hacer avanzar con ellos la trama, aunque también saben manejar el imperfectivo para describir el fondo sobre el que se sitúan dichos eventos o incluso para configurar inicialmente el marco de la propia narración; de tal manera que, aunque la investigadora utilice el aspecto perfectivo en su pregunta inicial, algunos niños no dudan en modificarlo, introduciendo cambios de aspecto en relación con el que se les propone (intersujetos) y también en el curso de su propia narración (intrasujeto). Asimismo, abundan los cambios de perspectiva temporal frente a la que el adulto introduce y tienen una funcionalidad claramente discursiva, mientras que los cambios de perspectiva temporal durante la narración son muy escasos, excepto en los dos niños que pueden considerarse como los más destacados narradores. En general, los niños exploran todas las posibilidades morfológicas que en este sentido les ofrece el español de acuerdo con las necesidades pragmáticas de la situación, tal y como apuntaban Berman y Slobin (1994) en las conclusiones de los trabajos basados en "el cuento de la rana". Los paradigmas basados en narraciones, es decir, observacionales y pragmáticos, permitan añadir muchos más matices a los hallazgos experimentales de que a los 3 años los niños dominan los morfemas de tiempo verbal (Akhtar y Tomasello, 1997; Pérez-Pereira, 1989)

En relación con los cambios de perspectiva y de aspecto son de reseñar los que suceden al principio de la narración, porque reflejan a veces la construcción por parte del sujeto del escenario o fondo de la historia. Esto ocurre cuando los sujetos eligen un comienzo con aspecto no terminativo y, en particular, el pretérito imperfecto que tiene un significado convencional de iniciador de las narraciones de ficción. Especialmente llamativos son los casos que hemos encontrado en los que el niño se desvincula de la perspectiva de presente o del aspecto no terminativo que le ofrece el adulto e introduce una forma terminativa o el pretérito imperfecto (*INV: cuéntamelo! *CHI: *había un ratón, un perro y un gato*). Un indicio más de que el sesgo metodológico en los trabajos de Sebastián y Slobin (1994) afecta directamente a la perspectiva es el hecho de que ellos sólo encuentren estos cambios de perspectiva en los adultos.

A diferencia de los estudios recogidos en la compilación de Berman y Slobin (1994) la equiparación de la muestra en función del sexo de los niños sí nos permitió analizar posibles diferencias en el uso de los verbos. Observamos que las niñas presentan una LME más alta y sin embargo los niños usan un mayor número de verbos, lo que podría indicar que las niñas se valen de procedimientos más analíticos a la hora de expresar referencias gramaticales. Es necesario advertir no obstante que son mucho más acusadas las diferencias individuales que las achacables al sexo y que los parámetros medidos son contradictorios en algunos sujetos. Solo los dos niños que tienen mejores habilidades narrativas presentan mayores y más homogéneos parámetros. El índice más válido de la habilidad narrativa

parece ser la proporción de verbos utilizados en relación con los que usa el adulto en el proceso de elicitación. Ponderándolo con los resultados de los demás parámetros pudimos determinar quiénes eran los sujetos con buenas habilidades narrativas (3 niños y 4 niñas). Entre ellos, como ya se ha indicado, sobresalen dos. También en los niños con habilidades más limitadas hay dos que destacan por su escasa capacidad de relatar la película. Un caso particular lo representa otra niña que no entiende lo que la situación le demanda y cree que debe de contar lo que ha hecho, en lugar del contenido de la película, es decir, se mantiene en el ámbito de la narración personal. Lo que demuestra esta niña es la dificultad de un análisis metacomunicativo de la situación que probablemente se relaciona más con su carácter novedoso que con la dificultad cognitiva de la misma. Este caso es el único que se podría relacionar en algún aspecto (pensamiento egocéntrico) con la realidad que predice la aproximación cognitiva piagetiana (Piaget, 1946) que, no obstante, queda ampliamente refutada con los datos de los demás niños que son capaces de usar el lenguaje para referir nociones temporales muy complejas a edades tempranas. Aunque la hipótesis constructivista de que “el aspecto se adquiere antes” sigue vigente en su formulación más moderna que concibe el desarrollo morfológico a partir de la organización progresiva de ítems léxicos individuales que se prolonga hasta más allá de los 3 años (Bloom et al. 1980; Theakston, Lieven, Pine y Rowland, 2002), los datos que hemos presentado sitúan al niño usando productivamente la morfología a los 3 años independientemente de la semántica verbal. Theakston et al. (2002) llaman la atención sobre la influencia del input, lo que supone implícitamente admitir que el uso que el adulto hace de la morfología durante la interacción es una variable contextual relevante

Nuestra conclusión final es que el orden de los eventos tal y como se refieren pragmáticamente en la conversación determina el vínculo entre las clases de morfemas gramaticales, en este caso perspectiva y aspecto, y la representación cognitiva de la temporalidad y duración de los eventos. En este sentido, podrían considerarse categorías naturales del tipo de las que sugiere Wagner (2001) que se manifiestan tempranamente y se desarrollan en la interacción comunicativa temprana donde se fija el punto de referencia para la interpretación de los morfemas temporales, la llamada “latitud de aplicación” (Ninio y Snow, 1996). De este modo, los niños inician la escolaridad a los 3 años con importantísimas diferencias individuales en sus habilidades discursivas, lo que plantea complejos retos al sistema educativo a la hora de favorecer el tipo de habilidades que cada sujeto aporta. Se refuerza así la idea moderna de que los procesos de aprendizaje deben centrarse en el alumno y basarse en la noción de que el profesor y los demás niños pueden y deben actuar como mediadores en contextos donde se facilite la comunicación y la interacción conversacional y el uso de las distintas modalidades del discurso.

Referencias bibliográficas

- Akhtar, N. y Tomasello, M. (1997). Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental Psychology*, 33, 952-965.
- Aksu-Koç, A. y Stutterheim, C. (1994). Temporal relations in narrative: simultaneity. En R. Berman y D. Slobin (eds.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. 393-455. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, S.W. y Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection. En W.C. Ritchie y T.K. Bhatia (eds.) *Handbook of second language acquisition*. 527-570. London: Academic Press.
- Antinucci, F. y Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 3, 167-189.
- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Berman, R. y Slobin, D. (Eds.) (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, L. (1991). *Language Development. From two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, L., Lifter, K. y Hafitz, J. (1980). Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, 56, 386-412.
- Bronckart, J. y Sinclair, H. (1973). *Time, tense, and aspect*. *Cognition*, 2, 107-130.
- Brown, R. (1973). *A first language. The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- De Coster, V.L. (2000). Etude de l'apprentissage de la notion du temps chez l'enfant a l'école fondamentale (maternelle- primaire): eveil et formation historique. *1er Congrès des Chercheurs en Education*. Bruselas.
- Diez-Itza, E. y Pérez Toral, M. (1996). El Desarrollo Temprano de Funciones Discursivas. En M. Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalán, Eusquera y Gallego*. 401-407. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Diez-Itza, E. y Pérez Toral, M. (2001). Categorización funcional de los marcadores discursivos en narraciones infantiles orales. In A.I. Moreno y V. Colwell (Eds.), *Recent perspectives on discourse*. León: AESLA/Universidad de León.
- Diez-Itza, E., Pérez Toral, M. y Iglesias, A. (1998). *Desarrollo y funcionalidad de los marcadores discursivos en las primeras narraciones infantiles*. Paper presented at the 2nd Meeting on Language Acquisition, Barcelona, Spain.
- Diez-Itza, E., Snow, C.E. y MacWhinney, B. (1999). La metodología RETAMHE y el Proyecto CHILDES: Breviario para la investigación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*, 11, 517-530.
- Diez-Itza, E., Snow, C.E. y Solé, M.R. (2001). Scripts for Tom and Jerry: Spanish preschoolers relate cartoons. In M. Almgren, A. Barreña, M. J. Ezeizabarrena, I. Idiazábal y B. MacWhinney (eds.), *Research on child language acquisition*. 790-799. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gibbons, J., Anderson, D.R., Smith, R., Field, D.E. y Fisher, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023.
- Gutiérrez-Clellen, V. y Heinrich-Ramos, L. (1993). Referential cohesion in the narratives of Spanish-speaking children: a developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 559-567.

- Gutierrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives: a developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645-654.
- Gutierrez-Clellen, V. y Iglesias, A. (1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.
- Gutierrez-Clellen, V. y Quinn, R. (1993). Assessing narrative of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 2-9.
- Hickman, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. En P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), *Handbook of child language*. 194-218. Oxford: Blackwell.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: genre skills among first graders from two communities. En A. McCabe y C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure*. 55-87. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum..
- Jackson-Maldonado, D., Maldonado, R. y Thal, D. (1998). Reflexive and middle markers in early child language acquisition: evidence from Mexican Spanish. *First Language*, 18, 403-429.
- Leonard, L., Caselli, C. y Devescovi, A. (2002). Italian children's use of verb and noun morphology during the preschool years. *First Language*, 22, 287-305.
- Li, P. y Bowerman, M. (1998). The acquisition of aspect in mandarin. *First Language*, 18, 311-350.
- Mac Whinney, B. (2000). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press.
- Pérez-Pereira, M. (1989). The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 245-272.
- Pérez-Pereira, M. y Rodríguez-Trelles, A. (1996). Evolución de las funciones de los tiempos verbales en los relatos de niños gallegos. En M. Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalán, Eusquera y Gallego*. 379-392. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Sebastián, E. (1989) *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sebastián, E. y Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. Berman y D. Slobin (eds.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. 239-284. Hillsdale, NJ: LEA.
- Shirai, Y. (ed.) (1998). The acquisition of tense-aspect morphology. Número especial de *First Language*, 18 (54).
- Theakston, A., Lieven, E., Pine, J. y Rowland, C. (2002). Going, going, gone: the acquisition of the verb 'go'. *Journal of Child Language*, 29, 783-811.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vinnitskaya, I. y Wexler, K. (2001). The role of pragmatics in the development of Russian aspect. *First Language*, 21, 143-186.
- Wagner, L. (2001). Aspectual influences on early tense comprehension. *First Language*, 28, 661-681.
- Wittek, A. y Tomasello, M. (2002). German children's productivity with tense morphology: The Perfekt (present perfect). *Journal of Child Language*, 29, 567-589.
- Wittgenstein, L. (1958). *The blue and brown books*. London: Blackwell.

PORCENTAJES Y PROFESORES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

EDUARDO ZURBANO FERNÁNDEZ*

Los porcentajes constituyen un concepto matemático cuya frecuencia de aparición en los medios de comunicación de masas es prácticamente constante. Sin embargo, esa convivencia diaria con los tantos por ciento no parece suponer en los ciudadanos una especial destreza en el manejo de los mismos. A partir de esta hipótesis de partida, hemos planteado un pequeño estudio exploratorio acerca de la interpretación de ciertas situaciones porcentuales por parte de maestros, en ejercicio, de Educación Primaria. Se concluye planteando la conveniencia de profundizar y extender la Investigación, con el fin de llegar a caracterizar los conocimientos, las concepciones y las creencias tanto de los Maestros de Primaria como de los Profesores de Matemáticas de Educación Secundaria Obligatoria de Asturias, relativos a los porcentajes y a su enseñanza y aprendizaje.

Porcentaje is a mathematical notion that frequently comes out in the mass media. However, this daily coexistence does not imply that people are skilled in rates. Taking this idea as the starting point, we have carried out a small exploratory research about the interpretation that primary school teachers (in practice) make of some situations in which percentages are involved. We conclude by suggesting the convenience of making a more profound and widespread investigation. The aim of this plan is to describe Asturias Primary and Secondary education math teachers' knowledge, concepts and beliefs in regard to percentages as well as their tuition and apprenticeship.

1. Introducción

Una razón importante para incorporar los contenidos matemáticos al Currículum en la Enseñanza Obligatoria responde a una necesidad de naturaleza fundamentalmente social: las matemáticas, ya sea directa o indirectamente, se encuentran presentes de modo continuo en nuestro entorno, y por ello en la vida social que desarrollamos en el mismo; por tanto, no es difícil admitir que los conocimientos matemáticos que se aborden en la escuela deberían de estar subordinados, en un primer nivel, a las necesidades matemáticas que nuestra vida en sociedad requiere. Se sigue entonces que las matemáticas y su enseñanza no deberían de ser un fin en sí mismas, sino que tendrían siempre que tener su correspondientes proyección a la práctica.

Por ejemplo, la misma vida cotidiana nos ofrece abundantes contextos en los que los números, los diagramas o las gráficas nos sitúan en la necesidad de hacer uso de nuestras capacidades de interpretación matemática y, más generalmente, de nuestra *competencia matemática*.

*EDUARDO ZURBANO FERNÁNDEZ es Profesor del Departamento de Estadística e Investigación Operativa y Didáctica de la Matemática de la Universidad de Oviedo.

Objetivamente, un inmejorable indicador de la presencia de las matemáticas en nuestro entorno nos lo proporcionan los medios de comunicación de masas, en los que se puede observar cómo los modos de codificación y representación matemática juegan un papel esencial en la presentación de un gran número de informaciones.

Pero tales informaciones, que utilizan un soporte matemático, son presentadas en determinadas ocasiones con una fuerte carga de subjetividad: “Los números vienen determinados por intereses e intenciones, por lo que no son tan sólo medios para interpretar y comprender una situación...” (Keitel, 1997).

No es de extrañar entonces la afirmación del Consejo Nacional de Profesores de los Estados Unidos, de que “la sociedad de hoy exige que los Educadores Matemáticos proporcionen a nuestros estudiantes la oportunidad de poseer una cultura matemática, así como la que sean ciudadanos bien informados capaces de entender y reflexionar sobre las cuestiones propias de nuestra sociedad, tecnología y de la información, en continuo estado de cambio” (NCTM, 1991).

En nuestra *Autonomía*, y siguiendo unas concepciones similares, el reciente Decreto 69/2002 que establece la ordenación y definición del currículo de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, plantea entre sus Objetivos Generales del Área de Matemáticas, el “reconocer los elementos matemáticos presentes en todo tipo de información y documentación, valorar ésta críticamente y apreciar el valor de los mismos para facilitar la comprensión de los mensajes”.

Llegados a este punto, es ciertamente razonable el planteamiento de que los profesores de matemáticas hemos de contribuir a que los ciudadanos puedan desarrollar las capacidades necesarias para:

- identificar los elementos matemáticos presentes en las noticias, opiniones, publicidad, etc.
- analizar críticamente las funciones que tales elementos desempeñan, tanto en un contexto inmediato como en un contexto global.
- reiterar, en caso necesario, y como continuación del análisis anterior, los mensajes recibidos.

2. Los porcentajes

En este sentido, hemos de señalar la incidencia casi constante, tanto en contextos muy variados de la vida cotidiana como en los distintos medios de comunicación, de un término matemáticos determinado, como es el *porcentaje*. Los tantos por ciento constituyen, muy posiblemente, el contenido matemático que con más frecuencia aparece, no solo en la mayoría de los estudios, informes o trabajos de investigación, sino también en las noticias, en la publicidad y, en general, en todos los medios de comunicación de masas.

Pero esa convivencia diaria con los porcentajes no implica en los ciudadanos una especial destreza en el manejo de los mismos. Así:

El ya clásico Informe Cockcroft (1985), se percató de la extendida incapacidad de los encuestados para entender los porcentajes. Muchos de aquellos se confesaron incapaces tanto de usarlos como de interpretarlos, y muy frecuentemente manifestaron un acusado rechazo al trabajo con ellos.

Corbalán (1995) constata la poca soltura con la que se suelen manejar, y como posible causa apunta entre otros factores al hecho de que en el aula *se dedica muy poco tiempo a los porcentajes*, mucho menos que a las fracciones o a los decimales: “Hay algo así como una relación inversa entre el tiempo que se dedica en la escuela a cada una de estas tres formas de representar cantidades no enteras y la importancia (medida por su utilización en la vida diaria) que la sociedad le concede fuera de ella”.

Hann (1999), realizó una evaluación de las competencias de los estudiantes frente a la noción de porcentaje, interrogando a tres grupos: estudiantes noveles, estudiantes expertos y estudiantes graduados. Observó una tendencia a la estabilización de los procedimientos empleados, lo cual implicaba una mejor identificación de las estructuras matemáticas; pero aunque los procedimientos fueran más estables, no eran más correctos. Es decir, que el estudio probó que los estudiantes graduados no dominaban mejor la noción de porcentajes que los otros dos grupos.

Acompaña además un diagnóstico sobre la causa de tales resultados, que atribuye al hecho de que *en los porcentajes se conjugan dificultades de tipo operatorio con otras de tipo semántico*. La conclusión de su trabajo es contundente: “Me parece inquietante que tantos futuros ciudadanos no sean capaces de dominar la noción matemática más utilizada en la vida cotidiana”.

Por su parte, Udina (1989) afirma que individuos que entienden y saben resolver situaciones planteadas en términos de proporcionalidad, tropiezan cuando se encuentran con frases que tratan de porcentajes. Apunta, en la misma línea de la autora anterior, que el problema podría tener un carácter fundamentalmente *semántico*, a la vez que añade que las dificultades en el manejo de los tantos por ciento se podrían concretar fundamentalmente en el hecho de que, quizás con demasiada frecuencia, *se suele omitir el total* respecto del que se han calculado, lo cual puede permitir una cierta ambigüedad en la interpretación de los mismos.

Parker y Leinhardt (1995), constatan que el porcentaje es uno de los temas más difíciles de las matemáticas elementales; ambiguo y sutil a la vez, se nos presenta como un concepto dinámico y cambiante. Añaden que, mientras que los tantos por ciento pueden tener muchos significados diferentes, tal multiplicidad no puede ser abarcada en su totalidad por el sistema natural del idioma, llegando a señalar varios aspectos del mismo muy a tener en cuenta:

- a) Su concisión enmascara muy frecuentemente el total de referencia.
- b) La partícula “de”, que puede traducirse mecánicamente por una operación de multiplicación entre dos números, pero que también puede

significar “una parte de”, en cuyo caso el soporte aritmético nos los proporcionaría una división.

c) Las partículas “más que” o “menos que”, decididamente aditivas y sustractivas respectivamente, pero que en un contexto porcentual nos conducen a un esquema multiplicativo, sugiriendo además una simetría que realmente no se manifiesta.

Conecta, por tanto, con aspectos *semánticos*, ya citados por autores anteriores.

3. Un estudio exploratorio acerca de los porcentajes

En un marco como el anterior se sitúa el trabajo que vamos a describir, y que consiste en un estudio inicial, exploratorio, acerca del conocimiento y manejo de los porcentajes por parte de maestros de Educación Primaria de Asturias. Para ello nos hemos centrados en aspectos de *interpretación* de ciertas situaciones porcentuales que, por su propia naturaleza, pueden resultar problemáticas.

Téngase en cuenta que el hecho de trabajar con Profesores en activo ha proporcionado una gran riqueza a nuestro estudio, ya que los índices de respuestas que nos proporcionen en el cuestionario van a trascender al individuo mismo, puesto que su capacitación a la hora de interpretar los mensajes matemáticos que le proponemos se ve reflejada, y multiplicada, en los propios alumnos con los que está desarrollando su labor profesional.

El trabajo a realizar, como ya hemos indicado, era un pequeño estudio piloto, exploratorio e inicial. Si tenemos en cuenta que nuestro interés estaba centrado en obtener informaciones sobre conocimiento práctico, parece lógico que utilizáramos un *cuestionario*.

Los sujetos en cuestión fueron 40 maestros en ejercicio, asistentes a unos cursos de perfeccionamiento. Emplearon aproximadamente entre 20 y 30 minutos en la resolución, y se les aclararon “in situ” las dudas acerca de los enunciados propuestos.

Se presentaron 4 ítems restringidos, en los que se solicitaba justificación de las respuestas dadas, y que vamos a comentar a continuación.

Ítem 1. “Un comerciante, tras realizar un cursillo de Marketing, y decidido a incrementar sus ventas a la vez que mantenía el margen de beneficio, aumentó los precios de sus productos un 25%, ofreciendo posteriormente a sus clientes un descuento del 25%. ¿Es correcta esa estrategia comercial, en cuanto a dicho margen de beneficio?”

Esta cuestión, que aparece en Udina (1989), ha sido incorporada por un cierto número de Editoriales de Textos de Matemáticas de ESO, de manera que, a priori, nuestras previsiones apuntaron a suponer que una cierta parte de los encuestados podrían haber tenido ya algún tipo de

contacto con ella. Se puede observar que la clave está en darse cuenta de que el descuento posterior se realiza sobre una cantidad mayor que la inicial, de manera que el descuento es superior al incremento habido en el precio.

Ítem 2. “En declaraciones a un medio informativo, un Ministro ha dicho: «Como en su momento el PSOE subió la electricidad un 18%, y nosotros la hemos bajado un 6%, estamos favoreciendo la economía de los españoles en un 24%». ¿Qué opinas acerca de la veracidad de esta afirmación?”.

Este ítem nos parece de gran interés, ya que ha sido tomado de un medio de comunicación de masas. Se trata de una frase pronunciada por el Ilmo. Sr. Ministro de Hacienda del Gobierno de España el día 4 de mayo de 1999, en declaraciones a Radio Nacional de España. La interpretación numérica que se realiza de la misma es claramente errónea. Nuestro interés era saber cómo reaccionarían los sujetos de nuestra Investigación a una manipulación un tanto primitiva de los porcentajes.

Ítem 3. “El Gobierno propone subir un determinado tipo de impuesto del 4% al 5%, y afirma que la subida es pequeña, de tan solo el 1%. La Oposición, por su parte, dice que se trata de una subida enorme, del 25%. ¿Pueden tener razón ambos, Oposición y gobierno?”.

Se trata de una cuestión tomada de Krause (1987), en la que se puede comprobar cómo es posible que, considerando los totales apropiados, pueden tener razón los dos a la vez: el Gobierno está calculando el incremento porcentual en términos absolutos, y la Oposición en términos relativos. Era nuestra intención conocer qué grado de destreza se manifestaba en los sujetos al enfrentarles ante una situación, tan habitual en los debates de los políticos, como la descrita en el ítem.

Ítem 4. “En un paquete de cereales, que se encuentra a la venta en la actualidad en las grandes superficies, se puede leer lo siguiente: «Premiamos tu fidelidad con un paquete más grande en el que encontrarás un 20% más de cereales por el mismo precio: de cada cinco desayunos, uno es gratis... ¡no dejes pasar esta oportunidad!». ¿Qué opinas acerca de la veracidad de lo afirmado en el texto?”.

Se trata ésta de una cuestión que consideramos también especialmente relevante, ya que como se indica procede de un artículo de consumo, estando por tanto ante un ítem proporcionado directamente por el medio. Nuestro interés estaba situado en ver si, al igual que los publicistas de Kellogg's, tampoco nuestros profesores se percataban de que en realidad era gratis un desayuno de cada seis, no uno de cada cinco.

4. Resultados de la investigación

Reflejamos a continuación, para cada ítem, el número total de respuestas válidas, así como el porcentaje que supone respecto del total de individuos encuestados:

Ítem núm.	1	2	3	4
Nº respuestas correctas	0	12	15	1
% respuestas correctas	0 %	30 %	38 %	3 %

Los porcentajes de respuestas correctas son, en nuestra opinión, anormalmente pequeños. Bien es cierto que las cuestiones planteadas podrían tener una cierta dificultad, pero en modo alguno esperábamos que fueran tan pocos sujetos los que las llegaron a interpretar correctamente. Comentaremos a continuación los dos más bajos.

En el primer ítem, pensamos que muy posiblemente los individuos hayan contestado de manera intuitiva y no razonada. De hecho, las respuestas se apoyaban en expresiones como "...si sube un 25%, y baja también un 25%, es lógico que..." o "...si los precios suben y bajan el mismo porcentaje, es de sentido común que...". Pero ya vemos cómo a veces la "lógica cotidiana", o el "sentido común", nos engañan.

Y respecto del ítem cuarto, queremos señalar que no era fácil percatarse de que, para que fuera gratis un desayuno de cada cinco, nos tendrían que dar gratis un 20% *de los cereales*, o un 25% *más de cereales*, pero si afirman que nos dan un 20% más de cereales, eso se traduce en un desayuno gratis *de cada seis*, no uno de cada cinco. La verdad es que los razonamientos que hay que poner en juego pueden resultar un tanto sutiles.

5. Conclusiones

Ya destacamos en su momento que el Informe de la Comisión Cockcroft se ocupó específicamente del manejo de los porcentajes, incluyendo algunas recomendaciones para el tratamiento de los mismos en la enseñanza. Tales recomendaciones apuntan esencialmente a que se intente establecer una conexión entre esos aspectos numéricos y situaciones concretas, de la vida cotidiana.

En realidad, esas pautas no apuntan excesivos cambios respecto de la metodología que se propone en el Informe, en general, para el aula de matemáticas. Pero pensamos que lo importante es que los porcentajes se hayan tratado de un modo diferenciado, sugiriendo unas acciones

específicas para los mismos: ello supone un reconocimiento del grado de importancia que la Comisión cree que deben de tener.

Por su parte, Goffree (2000) muestra cómo la problemática del tratamiento escolar de los porcentajes en los Países Bajos se incardina también en un mismo planteamiento global, la “Educación Matemática Realista”, y que podríamos condensar en el principio de que “sólo los contenidos matemáticos que puedan conectarse con el mundo real serán útiles como punto de partida para la Educación Matemática”. Cita este autor además una serie de pautas para que los profesores podamos diseñar nuestros *cursos de porcentajes*, así como numerosas situaciones de las que partir.

La ya citada Hann (1999) se manifiesta en la misma dirección, proponiendo que se acuda a situaciones matemáticas que hagan referencia a contextos relevantes para la vida de los alumnos. Pero previene acerca de la gran cantidad de ocasiones en las que lo que se propone son situaciones que disfrazan problemas matemáticos con un lenguaje extraído de contextos cotidianos, de manera que se trata de unas situaciones concretas que en realidad están relacionadas con el entorno cultural y social de los profesores, y no con el de los alumnos.

Como vemos, los estudios anteriores proponen un tratamiento individualizado del trabajo con los porcentajes, reconociendo tanto las dificultades que adultos y niños manifiestan en las manipulaciones con los mismos, como la consiguiente necesidad de su tratamiento específico.

Por nuestra parte, consideramos de gran interés el llevar a cabo un estudio extenso acerca de los conocimientos, las concepciones y las creencias de los Maestros de Primaria de Asturias, y de los Profesores de Matemáticas de Educación Secundaria Obligatoria de Asturias, relativos a los porcentajes y a su enseñanza y aprendizaje.

Para ello, es nuestra intención reunir, organizar y sistematizar una muestra de la diversidad de concepciones que sobre los porcentajes poseen los profesores citados, así como las estrategias didácticas específicas que utilizan en el trabajo con el tópico en cuestión. Ello será objeto de una próxima investigación, en la que uno de los objetivos pensamos que ha de ser el llegar a diseñar Planes de Formación, Inicial y Permanente, para el Profesorado citado anteriormente.

Reconocimiento: Este trabajo ha sido realizado en el Marco del Proyecto de Investigación de la Universidad de Oviedo MB-02-513.

Referencias bibliográficas

- Cockcroft, Comisión (1985). *Las matemáticas si cuentan*. Madrid: MEC.
 Corbalán, F. (1995). *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Barcelona: Graó.
 Goffree, F. (2000). *Principios y paradigmas de una “educación matemática realista”*, en Gorgorió y otros (Coord.), pp. 151-167. Barcelona: Graó.

- Hann, C. (1999). Relacionar la enseñanza de las matemáticas con el mundo extraescolar. *Uno*, 19, 105-113.
- Keitel, C. (1997). Matemáticas y realidad en la clase. *Uno*, 12, 49-66.
- Krause, E. (1987). *Mathematics for Elementary Teachers*. Lexington, Massachussets: D.C. Heat and Company.
- NCTM (1991). *Estándares curriculares y de Evaluación para la Educación Matemática*. Sevilla: Thales.
- Parker, M. & Leinhardt, G. (1995). Percent, a privileged proportion. *Review of Educational Research*, 95 (4), 421-481.
- Principado de Asturias (2002). *Decreto 69/2002 de 23 de mayo*, BOPA 149 de 28 de junio de 2002.
- Udina, F. (1989). *Aritmética y calculadoras*. Madrid: Síntesis.

DE LOS GREMIOS CORPORATIVOS A LA NUEVA LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL. APUNTES HISTÓRICOS.

RAIMUNDO ROCES VELASCO*

Estudio histórico de la evolución de las enseñanzas de Formación Profesional, así como de las normas legales que las regulan, desde las ordenanzas gremiales hasta la Ley Orgánica de las cualificaciones y de la Formación Profesional. Se destaca la necesidad de regular cualquier tipo de actividad profesional y la necesidad de acreditación de competencias profesionales que pasa de ser de carácter puramente local a comunitario. Se establecen las diferencias entre los tres subsistemas de Formación Profesional y su integración con la nueva normativa.

From the old corporative Guilds to the new Professional Law a historical outlook.

A historical approach to the evolution of the disciplines of Professional, as well as the rules from the old guild legislation to our present day Law of qualification for a professional undertaking. We stress the necessity of standardizing any type of professional activity and the need of crediting those professional capacities which have left the old local traditional guild for a wider community scope. We establish the differences of the three undersystems of Professional disciplines as applied to our new legislation.

1. Introducción

Es un hecho evidente que la educación en España necesitaba una reforma en profundidad con el fin de reducir el fracaso escolar, subsanar las carencias y corregir las disfunciones de las leyes que regulan nuestro sistema educativo, además de adaptarla a la nueva era de la llamada “sociedad de la información y el conocimiento”, sin perjuicio de adaptarla también a las Directivas de la Unión Europea, ya que con la entrada en vigor de la libre circulación de bienes y servicios entre los distintos países era necesario formar a los ciudadanos españoles al mismo nivel que el resto de los europeos.

A tal fin el Ejecutivo central, desarrollando el programa electoral del partido político que lo sustenta en el cual declaraba la educación como objetivo político prioritario, ha tomado una serie de medidas que han conducido a las siguientes normas legales:

- El Decreto de Humanidades.
- La Ley Orgánica de Universidades (LOU)
- La Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

* RAIMUNDO ROCES VELASCO es Alto Inspector de Educación.

- La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (todavía en fase de tramitación parlamentaria.)

De las cuatro normas legales citadas, tres de ellas han sido objeto de un amplio debate social, político y mediático, aparte del parlamentario, en la mayor parte de los casos hábilmente instigado y fomentado por los grupos de presión; sin embargo, la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional ha pasado de puntillas –por decirlo de alguna forma– a través del Congreso y del Senado, casi sin trascendencia a los medios de comunicación, contrariamente a lo que ocurrió con la LOU y la LOCE, pero no por ello tiene menos importancia, ya que tiene por finalidad la ordenación de un sistema integral de formación profesional en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores, favoreciendo el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

Las enseñanzas de Formación Profesional –en lo sucesivo F.P.– Para llegar al estadio determinado por esta Ley han sufrido una gran evolución, pues como todo tiene su prehistoria, su historia y su intrahistoria, que con motivo de la publicación en el Boletín Oficial del Estado del 20 del mes de junio de la Ley que a partir de ahora las regulará, paso a reseñar las diferentes etapas de su evolución.

2. Los Gremios Corporativos: los Alfayates de Oviedo (La Balesquida) y los Mareantes de Gijón (Santa Catalina)

La primera norma legal que regula la actividad profesional de carácter artesanal son las ORDENANZAS GREMIALES, establecidas por las corporaciones gremiales con objeto de proteger los intereses de sus afiliados, buscando evitar la competencia y monopolizar el mercado. Dentro de cada oficio había una clara diferenciación en tres categorías: Los *maestros*, propietarios del taller y del utillaje, eran los únicos que disfrutaban de todos los derechos, los *oficiales*, que generalmente trabajaban a sueldo de los maestros, aunque algunas veces participaban de los beneficios y los *aprendices*, que debían realizar un periodo de aprendizaje de dos a cuatro años sin recibir salario, al cabo de los cuales ascendían a oficiales.

En la Península Ibérica el antecedente inmediato del gremio parece haber sido las cofradías, que surgieron durante la alta Edad Media como respuesta a la necesidad sentida por amplios sectores de la población de unirse para protegerse frente a las dificultades de la vida cotidiana, fomentando la mutua ayuda económica de sus miembros, realizando las funciones de la moderna previsión social.

Las cofradías más características o importantes fueron las profesionales, surgidas desde mediados del siglo XII con el auge de la actividad económica y que agrupaba a individuos del mismo oficio.

Los gremios corporativos regulaban todo lo concerniente a los distintos oficios en sus aspectos económicos, técnicos y jurídicos, fijaron los precios e impidieron la libre practica de los oficios.

En Oviedo se instituyó en el siglo XII el gremio de los ALFAYATES o sastres, en el que estaban inscritos todos los trabajadores de esa profesión, siendo una entidad profesional con personalidad reconocida y respetada por las leyes. Entre sus ordenanzas había una que se refería a la deslealtad e intrusismo: “Otro si ordenamos que ninguno de nosotros no sea osado de hacer la ropa que alguno de nosotros tenga cortado, sin licencia de aquel que la cortó y el que tal ropa hiciese que pague por pena de doce maravedíes y que la cortase y no la quisiera hacer a su costa su dueño nuestro compañero lo hago hacer”.

No fue doña Balesquita Giraldez la fundadora de la Cofradía de los Alfayates, sino su bienhechora generosísima a quien donó el Hospital de Nuestra Señora Santa Virgen María, que había fundado para recibimiento de los pobres y necesitados, por lo que a partir de entonces la cofradía de los sastres de Oviedo se llamó “Nuestra Señora de la Balesquida”.

Los gremios no fueron sólo de artesanos, en el sentido propio del término, sino que los hubo también de mercaderes, de profesionales liberales y de mareantes. Especial interés tienen estos últimos, que se extendieron sobre todo en el Cantábrico, y por ser quizá los más antiguos de España y por el poder económico, social y político que ostentaron, un eslabón importante de esa cadena lo constituyó la cofradía de los MAREANTES de Gijón llamada “Santa Catalina”, manifestación temprana del poderío económico de esta bonita ciudad de decidida, clara y fuerte vocación por los temas marineros.

3. La Revolución Industrial: La Formación Profesional Industrial

El maquinismo, sistema de maquinaria, constituye el paso posterior de la evolución de la manufactura y orienta las bases para la Revolución Industrial. Aunque esta tiene su origen en el siglo XII, gracias a los descubrimientos en física, química e ingeniería es a partir del siglo XVIII cuando empezó, en lo referente a la productividad y al trabajo, a regirse por el conocimiento científico. Así en el año 1850 se promulga un Real Decreto por el cual se crean las enseñanzas de la ingeniería, ya con una formación y ordenación académica que permite crear diversas modalidades de profesionales académicos, superándose la anterior fase prehistórica artesanal y los problemas que creaba, nace así el vértice de una pirámide que se puede conformar con el conocimiento científico de la época.

Durante el siglo XIX, con el invento de la máquina de vapor, surgen nuevas industrias mecanizadas. En lo que respecta a la organización del trabajo, la mecanización creciente facilitó la descomposición del trabajo complejo en elementos simples manipulables por la máquina. Con las innovaciones técnicas la producción aumenta pero, en contrapartida, da

lugar al paro (regulado antes por la ley de la oferta y la demanda), debido a disminución de la mano de obra, se trata de un “paro tecnológico”, que es desigual y aparece en Inglaterra, como consecuencia de ello los trabajadores reaccionan luchando contra la máquina.

La segunda fase de la Revolución Industrial se podría denominar revolución científico-técnica, si la primera ya supuso la necesidad de la escuela primaria, es decir un mínimo de conocimientos de lectura, escritura y operaciones matemáticas, la segunda fue imponiendo la generalización de las enseñanzas medias y el crecimiento masivo de la enseñanza profesional, dando lugar a lo que denominamos FORMACIÓN PROFESIONAL, que podría definirse, en líneas generales, como toda acción que permita preparar y perfeccionar a una persona para ocupar un puesto de trabajo o para que sea promovida en cualquier rama de la actividad económica.

Para dar respuesta a las necesidades que demanda la Revolución Industrial surge en el año 1924 el Estatuto de Enseñanza Industrial, pronto sustituido por el de la Formación Profesional de 1928, dándole en el año 1931 rango de Ley la República Española. Las enseñanzas creadas por dicho Estatuto fueron evolucionando y cristalizaron en la Ley de Formación Industrial del año 1955.

La Ley de Formación Profesional Industrial formaba a los estudiantes en dos estadios:

- El 1º de Oficialía Industrial
- El 2º de Maestría Industrial

Para acceder a los estudios de Oficialía era necesario haber cumplido 14 años de edad y tener los conocimientos mínimos adecuados, a tal efecto existían unos exámenes de ingreso o un curso de iniciación profesional. Los estudios constaban de tres cursos académicos con una reválida, cuya superación otorgaba el título de Oficial Industrial en una especialidad determinada.

Después de la Oficialía, y de tipo secuencial, se estructuraba la Maestría Industrial con dos cursos de duración con una reválida al final cuya superación otorgaba el título de Maestro Industrial, de una rama determinada.

Todos los estudios citados estaban ceñidos exclusivamente al Sector Secundario, es decir, a la industria. El Maestro Industrial actuaba con sus conocimientos como coordinador de los oficiales industriales, y así se montaba por este procedimiento un equipo productivo que ejercía su actuación en la Empresa.

4. La Ley General de Educación: Extensión de los Estudios de Formación Profesional al Sector Primario y Terciario

La Ley del año 1955 regula exclusivamente los estudios de F.P. Industrial ya que el resto de las profesiones se regían por la normativa anterior en los que intervenían los gremios corporativos o sindicatos; sin

embargo, la Ley General de Educación del año 1970 establece la generalización de los estudios de F.P. no solamente al Sector Secundario o Industrial, sino también al Sector Primario (agrícola, náutico-pesquero) y al Sector Terciario, lo que hoy día se llama Sector Servicios (administrativo, sanitario, delineantes, etc).

La Ley General de Educación vino a establecer unas normas nuevas para el desarrollo de la F.P., buscando no solamente esta formación efectiva, especializada y adecuada a los puestos de trabajo, sino que estableció sus interrelaciones con el sistema educativo, lo que permitió pasar de los estudios de F.P. al Bachillerato y viceversa.

Esta Ley estructura la F.P. en tres grados:

- 1º Grado de F.P. después de la EGB (FP1)
- 2º Grado de F.P. después del Bachillerato (FP2)
- 3º Grado de F.P. después de 1º ciclo universitario (FP3)

Los títulos que dispensaba eran:

- Técnico Auxiliar, tras superar la FP1.
- Técnico Especialista, tras superar la FP2.
- Técnico Superior Diplomado, tras superar la FP3.

En este punto quiero exponer algo acerca de la intrahistoria de la F.P., que fue negativa para dignificación de las enseñanzas profesionales por dos razones:

1º) Porque la FP3 nunca llegó a desarrollarse.

2º) Porque para acceder a los estudios de FP1 no era imprescindible superar los estudios de la Enseñanza General Básica (E.G.B.) y estar en posesión del título de Graduado Escolar, bastaban con el Certificado de Escolaridad. Mientras que para cursar el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) era imprescindible estar en posesión del título de Graduado Escolar, por lo que los estudios de FP1 quedaron totalmente desprestigiados por entender la sociedad que se trataba de unas enseñanzas para los torpes. A este desprestigio contribuyó en buena medida los informes de orientación de algunos Profesores de Enseñanza General Básica, en los que tras afirmar que el alumno era una nulidad para los estudios y que por lo tanto le recomendaba ir a F.P., yo he tenido ocasión de leer algunos de estos informes.

En todo caso quiero poner de manifiesto que los Técnicos Especialistas salidos de la FP2 están prestando un gran servicio al país, dada su alta preparación profesional.

5. Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): La Formación Profesional Específica

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece la Formación Profesional Específica, que comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración

variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales, además de la formación profesional de base imbricada en la ESO y el Bachillerato en forma de determinadas asignaturas como la tecnología.

La Formación Profesional Específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo. Se estructura en dos niveles:

- Formación Profesional Específica de Grado Medio.
- Formación Profesional Específica de Grado Superior.

Para cursar el 1º Nivel será necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria y del de Bachiller para cursar el 2º nivel.

No obstante, es posible acceder a la Formación Profesional Específica sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas, el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento las enseñanzas.

Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior recibirán respectivamente el título de Técnico y Técnico Superior de la correspondiente profesión.

6. La Formación Profesional Ocupacional y Continua

Todo lo anterior se refiere a lo que se conoce como el Subsistema de la Formación Profesional Reglada, regulada generalmente por el Ministerio de Educación, que forma parte del Sistema Educativo.

La Formación Profesional Ocupacional es competencia de la Administración Laboral. Su objetivo general, como política activa de empleo, se dirige prioritariamente a potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales, que podrá acreditarse mediante las certificaciones correspondientes.

Este tipo de enseñanzas se vienen impartiendo desde el año 1985 en las Escuelas Taller y Casas de Oficios, apareciendo recientemente los Talleres de Empleo, dirigidos a mayores de 25 años, en los que como programa mixto combinan acciones de formación y empleo para la realización de obras de interés general o social.

La Formación Profesional Continua es también atribución de las autoridades laborales competentes y se gestiona la conformidad con los acuerdos que existan al efecto.

La Formación Profesional Continua es el conjunto de acciones formativas que se llevan a cabo por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones dirigidas a la mejora de las competencias y

cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores.

7. La Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional: Moderna Orientación de la Formación Profesional

La LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio (B.O.E. de 20 de junio), de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, no deroga la Formación Profesional Específica establecida por la LOGSE, sino que pretende conseguir el mejor aprovechamiento de la experiencia y conocimiento de todos los profesionales en la impartición de las distintas modalidades de F.P., que han de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua, es decir, integra los tres subsistemas de F.P. con lo que se evitará la duplicidad de actuaciones optimando el uso de los recursos públicos, creando un Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional que con la cooperación de la CC.AA. dote de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de esta realidad con distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y cualificaciones profesionales, que se corresponden con políticas de similar signo emprendidas por otros países de la Unión Europea.

En el actual panorama de globalización de los mercados y del continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas par el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta especialmente en el Tratado de la Unión Europea.

En función de las necesidades del mercado del trabajo y las cualificaciones que este requiere, se desarrollarán las ofertas públicas de formación profesional, en cuya planificación ha de prestarse especial atención a la enseñanza de las tecnologías de la información y comunicación, idiomas de la Unión Europea y prevención de riesgos laborales.

La nueva Ley de F.P. define claramente dos conceptos claves para completar el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales que son:

a) *Cualificación Profesional*: el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular y otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral.

b) *Competencia profesional*: el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

También contempla que los títulos de formación profesional y los certificados de profesional tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como los efectos que le correspondan con arreglo a la normativa de la Unión Europea relativa al sistema general de reconocimiento de la formación profesional en los estados miembros. Además, las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral, vías no formales de formación tendrán como referente el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación para su acreditación.

Todo este impulso de una formación acorde con las necesidades de los tiempos actuales pretende responder a los nuevos retos, entre los que no conviene olvidar el paro, que es el resultado entre otras causas de un desajuste entre las enseñanzas tradicionales y las nuevas demandas. Con esta ley se pretende también dar vuelta a la pirámide –en la actualidad invertida– con el fin de que el número de jóvenes que sigan estudios de F.P. sea muy superior al de los que sigan estudios universitarios, ya que está comprobado que la Universidad no es siempre la mejor opción para asegurarse un puesto de trabajo.

Estoy seguro que en breve se establecerá el Port-folio Europeo de la Formación Profesional, que con el Port-folio Europeo de las Lenguas, ya previsto por el Consejo de Europa, servirá para acreditar a nivel europeo las competencias profesionales y lingüísticas que determinarán la cualificación ante una institución o un empleador de cualquiera de los países de la Unión Europea. Es de destacar la evolución que en este sentido ha sufrido la acreditación de conocimientos profesionales de pasar de ser de carácter local como establecen los gremios corporativos a ser de carácter europeo.

EDUCACIÓN SOCIAL Y VALORES DEMOCRÁTICOS. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS

M^a ALCÁZAR CRUZ RODRÍGUEZ y
M^a DOLORES GÁMEZ CARMONA*

Las características del mundo en el que vivimos, la naturaleza de las relaciones entre lo local, lo regional, lo nacional y lo global han trastocado, en muy poco tiempo, muchas de las bases que sustentaban la enseñanza. Es preciso pues, reflexionar sobre la finalidad y la importancia de la enseñanza de las disciplinas sociales. Parece oportuno introducir nuevos elementos de reflexión que influyan sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, como es el impacto que en los últimos 25 años están teniendo las transformaciones económicas y tecnológicas, la complejidad de los sistemas sociales y de las relaciones internacionales, la creciente interdependencia de los fenómenos y de los problemas humanos, la pervivencia y el empeoramiento de conflictos internos, la violencia de género, el gran impulso de la comunicación, etc. En este sentido, el gran reto que tiene el siglo XXI es la atención a la diversidad, desde la idea de que ser diferente sólo puede consistir en vivir en condiciones de poder construir conjuntamente procesos democráticos en los que el intercambio se haga de igual a igual, promoviendo la dignidad y la solidaridad. Desde esta perspectiva basamos nuestra propuesta de intervención en trabajar por medio de talleres la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos

The characteristics of the world we live in together with the kind of relations between the local, the regional and the global have changed many of the cornerstones of education in a short period of time. Therefore, it is necessary to think about the purpose and importance of the teaching of the Social Sciences. It seems appropriate to introduce new thought-provoking concepts that may influence this teaching of Social Sciences, such as the impact of economic and technological transformations in the last 25 years, the complexity of the social systems and the international relations, the increasing interdependence of the human phenomena and problems, the existence and deterioration of internal conflicts, gender violence, the great influence of communication and so on. In this sense, the great challenge of the 21st century is the attention to diversity, considering that being different can only involve living in a context where it is possible to foster democratic processes where interchanges may be made between people from equal status, promoting dignity and solidarity. From this point of view, we suggest using workshops to promote the education in gender equality opportunities.

1. Los valores de las Ciencias Sociales

Desde mediados de los años cincuenta y en especial a partir de los setenta, ha aumentado considerablemente el número de cursos que los estudiantes permanecen en las aulas y además, se ha ampliado el universo de su procedencia. Estas circunstancias conducen a la necesidad de plantear

* MARÍA ALCÁZAR CRUZ RODRÍGUEZ y MARÍA DOLORES GÁMEZ CARMONA son Profesoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén.

la enseñanza desde unas perspectivas diferentes a las que hasta ahora se han venido contemplando. Las características del mundo en el que vivimos, la naturaleza de las relaciones entre lo local, lo regional, lo nacional y lo global han trastocado, en muy poco tiempo, muchas de las bases que sustentaban la enseñanza. Es preciso pues, reflexionar sobre la finalidad y la importancia de la enseñanza de las disciplinas sociales.

Las Ciencias Sociales constituyen el área de conocimiento del curriculum escolar que ha recibido y recibe las influencias culturales, ideológicas y políticas de una sociedad que, a través de las instancias políticas que la representan, ha determinado y determina los valores que presiden las finalidades de la enseñanza de las disciplinas sociales y las concreciones curriculares que se derivan de ella. Este hecho refuerza la tarea socializadora de la escuela ya que se "instrumentaliza" un área de conocimiento para potenciar el modelo social que determina las enseñanzas pertinentes en función de sus propias necesidades sociales e ideológicas. Sin embargo, este es un hecho que no está suficientemente asumido y que es objeto de muchas discusiones.

No obstante, parece oportuno introducir nuevos elementos de reflexión que influyan sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, como es el impacto que en los últimos 25 años están teniendo las transformaciones económicas y tecnológicas, la complejidad de los sistemas sociales y de las relaciones internacionales, la creciente interdependencia de los fenómenos y de los problemas humanos, la pervivencia y el empeoramiento de conflictos internos, el gran impulso de la comunicación, etc.

Todas estas causas han repercutido y repercutirán directamente en la experiencia y el comportamiento de los ciudadanos y ciudadanas, y, por lo tanto, han de repercutir en la enseñanza..

Cabe señalar, en este sentido, que la escuela desde sus comienzos ha venido atendiendo a dos procesos complementarios: ha tratado de dotar al individuo de los instrumentos necesarios para su desarrollo personal, mediante la enseñanza de la lectura, la escritura y las primeras nociones matemáticas; y simultáneamente, ha tratado de socializarlo, dotándolo de aquellos instrumentos que favorecieran su inserción en la sociedad en la que vive, a través del curriculum social en el que se incluían aspectos relacionados con la sociedad humana, los grupos sociales, las instituciones sociales y las relaciones humanas, aspectos integrados, por lo general, en materias de carácter social. En este caso las Ciencias Sociales eran las más indicadas.

Con el paso del tiempo los currícula sociales fueron aumentando hasta alcanzar campos diferenciados. Por una parte estarían los llamados típicamente "culturales", representados por los conocimientos elaborados de disciplinas sociales como la Geografía y la Historia. Por otra, aquellos aspectos que llegarían a denominarse Educación Cívica y que F. Audiger (1991) define como:

"Los conocimientos referidos a **las reglas de la vida social** y al funcionamiento de las instituciones, y a **la transmisión de los valores**,

correspondientes con los principios según los cuales se construyen estas reglas y sobre las que se basan estas instituciones y a **los comportamientos que se esperan de los ciudadanos** en la sociedad y en sus relaciones con los otros".

Todos estos elementos señalados por Audiger constituyen aspectos importantes que condicionan la vida de la mitad de la población del planeta y han dado en reconocerse con el término de Igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

Para E. Gómez (1998) la formación en valores en los currícula está reflejada, en primer lugar, por la formación social explícita, regulada por dos vertientes: una instructiva-cultural y otra formativa-ideológica; y en segundo lugar, a través de una forma de educación social oculta que sin aparecer explícitamente en el currículum, está latente en las relaciones que se desarrollan en la escuela y en el aula, y que tienen lugar en el transcurso de los aprendizajes escolares. Sin embargo, estamos de acuerdo con P. Benejam (1997; 47) en la idea de que "aún hoy no es posible apelar a un sistema de valores universal y eterno, dado que las ideas y valores no siempre se comparten. Por tanto, parece necesario definir una postura que se caracterice por su carácter sistemático y deliberativo, que permita que la mente haga representaciones que se pongan en relación con los datos de la experiencia y que someta sus supuestos a toda clase de cuestiones. Se trata de un juicio prudente, basado en razones probables, que permita además la coexistencia de otras opiniones siempre y cuando se muestren coherentes".

En este sentido, continúa la profesora P. Benejam, la enseñanza de las Ciencias Sociales tendrá que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual -en este sentido una de las líneas de investigación más actuales en el campo de la Historia es precisamente la de la historia de las mujeres- y sus posibilidades alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable.

Los valores que fundamentan la propuesta democrática se basan en la libertad, la igualdad y la participación mediante la construcción de un conjunto de significados y el desarrollo de unas actitudes y comportamientos que respondan a los valores democráticos, y V. Camps (1996) define la democracia como aquel proyecto colectivo que sería "capaz de organizar la vida pública de forma que todos los individuos se sintieran obligados a luchar por unos intereses comunes y no se ocuparan exclusivamente en la satisfacción de sus intereses particulares". Esto supone formar actitudes ciudadanas con unos valores básicos relacionados con la ética civil.

La adopción de un nuevo talante - utópico, sí- ante la vida colectiva, al que nos vemos impelidos bajo la ética civil, pasa por la recuperación de las "virtudes" públicas, en su significado más primigenio: como aquellas cualidades, actitudes y disposiciones que transforman el carácter de la persona y lo perfeccionan.

V. Camps (1996) destaca tres virtudes públicas como las más pertinentes a nuestra época: la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia.

- **La solidaridad** es necesaria como complemento de la justicia dado su carácter impersonal que ha de atender a todos por igual sin detenerse en las peculiaridades de cada cual. Los problemas relacionados con la desigualdad social requieren, además de la acción institucional, disposiciones personales que atiendan de inmediato a lo perentorio. Desde la educación, el valor de la solidaridad pretende inculcar en las personas disposiciones de ayuda mutua.
- **La tolerancia** es el valor democrático por excelencia. Convenido el sistema de normas que han de regir la vida pública de una colectividad, se impone la tolerancia como la praxis democrática más recurrente en la cotidianeidad.
- **La responsabilidad**, como el resultado de asumir los efectos que toda acción individual pueda afectar a la acción colectiva y al interés común, sean estos resultados positivos o negativos.

Todas ellas afectan al tema de la igualdad si partimos de la necesidad de la intervención de las mujeres en la vida pública como uno de los medios para reforzar los comportamientos democráticos de la sociedad.

P. Benejam (1997; 47), fundamenta la propuesta democrática en la construcción de un conjunto de significados y el desarrollo de unas actitudes y comportamientos que respondan a los siguientes valores:

a) Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás, lo que supone el reconocimiento:

- de la racionalidad entendida como la capacidad para indagar la verdad a su manera y adquirir competencia para comunicar sus ideas y pensamientos a los demás

- de la libertad como conciencia, es decir, como autoconocimiento y capacidad de análisis crítico y como derecho a disfrutar de la independencia privada compatible con la libertad de los demás, con la pluralidad y la relatividad.

- **de la igualdad** como aceptación de la alteralidad y la pluralidad, el reconocimiento de la libertad de todo individuo, y de la igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los bienes y capacidades que caracterizan a las personas humanas sin discriminación de etnia, género, edad o clase social, de manera que las normas, leyes, derechos y deberes sean igual para todos.

b) Educar en la participación, como posibilidad de llegar al consenso en las decisiones, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad. En este sentido, la participación se basa en la comunicación y el diálogo porque la necesidad de contrastar el propio pensamiento con lo que saben, creen y hacen los demás es la base de la tolerancia y la negociación.

c) Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el estudiante se identifica (localidad, Comunidad Autónoma, España, Europa), participando en los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes. Al mismo tiempo que se identifica, comprende y valora los rasgos de otras sociedades y culturas y se analizan los problemas más relevantes de nuestro mundo para entender la estrecha interrelación entre las personas, los grupos humanos y las naciones.

En definitiva, nos encontramos ante el derecho de ser diferentes, ante la unidad en la diversidad, ante la “resignación” frente a otro que posee más. En este sentido, el gran reto que tiene al siglo XXI es la atención a la diversidad, desde la idea de que ser diferente sólo puede consistir en vivir en condiciones de poder construir conjuntamente - hombres y mujeres- procesos democráticos en los que el intercambio se haga de igual a igual, promoviendo la dignidad y la solidaridad. Desde este punto de vista, la educación y las instituciones educativas deberán plantearse, entre otros, los siguientes retos:

- El derecho a la diferencia y el rechazo a una educación excluyente.
- La educación ambiental como mecanismo fundamental de preservación y mejoramiento de la naturaleza.
- La protección al Patrimonio Histórico-artístico, como signo de identidad individual y colectiva de una sociedad.
- La educación política de los ciudadanos y ciudadanas como una educación para la democracia.
- La educación para la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres
- Considerar la diversidad no como una técnica pedagógica o una cuestión meramente metodológica, sino como una opción social, cultural, ética y política.

En definitiva, trabajar la diversidad como proyecto cultural y educativo en el que valoremos y hagamos valorar a la humanidad como un conglomerado de diferencias, de culturas, de etnias, de religiones, de conocimientos, de capacidades, de experiencias, de ritmos de aprendizaje, etc., características que nos definen como seres humanos. Un proyecto educativo que tendrá que actuar en un mundo lleno, por un lado, de avances tecnológicos y, por otro, de desigualdades, pobreza, exclusión, desencanto, violencia y opresiones sociales y económicas entre los pueblos.

2. La educación social y el valor de la igualdad

Desde los planteamientos anteriores, afirmar que la educación debe de estar comprometida con unos valores éticos es difícilmente cuestionable, y la empresa en la que están comprometidos los educadores sociales está inspirada por ideales y objetivos ciertamente valiosos: potenciar los recursos de las personas, potenciar los recursos comunitarios, mediar y

facilitar el acceso a los recursos, guiar el crecimiento, el desarrollo y la inserción competente de niños, jóvenes y adultos en los escenarios en los que se desenvuelven sus vidas, facilitar la adquisición de pautas de convivencia social y de afrontamiento de los problemas y situaciones adversas.

Sin duda ninguna los individuos han de conocer el mundo en el que viven porque sólo así podrán modificarlo en todos aquellos aspectos que no les gusten como proyecto de vida, y la función de la educación no es la de trabajar por la continuación de un presente insatisfactorio, sino por un futuro nuevo. En el tema de la igualdad de oportunidades –aspecto que va asociado a la consideración de las mujeres como sujetos históricos –, podemos concluir que el ser socialmente hombre o mujer es un hecho tan contundente que marca nuestra vida sin que podamos evitarlo e incluso, en general, no somos conscientes de la presión social que bajo los estereotipos se nos impone a hombres y mujeres, y sobre todo de las limitaciones en nuestras aptitudes y capacidades.

Vivimos en una sociedad plural y cambiante, las ideologías, las diferencias religiosas, étnicas, las opciones sexuales, etc., necesitan un reconocimiento de pluralidad, las diferencias nos enriquecen y sin embargo, cada vez son más palpables las ideas estereotipadas acerca de las diferentes etnias, género u otras características de las personas, es decir, las diferencias lejos de enriquecernos se convierten en un elemento jerarquizador en el que se valora por encima de todo ser varón, de raza blanca y occidental.

Dentro de esta perspectiva que busca el desarrollo de una sensibilidad creciente ante las desigualdades de todo tipo que afectan a las personas, los grupos sociales y los pueblos, se encuadra esta propuesta de intervención educativa que puede ser de aplicación tanto para la enseñanza reglada como para la que no lo es como puede ser el caso de las Escuelas Taller o cualquier programa público de formación.

3. Propuesta de intervención

Se trataría de plantear un Taller de Educación para la Igualdad de oportunidades de ambos sexos, con los siguientes **objetivos iniciales**:

- Analizar y valorar la importancia del conocimiento de la propia personalidad como fuente permanente de control emocional y de adquisición de valores.
- Favorecer la elección de los valores.
- Promover la reflexión, la investigación, el debate y el contraste de opiniones.
- Promover el análisis de los valores seleccionados desde la perspectiva social, cultural, histórica, geográfica, económica, moral y biológica.
- Potenciar la educación para la igualdad y la no discriminación por razón de sexo.

- Enseñar a analizar y percibir situaciones de discriminación por razón de sexo.
- Hacer reflexionar al alumnado sobre las limitaciones que los estereotipos sexistas representan para la realización de su vida personal, profesional y laboral, mediante la construcción de un nuevo modelo de identidad, libre de discriminaciones de género.
- Promover la participación, el respeto, la solidaridad y la no discriminación en las actividades grupales.

Por lo que respecta a los **contenidos**, nuestra propuesta consta de tres grandes bloques temáticos:

- Autoconocimiento.
- Análisis y reflexión sobre la historia de las mujeres en la sociedad en general y en el sistema educativo, en particular.
- Situación de las mujeres en la sociedad actual y en el mercado de trabajo, barreras que dificultan su incorporación.

Inicialmente nuestra propuesta arranca de la realización de una reflexión sobre nuestras intenciones educativas, de acuerdo con el siguiente esquema (Adaptado de Torres, 1994):

1. Introspección	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué quiero trabajar los valores? - ¿Qué valores quiero trabajar? - ¿Qué implicaciones tienen en el aula? - ¿Qué relación tiene con nuestra temática?
2. Las personas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo entiendo yo estos valores? - ¿Con qué alumnado voy a trabajar los valores? - ¿Cómo entiende el alumnado estos valores? - ¿Cuál es la conceptualización colectiva de estos valores en el medio en que trabajo?
3. Los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿cuál es la naturaleza de los valores que quiero trabajar? - ¿Cuál es la dificultad de los valores seleccionados? - ¿Cómo voy a delimitar su conceptualización? - ¿Cómo voy a delimitar los intereses y las resistencias del alumnado? - ¿Cuál es la naturaleza de las resistencias y como puedo superarlas?
4. El marco organizativo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué horario dispongo para la realización del taller? - ¿Cómo está organizado el grupo clase? - ¿Por qué modalidad de comunicación optaré? - ¿Cómo se organizarán las agrupaciones de alumnos y alumnas? - ¿Quién tomará las decisiones? - ¿Cómo evaluaré?
5. Los recursos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué recursos conozco? - ¿Con qué recursos cuento? - ¿Cómo puedo ampliar mis conocimientos de los mismos y dónde podré obtenerlos? - ¿De qué tiempo dispongo?

En cuanto a la **metodología**, sería conveniente partir de unos supuestos previos, pues tanto el profesorado como el alumnado son colectivos con opciones ideológicas diversas. Sus concepciones no son necesariamente las mismas y por ello la primera tarea del Taller debe de orientarse a tomar conciencia de hasta qué punto pueden existir actitudes

sexistas no conscientes tanto en la actuación del profesorado como en la del alumnado. Estas actitudes deben de ser objeto de un análisis inicial porque poner al descubierto estas concepciones ayuda a visualizar lo que se ha llamado “currículum oculto” y constituye uno de los elementos más potentes que tiene la educación para tomar conciencia del modelo social existente en la actualidad y tomar postura frente a él (G.Sastre y T. Fernández, 1993).

La metodología didáctica ha de basarse en técnicas participativas, que, como es sabido, se aplican para adquirir conocimientos partiendo de la práctica, ese decir de los preconceptos, de las experiencias vividas y de los sentimientos que muchas situaciones originan, así como de los problemas y dificultades de nuestro entorno.

Todas las técnicas tienen una aplicación variable y flexible, pudiendo ser adaptadas en función del tipo de grupo, de las necesidades, del momento en que se encuentre, de cómo se establezca el trabajo, de los objetivos marcados, etc. Con su correcta aplicación se pueden desarrollar procesos colectivos de discusión y reflexión; colectivizar los conocimientos individuales con el consiguiente enriquecimiento del grupo; trabajar todo el grupo desde un punto común de referencia; implicar al grupo de forma más directa en nuevas prácticas, etc. (M.J. Aguilar, 1995).

Las técnicas y dinámicas utilizadas se pueden clasificar en dos categorías:

* **Dinámicas de presentación y animación** mediante las que se pretende romper el hielo inicial y lograr la participación de todo el grupo ya que los primeros momentos marcan la inercia del trabajo posterior.

Ejemplo

Actividad: Las imágenes nos permiten introducir temas no tratados en un texto escrito. Seleccionar imágenes y comentar las posibilidades de información que ofrecen sobre la vida y el trabajo de las mujeres.

* **Técnicas y dinámicas de análisis general** que permitan analizar ideas, resumir o sintetizar discusiones, favorecer el ambiente para que se establezcan relaciones e interpretaciones de los temas tratados, facilitar la comunicación, etc.

Ejemplo

Actividad: Elaborar en pequeño grupo un mapa conceptual que refleje el contexto en que surge y se desarrolla la historia de las mujeres. Hacer después una puesta en común con el grupo clase e integrar conocimientos.

Actividad: Sistematizar los cambios que supone la incorporación de la variable *Género* a los estudios de Ciencias Sociales. Debate en **gran grupo**

(Adaptado de A. Fernández, 2001)

La **función del profesorado** en todo momento ha de consistir en orientar, coordinar, promover la reflexión, el debate, la expresión y el contraste de ideas, la investigación y la participación.

Finalmente, **la evaluación** relaciona el aprendizaje de valores y el cambio de actitudes con otros contenidos como los conceptos y los procedimientos. La evaluación de los valores y actitudes es una tarea difícil pues tendríamos que averiguar hasta qué punto han interiorizado los valores y los han incorporado vivencialmente en sus actitudes dentro y fuera del aula. Por tanto pensamos ha de realizarse a partir de la observación sistemática de las situaciones de aprendizaje. Será, pues, una evaluación continua y a través de ella se intentará obtener información para modificar la práctica y subsanar los desajustes que se detecten. Se parte, pues, de una óptica evaluadora basada en conocer para transformar y no para controlar. Entre los aspectos a evaluar se tendrá en cuenta, el desarrollo del proceso, la adecuación de los contenidos y actividades a las características del grupo, la aplicación de éstas y otras cuestiones relevantes para conseguir información que facilite adecuar la programación hacia la consecución de los objetivos propuestos, etc.

4. Consideraciones finales

Desde un punto de vista cultural es evidente que cada sociedad construye, promueve y transmite valores diferentes frente a la idea de universalidad de los valores. Es iluso creer que la "solidaridad" constituye un valor central en nuestra cultura cuando expresamos continuas muestras de racismo o cuando mantenemos un sistema económico y social que contribuye a sustentar la desigualdad por razones de raza, sexo, religión, etc... Del mismo modo, el género constituye una categoría conceptual que impregna desde el nacimiento nuestras conductas clasificándolas en masculinas y femeninas como dos valores contrapuestos y jerarquizados.

Los valores cambian como constructos sociales, no sólo en el sentido de que podemos sustituir unos por otros, sino también porque los mismos valores evolucionan. Es evidente, por otra parte, la necesidad de mejorar los valores (la participación ciudadana en la vida política, la solidaridad o el respeto por la diversidad), y esta mejora sólo es posible si aceptamos el carácter dinámico y abierto de los valores. En este sentido una de las más recientes incorporaciones al campo de estudio de las ciencias sociales ha sido la del género, que ha venido a enriquecer y ampliar las perspectivas de análisis y a cuestionar algunas de las conclusiones establecidas desde una perspectiva androcéntrica.

Por otra parte, la educación en valores no implica el adoctrinamiento ni la imposición de los valores del profesorado al alumnado, pero los docentes tienen que actuar coherentemente con su profesión, de manera que los valores que se trabajan en el aula se tienen que manifestar y hacer visibles en la vida cotidiana del centro y del aula.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. (ed.) (1999). *Mujeres, regulación de conflictos sociales y cultura de la paz*. Universidad de Valencia.
- Aguilar, M.J. (1995). *Técnicas de animación grupal*. Buenos Aires, Argentina: espacio editorial.
- Audigier, F. (1991). Analizar y dirigir situaciones de enseñanza-aprendizaje, en J.Marechal, y A. Sauger, *Instrumentos de recolección y análisis para observar situaciones de enseñanza-aprendizaje*. París: INRP.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social, en P. Benejam y J. Pagés, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Camps, V. (1996). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Educación.
- Gómez, E. (1998). La Didáctica de las Ciencias sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos, en AAVV, *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Lleida.
- Pages, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática, en AAVV., *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Lleida.
- Sastre, G. y Fernández, T. (1993). *Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades*. Madrid: Santillana.
- Subirat, M. (1998). Educación y cultura desde la diversidad de géneros, en AAVV, *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Lleida.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.

DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES: CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA SU ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN

JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ y
JOSÉ MANUEL BAUTISTA VALLEJO*

Este artículo define y describe el diseño de materiales curriculares y sus criterios didácticos para su elaboración y evaluación. El texto contempla una versión actualizada de los materiales curriculares como los principales instrumentos que modelan la tarea docente, en el ámbito de la planificación, desarrollo y evaluación del currículum, útiles para el profesorado y el alumnado. Tomar en consideración estos elementos y su particular uso didáctico determina, así, una concepción didáctica que inspira toda la actividad en el centro educativo.

This article defines and describes the design of curricular materials and its didactic criteria for its development and evaluation. The text shows an up-date version of the conception of curricular materials as the main tools that shape the teaching task, in the field of planning, development and evaluation of curriculum, useful for the teachers and the students, and this bring about the didactic conception of all activities in the school.

1. Introducción

Una idea no abandonada del todo es la de preguntarse al inicio de todo proceso de enseñanza y aprendizaje por las intenciones educativas, lo cual remite a pensar y reflexionar sobre objetivos, contenidos, finalidades, y todo aquello que se necesita para desarrollar esos procesos en un escenario de calidad. Así, de inmediato es necesario preguntarse por el diseño de una serie de medios para alcanzar las finalidades argumentadas de forma colectiva, o al menos, tomar una serie de decisiones que nos permitan experimentar cíclicamente, evaluar, reformular y mejorar progresivamente nuestro trabajo curricular.

Es cierto que al final todo dependerá del enfoque que le demos a nuestra concepción pedagógica y a nuestro diseño curricular, lo que nos aproximará más o menos a un modelo u otro.

A las finalidades y objetivos adoptados en el currículum hay que asociar unas actividades y unos medios y materiales que posibiliten su consecución, si bien la concepción de una actividad y un material curricular es mucho más amplia que la mera consecución del objetivo educativo. La consideración de esta serie de actividades y materiales y su integración en un acto didáctico es lo que constituye en general el "cómo enseñar".

* JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ y JOSÉ MANUEL BAUTISTA VALLEJO son Profesores del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

El desarrollo de un modelo de análisis y evaluación de los materiales curriculares que se emplean en el aula es una estrategia básica que todo docente ha de acometer para conocer en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar las virtualidades aplicativas y generalizadoras del mismo en las aulas, a partir de la necesaria reflexión y análisis crítico de la práctica cotidiana.

Los materiales curriculares son, sin duda, uno de los principales instrumentos que modelan la tarea docente. Podemos inicialmente entender por materiales o recursos didácticos: «cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquéllos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o de desarrollo y/o de evaluación del currículum» (Parcerisa, 1996: 27). Así, el papel preponderante de estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje determina en gran medida la concepción didáctica que inspira, no sólo al docente en su aula, sino también al centro donde éste se enmarca.

Sevillano (1995: 465), a su vez, entiende por materiales didácticos: «aquellos soportes en los que se presentan los contenidos y que son capaces de suscitar algún tipo de transformación de carácter positivo y optimizante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje». Cabero (1989 y 1992: 65; 1994: 119), por su parte, conceptualiza los medios y materiales para la enseñanza como aquellos: «elementos curriculares que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes».

Esta concepción supera la visión de los medios y materiales como «elementos técnicos, creativos, reproductivos y estéticos», únicamente para convertirse en «elementos curriculares, y que como tales, no funcionan en el vacío, sino más bien en un contexto incierto y complejo como es el educativo, independientemente de que éste propicie una interacción 'con', 'sobre' o 'por' los medios» (Cabero y Hernández, 1995: 11-12). En este sentido, Estebaranz (1994: 260) señala que los «materiales curriculares incluyen libros de texto, guías del profesor, esquemas, publicaciones y documentos de distinto tipo».

Siendo, en definitiva, los materiales curriculares uno de los principales instrumentos de la actuación escolar, urge contextualizarlos dentro del marco curricular, para elaborar diseños de materiales coherentes y estrategias de evaluación de los mismos que nos permitan ir comprobando procesual y progresivamente el nivel de calidad y adecuación a las necesidades concretas del aula y del centro de éstos.

2. Los materiales en el contexto de un currículum abierto y flexible

La Ley del Sistema Educativo Español (LOGSE) (MEC, 1990) —continuando ya con una labor, iniciada al menos en la década anterior, de notable experimentación e innovación educativa en un ámbito general, y también en el ámbito de los materiales didácticos—, propugna una nueva forma de concebir los medios y recursos dentro del currículum, al hilo de un nuevo modelo curricular, cobrando una especial importancia la búsqueda de patrones que aumenten la calidad educativa.

Es así como el desarrollo de materiales didácticos más adaptados a los procesos madurativos de los alumnos y alumnas y de las nuevas necesidades del aprendizaje adquiere una notable importancia, dado que sólo en la medida en que se cuente con materiales curriculares abiertos y flexibles, será posible poner en marcha un currículum contextualizado en el entorno, poroso a sus necesidades y atento a los cambios y dinámicas sociales y personales de los alumnos y alumnas.

Dentro de estas coordenadas de experimentación en el ámbito del aula y de transformaciones legislativas y estructurales del sistema educativo, los materiales didácticos tradicionales —libros de texto—, como cualquier otro elemento del ámbito escolar, incluso en este caso con mayor énfasis al ser estos materiales el prototipo del modelo de enseñanza tradicional, han estado sometidos en los últimos años a fuertes procesos de análisis, crítica y revisión.

Por un lado, una opción de fuerte empuje que se consolidó en los primeros años de la Reforma española fue la necesidad de la desaparición de los libros de texto en pro de la elaboración exclusiva de programaciones de aula por parte de los profesores a través del diseño y desarrollo de unidades didácticas (Escudero, 1991: 18). La tesis de esta propuesta se basaba en que un currículum abierto y flexible demandaba una contextualización tal que sólo en la medida que los profesores/as desarrollasen sus propias planificaciones de aula y, por ende, sus módulos de enseñanza-aprendizaje, sería posible poner en funcionamiento el nuevo modelo curricular.

Sin embargo, esta innovadora y radical propuesta, que tuvo y tiene ardientes defensores que siguen poniéndola en práctica con resultados más o menos halagüeños, no ha podido generalizarse a todo el sistema, porque han existido una serie de condicionantes, ligados muchos de ellos a la realidad contextual de nuestro profesorado, que la ha hecho inviable, entre otros: la nula tradición de planificación autónoma de las enseñanzas, la escasa formación que paradójicamente se ha producido en este ámbito, la pobre incentiación a una mayor profesionalización de los docentes y de una excesiva carga docente en los niveles de Infantil y Primaria y también, pero menos, en Secundaria, además de la atención y dedicación cada vez más progresiva a trámites burocráticos que absorben en buena medida las horas no lectivas de presencia en los centros, que deberían dedicarse a este

tipo de trabajo de diagnóstico, investigación, planificación y elaboración de materiales.

Por otro lado, las editoriales, con más o menos decisión, han contribuido, modificando sus textos, según las directrices del actual sistema educativo y bajo el establecimiento por parte de éste de filtros para la aprobación de los manuales en la medida en que éstos se adapten a la concepción curricular en vigor. De esta forma, se ha asistido en España a la renovación radical en los diseños y los procedimientos de elaboración de los textos, produciéndose en los actuales libros de texto con el *placet* administrativo una gran diversidad en calidad y niveles de adaptación, dentro de una misma línea curricular generalmente aceptada.

Pero a su vez, se ha ido desarrollando una vía intermedia, que cada día comienza a tomar más cuerpo –pero que no deja aún de ser minoritaria– que es la elaboración de materiales curriculares por grupos de profesores/as más o menos iniciados en el diseño de éstos que, fuera de las vías comerciales y sin tener que responder a criterios exclusivamente mercantiles, parten de realidades vividas en las aulas y atienden a públicos muy específicos y en cierta forma conocidos por los propios diseñadores. Estos materiales suelen ser abiertos a las demandas del contexto, flexibles y con amplios márgenes de actuación y adaptación.

Frente al «profesor aventurero» que tenía que hacer frente a toda una planificación completa, en este último caso, es un equipo de profesores, con frecuencia de diferentes centros que, tras un largo proceso de experimentación, desarrollan materiales contrastados en la práctica y con un grado de relevancia mayor que lo acostumbrado hasta ahora.

3. El contexto de aprendizaje y su vinculación con los materiales

Los materiales curriculares tienen su marco de desarrollo en el aula. Con libros de textos tradicionales y materiales más o menos innovadores, es posible enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje de distintas maneras y formas, hasta el punto que cabe suponer que el material más tradicional puede dar lugar a una clase más o menos activa y participativa y viceversa, pues no es posible concebir un medio didáctico por antonomasia como único motor propulsor de la docencia y el aprendizaje. Los medios no son más que «medios», instrumentos puestos al servicio de una dinámica metodológica que es, en suma, quien determina el modelo curricular puesto en práctica. En otras palabras, como indica Escudero (1991: 17), el medio en cuanto tal, «no tiene efectos mágicos como tecnología de soporte y transmisión de información».

Señala Parcerisa (1996: 18) que «el ambiente de aprendizaje de un aula es el resultado de diferentes factores (características del alumnado, personalidad del profesorado, antecedentes académicos...); pero uno de los factores con más incidencia es la metodología, entendida ésta como la interrelación dinámica de distintas variables». En este sentido, indica este

autor que las variables esenciales que configuran el ambiente de aprendizaje y que determinan el uso de los materiales curriculares son:

- La organización de los contenidos.
- Las secuencias de actividades.
- Las técnicas de trabajo intelectual.
- Los planteamientos de trabajo en grupo.
- El agrupamiento del alumnado.
- La organización del espacio y del tiempo.

Este conjunto de factores, por su propia naturaleza, son los aspectos básicos que van a configurar el nivel de incidencia de los materiales en el aula.

Los nuevos materiales curriculares, que en la actualidad se están elaborando, tienen presente este conjunto de elementos, en la medida en que se toma conciencia de su incidencia en el desarrollo del proceso del aprendizaje y la enseñanza.

4. Los materiales y paquetes curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje: funciones y clasificación

Como hemos indicado más arriba, cuando hacemos referencia a materiales curriculares, optamos por una concepción que no se restrinja exclusivamente a los materiales empleados por los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que también recoja dentro de éstos los «materiales que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas y cuestiones que se le plantean en la tarea de planificación, ejecución y evaluación curricular» (Parcerisa, 1996: 27).

En esta línea, Zabala (1990) propone como materiales curriculares a «las propuestas para la elaboración de proyectos educativos y curriculares de centro; propuestas relativas a la enseñanza en determinadas áreas o en determinados niveles, ciclos o etapas; propuestas para la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales; descripciones de experiencias de innovación curricular; materiales para el desarrollo de unidades didácticas; evaluaciones de experiencias y de los propios materiales curriculares; etc.

Los materiales y paquetes curriculares cumplen un importante papel de mediación en los procesos de aprendizaje que se hace más intenso en una medida inversamente proporcional a la toma de conciencia de su influjo, es decir, el profesorado tiende a la relativización de su dependencia de ellos cuando toma conciencia de la influencia de su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Escudero (1983) señala que existen tres grandes funciones desempeñadas por éstos: la dimensión semántica (esto es, su significado y contenido), la estructural-sintáctica (el sistema de símbolos y la manera de organizarse) y su pragmática (las finalidades y usos que se les otorga).

Funciones de los materiales y paquetes curriculares:

- Dimensión semántica (significado y contenido)
- Dimensión estructural-sintáctica (símbolos y organización)
- Dimensión pragmática (finalidades y usos)

(Escudero, 1983: 87-119)

Los medios no sólo transmiten contenidos, sino también visiones del mundo, maneras de estructurar los saberes... funcionan transmitiendo mensajes desde los propios materiales. Por ello, si, como afirma Cabero (1990: 10), «el fin último de toda investigación de medios es servir de apoyo u orientación a su pragmática educativa», el profesor deberá «tender a seleccionarlos y utilizarlos de acuerdo a presupuestos lo más científicos posibles». Se hace imprescindible, en esta línea, que los profesores reflexionen sobre la finalidad y las funciones que desempeñan los materiales curriculares. Parcerisa (1996: 32) indica, basándose en aportaciones de Zabala, Gimeno y Sarramona, que los materiales curriculares pueden desempeñar las siguientes funciones:

- Innovadora, al incorporar materiales en la enseñanza que supongan cambios estructurales innovadores.
- Motivadora, presentando estrategias de captación del interés y la atención del alumnado y baterías de actividades significativas y sugerentes.
- Estructuradora de la realidad, puesto que presenta con un determinado molde la realidad.
- Configuradora y mediadora de las relaciones entre los alumnos y los materiales, ya que éstos determinan el tipo de actividad mental y los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.
- Controladora de los contenidos a enseñar.
- Solicitadora, pues los materiales actúan como guía metodológica, que condiciona la actuación docente y que impone condiciones para la «comunicación cultural pedagógica».
- Formativa, dado que el material incide en el proceso de aprendizaje del alumno, no sólo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.
- De «depósito del método» y de la profesionalidad, ya que de alguna forma en el material, sobre todo si éste es único, se «encierra el currículum».
- De producto que se compra y se vende.

Respecto a las clasificaciones, como indica Cabero (1990: 9-10), «nos van a sugerir, además de una guía para la selección y utilización didáctica de los medios, el pensamiento que se ha tenido sobre los mismos y las preocupaciones fundamentales existentes en el terreno de su análisis e investigación». Para este autor, las funciones que éstas desempeñan son diversas y especialmente orientadas a:

- Servir como constructo teórico de análisis y selección de medios.
- Generar hipótesis de investigación.
- Elaborar constructos teóricos para el análisis de las investigaciones.
- Generar criterios y estrategias para el diseño y producción de medios.
- Analizar la viabilidad y rentabilidad didáctica de los instrumentos.
- Servir de marco evaluativo de las decisiones adoptadas.
- Sugerir ideas para la inserción curricular de los medios.

En esta línea, Zabala (1990), citado por Parcerisa (1996: 28-29), propone cuatro criterios para clasificar materiales curriculares:

- *Según los niveles de concreción*, en relación con el modelo curricular del sistema educativo español. Así los materiales se referirán al segundo y tercer nivel de concreción, según atiendan de manera especial al centro o al aula.
- *Según la intencionalidad o función del material*, tendrán como misión orientar, informar, guiar, ejemplificar, etc.
- *Según la tipología de contenidos*, cada material responde a diversas temáticas.
- *Según el medio de comunicación o soporte*, el material presenta unas especificidades, ya que existen diferencias sustanciales en función del soporte que emplee el material (impreso, audiovisual, etc.).

5. Características de los materiales y paquetes curriculares

Los nuevos materiales y paquetes curriculares han de responder a nuevas exigencias y demandas que antes ignoraban los tradicionales libros de texto, más centrados en la exposición de contenidos conceptuales que en el desarrollo de otro tipo de estrategias de aprendizaje. Canals y Roig (citados por Parcerisa, 1996: 53) señalan las características fundamentales de este tipo de materiales:

- Continuidad y coherencia del material en la programación vertical.
- Coherencia del material en la programación del ciclo.
- Diversidad y uso de otras fuentes informativas.
- Presentación de diferentes niveles de profundidad para su adaptación al alumnado.
- Establecimiento de relaciones con los esquemas de conocimiento del alumnado.
- Promoción del desarrollo de capacidades expresivas y comunicativas.

En este sentido, los libros de texto deberían observar los siguientes aspectos:

- Rigor y actualización de la información.

- Secuencia didáctica y lógica en la presentación de los contenidos y en el uso del lenguaje.
- Máxima adecuación a las características del alumnado y a su vocabulario.
- Buen tratamiento de los valores en una sociedad democrática.
- Planteamiento de actividades que abran nuevos campos de conocimiento y de práctica en el alumnado.
- Presentación de temas que despierten interés.
- Ilustración al servicio de los contenidos.
- Cuidado del diseño, tipología y presentación en general.
- Ofrecimiento de la posibilidad de modificar, escoger y readaptar los materiales.

Por otra parte, Fernández (1989: 56-59) delimita estas características:

- Potenciación de los contenidos procedimentales y actitudinales, relacionando los contenidos con otros saberes tradicionalmente no académicos.
- Existencia de jerarquías en la presentación de los textos, de forma que los alumnos reconozcan diferentes niveles de complejidad, respetándose la diversidad.
- Adquisición de los contenidos conceptuales por procedimientos variados, como la identificación y la ejemplificación, la comparación y la relación, etc.
- Uso de recursos gráficos que mejoran la legibilidad, la comprensión y la identificación de las actividades.
- Categorización de las actividades en función de sus diferentes niveles, potenciando su variabilidad, viabilidad, comprensibilidad y significación.
- Amplitud en la oferta de actividades que permitan adaptaciones a las particularidades del alumnado, el equilibrio entre actividades de respuesta individual y colectiva, entre actividades de respuesta gráfica y verbal, etc.

En definitiva, los materiales, al hilo de las nuevas demandas educativas, tienen que responder a exigencias emanadas no sólo de la nueva legislación, sino también de las nuevas corrientes del aprendizaje.

6. Criterios en la elaboración de materiales

La profesionalización de los docentes depende, en cierta medida, del grado de protagonismo de los profesores en la participación en la elaboración de los materiales curriculares. Por ello, es necesario impulsar esta tarea de producción y reflexión. Pensamos que se debe partir, para la elaboración de cualquier material curricular que los profesores pongan en marcha, de un proceso de reflexión y de una evaluación permanente de la

rentabilidad y potencialidad del material en contextos particulares. La elaboración de materiales está estrechamente vinculada con su evaluación. Parcerisa (1996: 61-65) establece una serie de criterios, que creemos fundamentales cuando los profesores adoptan posturas activas en la elaboración de materiales:

- **Coherencia con el proyecto curricular.** Dado que el material ha de encuadrarse dentro una visión global de la educación y en un marco concreto escolar, es esencial que los materiales elaborados estén en sintonía con las orientaciones establecidas en el centro, referidas a opciones del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Esta coherencia se entiende dentro de unos grados de flexibilidad y apertura que han de inspirar no sólo el proyecto curricular, sino también los materiales que se elaboren o se adapten al centro.

Así, es en esta línea de coherencia como han de actuar los miembros de la comunidad educativa, unos más ejecutores, otros más consultados, todos en la misma medida protagonistas en la adopción de decisiones en torno a la elaboración de los materiales. En esta caso hay que proceder con una secuencia de pasos que siga, por ejemplo, el sentido que se da al ejemplo que sigue, que aparece con su respectivo orden: reflexión sobre los elementos que forman parte del Proyecto Institucional o de Centro (reflexión, consultas, estudio, etc.), reflexión sobre los elementos que configuran el Proyecto Curricular (reflexión, consultas, estudio, etc.), adopción de decisiones compartida en torno a la línea de trabajo y filosófica a seguir, línea que inspirará todo el trabajo posterior, creación de grupos de trabajo y propuesta de calendario para la realización de las actividades, puestas en común y tiempo para compartir, inicio en la elaboración de materiales, etc. Todo el proceso puede guiarse desde una trama soportada por los principios de la acción-reflexión-acción, en donde la finalización de uno de estos momentos debe naturalmente abrir la necesidad y las puertas del siguiente y viceversa.

- **Diversidad de materiales.** En sintonía con las demandas de un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en el entorno y adaptado a las necesidades diversificadas de los alumnos, los materiales que se elaboren han de tener como premisa básica la mayor diversidad posible, de forma que se pueda atender a los diferentes ritmos de aprendizaje, los intereses, las motivaciones, etc.

Así, en el momento de la elaboración propiamente dicha, pero también antes, guiarse del principio de la multicontextualización es fundamental para que los materiales respondan adecuadamente al principio de una diversidad siempre nueva. De esta forma, el contenido de los materiales, tanto en su parte conceptual como pedagógica, han de incluir (aunque se incardine el material en un curso concreto) siempre ejemplos válidos para alumnos y alumnas con ritmos de aprendizaje distintos, motivaciones diferentes, etc. Una de las maneras más comunes de abordar esto es en el momento que los materiales se sirven de ejemplos: allí hay que

diversificar la manera en que se redactan, los contenidos a los que hacen referencia, el nivel de profundidad con el que se plantean, etc.

- **Adecuación al contexto.** Una de las razones fundamentales que justifican la existencia de materiales curriculares que compitan con la poderosa industria editorial es su posibilidad de adaptarse genuinamente a las demandas y necesidades del entorno, tan particular en cada contexto, que los materiales comercializados generalizan ficticiamente en un «entorno ideal» que no existe.

La manera en que este criterio es abordado con garantías es que en los materiales elaborados se siga los principios adoptados en el Proyecto Educativo y en el Curricular, que sigue lógicamente la filosofía que emana del primero. Allí aparecen suficientes criterios para entender que en un material los contenidos deben hacer referencia a los mínimos curriculares obligatorios, pero también pueden incluir una serie de elementos provenientes del contexto, de los que, por otro lado, conviene partir para que alcanzar mayor significatividad el contenido trabajado y por trabajar. El propio Proyecto Educativo puede recoger una serie de elementos ("contenidos") que adaptados convenientemente pueden ser incorporados al material naciente, sólo así estaremos adecuando coherentemente el material a los documentos institucionales mencionados, tan importantes para la vida de un centro educativo.

- **Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas,** ya que las decisiones de cómo enseñar deben justificarse en función de las finalidades del centro y de los objetivos concretos del aprendizaje.

Nuevamente hemos de recordar que quienes emprendan la tarea de elaborar los materiales han de guiarse por los documentos institucionales del centro que ya hemos mencionado. En el ámbito de lo curricular, el PCC ha de ser faro en todo momento de reflexión y articulación de las propuestas; pero esto no resta la importancia que tiene el PEC, el cual permite que en el material las intenciones educativas que implícita y explícitamente se aborden sean coherentes con el modelo de educación que la comunidad educativa ha adoptado. No sería válida una propuesta en donde se contradice flagrantemente la visión que la mayoría de los padres tiene de lo que debe ser la educación de sus hijos, pero tampoco deben faltar elementos que entre todos han sido capaces de consensuar y definir en el PEC. De ninguna manera los materiales deben, por otro lado, "elevar demasiado el nivel" o "bajarlo excesivamente". Los estudios modernos sobre aprendizaje (cosa bien sabida por la mayoría de los maestros/as) que toda formulación de un nuevo contenido tiene que combinar lo que ya se sabe con lo nuevo, creando así expectativas nuevas en los alumnos/as e introduciendo suficientes niveles de curiosidad como para hacer más atractivo el aprendizaje.

- **Rigor científico.** Todo material curricular –como es obvio– ha de tender, dentro de su claridad expositiva y llaneza didáctica, a evitar errores conceptuales y a ofrecer la información más fiable, verídica y exacta posible

dentro del desarrollo de las ciencias, con un lenguaje siempre adaptado al grado de maduración de los alumnos y alumnas.

El hecho de que las Editoriales cuenten con importantes instrumentos para la realización de los materiales que presentan al mercado escolar, no quiere decir que los materiales que la comunidad educativa elabora sean inferiores desde el punto de vista del rigor científico. Para alcanzar un bien nivel en este punto habrá que proceder con acciones como las que sigue: reuniones de trabajo sobre contenidos (estudio de los tópicos en cuestión, revisión de otros materiales similares, etc.), entregar el material a especialistas para que aporten una evaluación del mismo a la luz de los objetivos a cubrir, etc.

- **Visión global de los materiales.** Éstos deben encuadrarse dentro del resto de los recursos curriculares que horizontalmente (durante ese curso) y verticalmente (durante el ciclo y la etapa) se empleen.

Los materiales elaborados han de formar parte de una más amplia gama de materiales elaborados o adoptados y que constituyen la propuesta de medios diversos con los que los docentes van a abordar los procesos de enseñan-aprendizaje. La interdisciplinariedad, la conexión, la necesidad de vincular el contenido de un material con el ejemplo que se expresa en otro, la complementariedad, etc., son necesidades que todo material elaborado debe cumplir para circunscribirse adecuadamente al principio de una visión global de los mismos.

- **Reflexión sobre los valores.** No podemos obviar en la elaboración de materiales que los aprendizajes vicarios –el llamado «currículum oculto»– también está presente en el diseño de éstos.

Las maneras de evitar y/o tratar de controlar los aspectos más "invisibles" del currículum dispuestos en los materiales adoptados y elaborados pasa por ejercer una permanente reflexión compartida en relación a los mismos. Esta reflexión continua nos debe llevar a adaptar determinados elementos de los materiales, a posponer unos, a anticipar otros, a censurar por su inconveniencia lo que así acordemos, etc. Se trata de una reflexión permanente que nos haga a cada momento más conscientes de qué estamos haciendo, qué proponiendo, cuál es la conveniencia, cuál el momento idóneo, cuál es la respuesta de los alumnos y alumnas, qué opinan los padres, etc., todo ello en coherencia con los principios adoptados y compartidos por la comunidad educativa que se definen en el PEC.

- **Aspectos formales.** En este punto hay que reconocer la desventaja manifiesta frente a las editoriales comerciales que presentan trabajos muy elaborados formalmente, no sólo con el uso del color, sino también con maquetaciones profesionales de fuerte impacto visual. Sólo en la medida en que los materiales curriculares elaborados por los profesores compitan en su nivel de adecuación a los contextos y se presenten a su vez con formatos más o menos atractivos con un mínimo de calidad formal, será posible «competir», o al menos no provocar un rechazo por su escasa calidad formal.

Es necesario, por tanto, que los materiales sigan criterios formales lo más profesionalizados posible, de manera que el camino que va entre el poderoso mundo de las grandes imprentas y los sencillos medios que los profesores poseen sea cada vez más corto. Hay que hacer notar que en los tiempos que corren estos medios que hemos calificado de sencillos ya son capaces de hacer grandes cosas a la altura de la más grande empresa de autoedición.

- **Evaluación del material.** Finalmente, frente a los materiales comercializados en cuya revisión juegan muchos factores aparte de los didácticos y donde además los profesores tienen poca o nula responsabilidad para una posible evaluación de su adecuación, los materiales curriculares elaborados por los docentes presentan como principal baza para su existencia la posibilidad de adecuarlos y readaptarlos en función de las necesidades del centro y de los alumnos y alumnas. Sin embargo, esta actividad evaluadora requiere de criterios y pautas valorativas que recojan información fiable sobre la potencialidad didáctica del material en general y su adecuación a los contextos específicos en particular.

Digamos que este punto reúne de alguna manera todos los anteriores, pues si los materiales son sensibles a una evaluación permanente para adecuar y mejorar su potencialidad didáctica, de esta manera responderán mejor a los intereses y los principios comunes de todos aquellos que tienen algo que decir en el centro educativo para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, hacer posible la evaluación del material pasa por adoptar criterios y momentos que sirvan de guía y espacios de trabajo que hagan posible la mejora continua del material por parte de profesores/as y responsables de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, J.I. (1999). *Convivir con la televisión: Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, J. y Otros (1993). *Elementos de reflexión para el análisis de materiales curriculares*. Gijón: CEP.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Atienza, J. (1994). Materiales curriculares, ¿para qué? *Signos*, 11, 12-21.
- Bautista Vallejo, J.M. (2001). *Formación del profesorado y escuela abierta*. Sevilla: Padilla.
- Bautista Vallejo, J.M. (2001). *Organización y Didáctica Escolar*. Asunción (Paraguay): CEDOC.
- Benavente, J. y Otros (1994). Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos. *Red*, 10, 10-27.
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación*. Sevilla: Alfar.

- Cabero, J. (1991). Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza; en J. López Yáñez y B. Bermejo (Coords.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- Cabero, J. (1992). Los medios en los centros de enseñanza: la experiencia española; en Varios: *Cultura, educación y comunicación*. Sevilla: CMIDE.
- Cabero, J. (1994). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza; en L.M. Villar (Coord.), *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. y Hernández, M.J. (Dirs.) (1995). *Utilizando el vídeo para aprender*. Sevilla: Universidad/SAV.
- Cantarero, J. (1993). Materials curriculars i renovació pedagògica. *Guix*, 189-190, 27-33.
- Escudero, J.M. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza. Revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, 87-119.
- Escudero, J.M. (1991). Prólogo; en M. Area, *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Esteberanz, A. (1994). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje; en L.M. Villar (Coord.), *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Fernández, M. (1989). El libro de texto en el desarrollo del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 56-59.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Imbernón, F. y Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.
- Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez, J. (1992). Cómo utilizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martínez Bonafé, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-22.
- MEC (1987). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Medina, A. (1994). Diseño de medios y su aplicación didáctica; en CMIDE-SAV, *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla: CMIDE, SAV.
- Mínguez, J. y Beas, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Sur.
- Moral, C. y Fernández, M. (1995). *Manual de entrenamiento. El profesor como práctico reflexivo*. Granada: Universidad/Force.
- Parcerisa, A. y Zabala, A. (1994). *Pautas para la elaboración de materiales curriculares*. Madrid: MEC.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Islas Baleares: Universidad.
- Sevillano, M. (1995). Evaluación de materiales y equipos; en J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Coord.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Marfil: Alcoy.
- Vallés, A. (1993). La evaluación de materiales curriculares en Primaria. *Escuela Española*, 3158, 7-18.
- Varios (1993). *Actas del III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*. Valladolid: Universidad.
- Varios (1994). *Actas del IV Encuentro internacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Vilarrasa, A. (1992). Materials curriculares: la reforma dels materials. *Perspectiva Escolar*, 161, 2-6.
- Zabala, A. (1990). Materiales curriculares; en T. Mauri y otros, *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE/Horsori.

EL USO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO POR APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ANA CRISTINA LAHUERTA MARTÍNEZ*

El presente estudio analiza el uso de los marcadores del discurso por parte de hablantes no nativos de español. Llevamos a cabo un estudio piloto en el que estudiamos si los aprendices de español como lengua extranjera utilizan los marcadores del discurso del español en sus escritos y si utilizan algunos tipos de marcadores y no otros. Concluimos que la mayoría de los aprendices de español de un nivel intermedio usan marcadores discursivos frecuentemente y de maneras apropiadas. Los resultados también apuntan hacia una relación entre el nivel de competencia en la escritura en la lengua meta y el uso de marcadores del discurso. Con estos resultados iniciales, pretendemos delimitar nuestra futura investigación y definir mejor las preguntas y direcciones futuras de investigación en este campo.

The use of discourse markers by learners of Spanish as a foreign language. This study investigates the use of discourse markers by nonnative speakers of Spanish. We conduct a pilot study involving the use of Spanish discourse markers by foreign language learners. We study if these learners use Spanish discourse markers at all in their writings and if they use some markers and not others. This study shows that a majority of learners of Spanish use discourse markers extensively and in appropriate ways. The results also point to a relationship between the students' level of competence in writing in a foreign language and their use of markers. With these initial results, we intend to begin to narrow down our research and better define future research questions and directions.

1. Introducción

En los últimos quince años se ha incrementado el interés en el estatus teórico de los marcadores del discurso, que se ha centrado en lo que son, lo que significan y las funciones que expresan. Para entender la función de los marcadores del discurso en la lengua nos referiremos a la aproximación desde la teoría de la relevancia a los marcadores del discurso¹.

2. Teoría de la Relevancia

Hasta hace poco, la comunicación se veía como un proceso de codificación y descodificación de enunciados. Sin embargo, a partir de Grice (1975), la comunicación se percibe de un modo diferente. No constituye exclusivamente un proceso de codificación sino también, y sobre todo, una labor de inferencia. El hablante intenta hacer que el oyente alcance una serie de inferencias a través de la interacción del enunciado con

* ANA CRISTINA LAHUERTA MARTÍNEZ es Profesora del Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa de la Universidad de Oviedo.

el contexto. Cuando digo *Tengo frío*, no sólo quiero que mi interlocutor entienda mi enunciado, sino también que entienda que quiero que cierre la ventana. Desde esta perspectiva, podemos decir que una de las funciones de los marcadores del discurso consiste en facilitar las inferencias que quieren comunicarse².

Sperber y Wilson (1986; 1995) han desarrollado una teoría, la Teoría de la Relevancia, basada en Grice. Se trata de un modelo pragmático que intenta explicar cómo los hablantes interpretan los enunciados. Se basa en una hipótesis de naturaleza cognitiva sobre cómo los seres humanos procesan la información lingüística. Esta hipótesis sugiere que el procesador central de la mente es altamente eficaz en el manejo de la información porque está específicamente orientado hacia la búsqueda de la relevancia o pertinencia.

El Principio de la Relevancia autoriza al receptor a asumir que un enunciado trae consigo la garantía de su propia relevancia óptima. Una interpretación se considera consistente con la premisa de relevancia óptima si el hablante ha pretendido ser óptimamente pertinente para el oyente en esa interpretación. La premisa de relevancia óptima autoriza al receptor a esperar un nivel de relevancia lo suficientemente alto para justificar la respuesta al estímulo, y el cual es el más alto nivel de relevancia que el comunicante ha sido capaz de obtener dados sus medios y objetivos. Tras haber accedido a una interpretación consistente con la premisa de relevancia óptima, el hablante acepta ésta como la interpretación pretendida.

Sperber y Wilson (1986; 1995) sugieren que los sistemas cognitivos eficaces: a) centran su atención en el signo o fragmento de información más relevante de entre los disponibles; b) construyen las representaciones mentales más pertinentes posibles de ese fenómeno; y c) procesan esas representaciones en un contexto que potencia al máximo su relevancia. Por lo tanto, la clave del funcionamiento eficaz de un sistema cognitivo se basa en su capacidad para maximizar la relevancia.

Probablemente una de las contribuciones más importantes de la Teoría de la Relevancia a la investigación lingüística es la revisión y redefinición del concepto de contexto. Para Sperber y Wilson, el contexto incluye no sólo la información sobre el entorno físico inmediato (contexto físico), o sobre los enunciados previos (contexto lingüístico), sino también una serie de premisas o suposiciones almacenadas en la memoria, accesibles deductivamente, que participan también en la interpretación de un enunciado. Estas suposiciones constan de información de todo tipo: creencias, conocimiento cultural, competencia sicolingüística, experiencia cotidiana, conocimiento enciclopédico del mundo, etc.

Hay tres maneras básicas en que la información proporcionada por un enunciado puede combinarse con el contexto. Primero, puede combinarse con suposiciones existentes para producir una implicación contextual. Segundo, la información nueva puede fortalecer una suposición del oyente. Finalmente, la nueva información puede contradecir y eliminar una (o, de hecho, más) de las suposiciones del oyente.

2.1. La teoría de la pertinencia y los marcadores del discurso

En los años 70 y 80 la lingüística del texto se centró en los elementos gramaticales que aparecen en los enunciados, conectando oraciones y, en general, las secuencias textuales entre sí (Halliday y Hasan, 1976). Desde esta perspectiva teórica, la presencia de secuencias conectivas está íntimamente relacionada con las propiedades de cohesión y coherencia, consideradas las características definitorias del texto; de este modo, la conexión se considera uno de los procedimientos cohesivos del texto (junto con la referencia, elipsis y cohesión léxica) y se ve como un mecanismo que especifica la relación semántica particular que establecen las oraciones entre sí.

Sin embargo, estudios posteriores han mostrado la inexactitud de este análisis de los marcadores del discurso como otorgadores de cohesión. Así, debe señalarse que, por un lado, la falta de este tipo de enlaces no implica necesariamente la desaparición de la relación conjuntiva que expresan, y, por lo tanto, el enunciado global formado por dos proposiciones relacionadas sin que medie conector entre ellas puede ser perfectamente coherente.

Por el otro lado, la presencia de un conector no garantiza la interpretabilidad del enunciado resultante, como el ejemplo siguiente muestra: *Es francés; sin embargo, es piloto.*

Aunque entendemos el significado conceptual de las proposiciones empleadas, así como el valor contraargumentativo del conector *sin embargo*, resulta, no obstante, difícil interpretar este enunciado en su conjunto, puesto que no vemos en qué sentido ser francés se opone al hecho de ser piloto.

En resumen, la interpretación de un texto o enunciado no depende de los nexos cohesivos que contiene, por lo tanto la cohesión no es una condición necesaria de la eficacia comunicativa de un texto o enunciado (Blass, 1990).

Con respecto a la segunda característica distintiva de los textos, la coherencia, cabe considerar que, como señala Blakemore (1987), incluso si el texto contiene mecanismos formales que muestran su coherencia interna –por ejemplo, conectores discursivos–, es posible que estos vínculos puedan no estar establecidos entre elementos explícitos del texto, sino que puedan indicar una relación entre una proposición expresada por un enunciado y una proposición que no ha sido expresada lingüísticamente. El receptor del enunciado tiene que usar el marcador discursivo para acceder a ciertas suposiciones implícitas accesibles sólo en el contexto cognitivo y usarlas para procesar el enunciado.

En resumen, las relaciones de coherencia no son necesarias para dar cuenta de la interpretación de un enunciado. El presupuesto fundamental del modelo de Sperber y Wilson es que lo que es comunicado no debe estar relacionado tanto con la información previa, esto es ser coherente, sino que debe ser esencialmente pertinente, esto es, importante e informativo. Por lo

tanto, desde la perspectiva relevantista, un enunciado que no está formalmente o semánticamente conectado a otro previo puede resultar óptimamente relevante en un contexto dado. Como señala Blass (1990), lo que falta en los enfoques basados en la coherencia es una noción adecuada tanto del contexto, como de la relación entre texto y contexto.

Como ya hemos señalado, la Teoría de la Relevancia dice que los hablantes interpretan la información buscando relevancia. Como la información que aporta un enunciado sólo tiene efectos contextuales si se combina con las suposiciones adecuadas existentes en la representación mental del mundo que el oyente ha almacenado en su memoria, un aspecto crucial de la teoría de Sperber y Wilson es cómo el contexto apropiado es seleccionado y se hace accesible en cada caso. Es en este punto donde, según Blakemore (1987), la experta en el estudio de los marcadores del discurso desde el marco teórico relevantista, los marcadores contribuyen esencialmente al proceso interpretativo. Desde esta perspectiva teórica, los marcadores se consideran señales que el hablante usa para guiar de manera cooperativa el proceso interpretativo de su interlocutor.

Blakemore (1987, 1988, 1989a, 1989b, 1992 y 1993) considera que la función esencial de elementos como *sin embargo*, *por lo tanto*, *pero*, etc., es la de guiar el proceso interpretativo del interlocutor a través de la especificación de ciertas propiedades del contexto y los efectos contextuales; lo que llevan a cabo estos elementos es imponer restricciones respecto a cuál debe ser el contexto pertinente en el que el enunciado que los contiene debe interpretarse, reforzando algunas inferencias o eliminando otras posibles. De este modo, ayudan a procesar la información.

Los marcadores del discurso sirven de guías para las inferencias en el proceso interpretativo. Blakemore señala que los marcadores del discurso no tienen un significado representacional, del modo que lo tienen expresiones como *chico* o *hipótesis*, sino que sólo poseen un significado procedimental que consiste en instrucciones acerca de cómo procesar la información nueva en el contexto cognitivo adecuado (Blakemore, 1987, 1992). Las palabras con un significado conceptual contribuyen al contenido de las afirmaciones y son analizadas como elementos de codificación de representación conceptual. Las palabras con un significado procedimental, por otro lado, codifican información sobre cómo se van a usar estas representaciones en la inferencia, nos dicen cómo “entender” estas representaciones. Según Blakemore, los marcadores del discurso no contribuyen a la proposición expresada por un enunciado o a ninguna otra representación conceptual que el enunciado pueda comunicar; por el contrario, señalan al oyente el contexto en que se espera que procese el enunciado y las conclusiones que debería extraer de él.

La noción de significado procedimental no es única a la Teoría de la Relevancia. Como Wilson y Sperber (1993) señalan, la idea de que algunas expresiones lingüísticas no codifican conceptos sino que indican cómo “entender” la oración que los contiene es desarrollada en el trabajo de Ducrot y sus asociados (Ducrot, 1972, 1973, 1984; Anscombe y Ducrot,

1983). Nociones similares también aparecen en estudios de marcadores discursivos, por ejemplo en la concepción de Hansen de que los marcadores del discurso carecen de un núcleo conceptual y "*son básicamente instrucciones acerca de cómo procesar el enunciado que los contiene en un contexto dado*" (Hansen, 1997:160).

Podemos concluir esta sección indicando que la contribución más relevante de la Teoría de la Relevancia al estudio de los marcadores discursivos es la caracterización semántico pragmática de estas unidades como ayudas o instrucciones para la interpretación – en particular, ayudas para las inferencias- y, por lo tanto, la definición de los marcadores del discurso como elementos con un significado procedimental.

2.2. Clasificación de los marcadores del discurso en español

Utilizaremos para nuestro estudio la clasificación de los marcadores del discurso de Portolés (2001). Este autor sigue un enfoque de los marcadores del discurso basado en la Teoría de la Relevancia y la Teoría de la Argumentación y su clasificación está basada en el significado. Intenta encontrar un significado común para el marcador y explicar todos sus usos a partir del mismo. Distingue:

1) *Estructuradores de la información*: regulan la organización informativa de un discurso, esto es, la creación de tópicos y comentarios. Se dividen en tres grupos: a) *Comentadores*: presentan el enunciado que los contiene como un nuevo comentario, lo que lo distingue del discurso previo. Este discurso previo se entiende como un comentario diferente o como la preparación para el nuevo comentario introducido por el marcador. Los comentadores más frecuentes son *pues bien, así las cosas*; b) *Ordenadores*: estructuran la información. Estos marcadores tienen dos funciones principales: en primer lugar, indican el lugar que ocupa un enunciado en el conjunto de una secuencia discursiva ordenada por partes, y en segundo lugar, presentan toda esta secuencia como un único comentario y cada parte como un subcomentario. Hay tres tipos de ordenadores: *marcadores de apertura* que abren una serie en el discurso (*en primer lugar, por un lado, etc.*); *marcadores de continuidad* que indican que el enunciado es parte de una serie de la cual no es el elemento inicial (*en segundoltercer...lugar, por otra parte, asimismo, luego, después, etc.*); *marcadores de cierre* que señalan el final de una serie discursiva (*por último, finalmente, etc.*); c) *Digresores*: introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso previo (*por cierto, a propósito*).

2) *Conectores*: son marcadores discursivos que unen semántica y pragmáticamente un enunciado con otro previo o con una suposición contextual fácilmente accesible. Se distinguen tres grupos de conectores: a) *Conectores aditivos*, que unen dos enunciados con la misma orientación argumentativa (*además, encima, incluso, etc.*); b) *Conectores consecutivos*, que presentan el enunciado que los contiene como una consecuencia de un enunciado previo (*por tanto, en consecuencia, pues, así pues, etc.*); c)

Conectores contraargumentativos: que unen dos enunciados de tal modo que el segundo enunciado aparece como supresor o atenuador de alguna conclusión que pudiera obtenerse del primer enunciado (*por el contrario, sin embargo, no obstante, etc.*).

3) *Reformuladores*: son marcadores que presentan el enunciado que los contiene como una nueva formulación de lo que se quería decir en un enunciado previo. Hay cuatro grupos: a) *Reformuladores explicativos*, que presentan el enunciado que introducen como una reformulación que clarifica o explica lo que se quiso decir en un enunciado previo que pudiera ser poco comprensible. Pertenecen a este grupo: *o sea, es decir, esto es, etc.*; b) *Reformuladores rectificativos*, que sustituyen un primer enunciado, que presentan como una formulación incorrecta, por otro que lo corrige o al menos lo mejora. Reformuladores rectificativos son *mejor dicho, más bien*; c) *Reformuladores de distanciamiento*, que presentan como no relevante para la prosecución del discurso un enunciado anterior a aquel que los acoge (*en cualquier caso, en todo caso, de todas formas, etc.*); d) *Reformuladores recapitulativos*, que presentan su enunciado como una conclusión o recapitulación a partir de un enunciado previo o una serie de ellos. Reformuladores recapitulativos son *en suma, en conclusión, en resumidas cuentas, en definitiva, etc.*

4) *Operadores discursivos*: condicionan las posibilidades discursivas del enunciado en el que se incluyen o al que afectan, pero sin relacionarlo por su significado con un enunciado previo. Se distinguen cuatro grupos: a) *Operadores de refuerzo argumentativo*: su significado refuerza como argumento el enunciado en el que se encuentran frente a otros posibles argumentos, sean éstos explícitos o implícitos, y al tiempo que se refuerza su argumento, se limitan los otros como desencadenantes de posibles conclusiones (*en realidad, de hecho, claro, desde luego, etc.*); b) *Operadores de concreción*: presentan el enunciado en el que se localizan como una concreción o ejemplo de una generalización que puede o no aparecer en un enunciado previo. Son operadores de concreción: por ejemplo, *en particular, en concreto, etc.*; c) *Operador de formulación*: se trata de la interjección *bueno*. Presenta su enunciado como una formulación que transmite satisfactoriamente la intención comunicativa del hablante.

5) *Marcadores de control de contacto*: muestran la relación entre los participantes en una conversación, y de éstos con sus enunciados: *hombre, mujer, mira, oye, etc.*

3. Preguntas de Investigación

El objetivo de este estudio es analizar el uso de los marcadores del discurso en el discurso escrito por hablantes no nativos de español. Llevamos a cabo un estudio piloto acerca del uso de marcadores del discurso por aprendices de español con el objetivo de definir mejor las posibles futuras preguntas y direcciones de investigación.

Todas las lenguas hacen uso de marcadores del discurso aunque el repertorio de elementos y sus diversas funciones pueden variar de una lengua a otra. Como dejamos claro en la sección anterior, según los seguidores de la Teoría de la Relevancia los marcadores del discurso imponen restricciones respecto a cuál debe ser el contexto pertinente en el que el enunciado que los contiene debe interpretarse, reforzando algunas inferencias o eliminando otras posibles. Por lo tanto, los marcadores del discurso facilitan la interpretación de la información.

Puesto que los marcadores del discurso facilitan el procesamiento de la información, es lógico suponer que la ausencia de marcadores del discurso en la expresión en una lengua extranjera, o su uso inapropiado podrían en cierto grado dificultar la comunicación o conducir a malentendidos en esa lengua. Los aprendices de una lengua extranjera deben aprender a señalar las relaciones de sus enunciados con los que siguen o preceden. Por lo tanto, en términos de competencia comunicativa, deben adquirir los marcadores del discurso de la lengua extranjera. Parece lógico suponer que los sujetos que sean competentes en el uso de los marcadores del discurso tendrán más éxito en sus interacciones (orales y escritas) que los que no lo sean.

En el presente artículo estudiamos los marcadores discursivos en el discurso escrito³. No entra en los objetivos de este trabajo estudiar los diferentes usos que los marcadores del discurso presentan en el discurso oral y en el discurso escrito; sin embargo, queremos señalar que como los marcadores del discurso son un procedimiento de la lengua para facilitar la relación entre lo que es expresado y el contexto, contextos diferentes (orales y escritos) harán un uso diferente de estas unidades.

4. Estudio Piloto

Comenzamos formulando una serie de preguntas iniciales de investigación que esperábamos podrían ser después delimitadas y hechas más específicas. Así, planteamos en primer lugar si los hablantes no nativos de español usan marcadores del discurso y en segundo lugar, si usan algunos marcadores y no otros. Pretendíamos responder a estas preguntas iniciales recogiendo datos naturales de la lengua.

Cincuenta personas participaron en este estudio. Los participantes de este estudio eran todos estudiantes de español en la Universidad de Oviedo. Eran hablantes nativos de italiano, alemán, inglés, francés y polaco que estaban asistiendo a un curso de lengua y literatura españolas en la mencionada universidad. Su nivel de competencia en español era intermedia, como así lo indicaba un test de conocimientos previos que los responsables del curso les administraban antes de acceder al mismo.

Nuestro estudio piloto procedía de la siguiente manera: se pidió a estos sujetos que escribieran un ensayo sobre el tema "*Tu vida en Oviedo*". La longitud del mismo debía ser de alrededor de 400 palabras. El análisis

de los datos procedió de la siguiente manera: si había marcadores del discurso en su escrito, determinábamos la cantidad y tipo de marcador usado por cada participante. El uso de los marcadores del discurso por parte de los distintos participantes era después comparado.

4.1. Resultados

Los datos revelaron que los marcadores del discurso eran usados frecuentemente por la mayoría de los participantes. Estos mostraban no tener problemas en el uso de los mismos de maneras apropiadas. Encontramos ejemplos de todos los tipos de marcadores del discurso especificados en la clasificación de Portolés (2001) con la excepción de reformuladores rectificativos y marcadores de control de contacto. Los marcadores usados más frecuentemente eran *además*, un conector aditivo; *sin embargo*, un conector contraargumentativo; *por ejemplo*, un operador de concreción; *por eso*, un conector consecutivo; y *bueno*, el operador de formulación.

El número de marcadores del discurso usados por los participantes en el estudio iba de 1 a 10. Siete participantes no utilizaron ningún marcador del discurso en su texto. Por otro lado, aquellos participantes que sí utilizaban marcadores del discurso presentaban importantes diferencias entre sí. Aunque la mayoría utilizaban algunos marcadores del discurso, algunos sujetos utilizaban una variedad más amplia de marcadores que otros. Así, algunos participantes usaban un tipo de marcador sólo una vez o varias veces, mientras que otros usaban seis tipos diferentes de marcadores en sus escritos.

Finalmente, el análisis de los escritos mostró una relación entre el nivel de competencia en la destreza de escritura, y el uso de marcadores. Así, los textos escritos en mejor español incluían más marcadores que los textos peor escritos y que demostraban un dominio menor de la lengua española.

5. Discusión

Este estudio ha mostrado que la mayoría de los aprendices de español de un nivel intermedio usan marcadores discursivos frecuentemente y de maneras apropiadas. Los resultados también indican una relación entre el nivel de competencia en la escritura en la lengua meta y el uso de marcadores del discurso.

Con estos resultados iniciales, podemos comenzar a delimitar nuestra futura investigación. Creemos que una importante cuestión a considerar es la cantidad y los tipos de marcadores del discurso que utilizan los estudiantes de español de diferentes niveles de competencia en la lengua. Un estudio a gran escala es la única manera de hacer generalizaciones adecuadas sobre grupos de aprendices en diferentes niveles de competencia.

Necesitamos recoger una gran cantidad de datos de un gran número de individuos. Esto supondría tres o cuatro niveles diferentes de competencia en la lengua con varios sujetos en cada uno. En segundo lugar, un estudio futuro a gran escala debería también indagar acerca de todas las diversas funciones de los marcadores discursivos que emplean los aprendices de español de distintos niveles de competencia en la lengua. Finalmente, sería también interesante analizar en profundidad la relación entre el uso de los marcadores del discurso y la competencia escrita en la lengua meta, en nuestro caso en español. Todas estas cuestiones nos conducen a la elaboración de preguntas más específicas de investigación, si bien creemos que es importante plantear en este estadio temprano al menos las cuestiones del presente estudio.

Referencias bibliográficas

- Anscombre, J.C. y O. Ducrot (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1988). So as a constraint on relevance. En R. Kempson (ed.), *Mental representation: The interface between language and reality*, 183-195. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (1989a). Denial and contrast: A relevance theoretic analysis of *but*. *Linguistics and Philosophy*, 12, 28-51.
- Blakemore, D. (1989b). Linguistic form and pragmatic interpretation: the explicit and the implicit. En L. Hickey (ed.), *The Pragmatics of Style*. London: Routledge.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1993). The relevance of reformulation. *Language and Literature*, 2(2), 101-220.
- Blakemore, D. (1996). Are apposition markers discourse markers?. *Journal of Linguistics*, 32, 325-347.
- Blass, R. (1990). *Relevance relations in discourse: a study with special reference to Sissala*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Ducrot, O. (1973). *La preuve et le dire*. Paris: Mame.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14, 383-395.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics, Volume 9: Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hansen, M.B.M. (1997). *Alors and donc* in spoken French: A reanalysis. *Journal of Pragmatics*, 28, 153-187.
- Hovy, F. & F. Maier (1994). *Parsimonious or profligate: how many and which discourse structure relations?* Manuscrito no publicado.
- Knott, A. & R. Dale (1994). Using linguistic phenomena to motivate a set of coherence relations. *Discourse Processes*, 18, 35-62.
- Mann, W. & S. Thompson (1986). Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, 9, 57-90.

- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Sanders, T., Spooren, W. y L. Noordman (1993). Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation. *Cognitive Linguistics*, 4(2), 93-133.
- Sinclair, J. (1981). Planes of discourse. *The Twofold Voice. Essays in Honour of K.Mohan*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Sperber, D. & D. Wilson (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell. Segunda edición 1995.
- Sperber, D. & D. Wilson (1995). Postface. En D. Sperber y D. Wilson, *Relevance: communication and cognition*, 255-279. Segunda edición. Oxford: Blackwell.
- Tadros, A. (1985). *Prediction in text*. Birmingham: English Language Research. University of Birmingham.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, D. & D. Sperber (1993). Linguistic form and relevance. *Lingua*, 90, 1-25.

Notas

1. El otro gran enfoque a los marcadores del discurso es el basado en la coherencia. Dentro de la teoría de la coherencia se asume que los textos son coherentes, que hay una serie definida de relaciones de coherencia y que la recuperación de estas relaciones es esencial para la comprensión. La función de los marcadores del discurso es hacer estas relaciones de coherencia explícitas. Aquí mencionaremos el trabajo de Mann y Thompson (1986), Knott y Dale (1994), Sanders, Spooren y Noordman (1993), Fraser (1990) y Hovy y Maier (1994). La teoría de la relevancia y la teoría de la coherencia adoptan concepciones muy diferentes de la comunicación lo que tiene consecuencias en el análisis de los marcadores del discurso que proponen cada uno de estos enfoques. Los seguidores de la teoría de la coherencia asumen que la propiedad más importante de los textos es su coherencia. La coherencia se puede analizar en términos de una serie de relaciones de coherencia, esto es, una serie de relaciones implícitas que componen el texto. Ejemplos de relaciones de coherencia son Causa, Consecuencia, Condición, etc. La comprensión depende en gran medida de la recuperación de estas relaciones. Como ya hemos dicho, la función de los marcadores del discurso es hacer explícitas estas relaciones de coherencia. Dentro del marco relevantista, en vez de intentar identificar las relaciones de coherencia, se considera que los hablantes/lectores intentar determinar, para cada enunciado, cómo éste obtiene pertinencia (Blakemore 1996: 328).

2. Grice (1975) distingue entre implicaturas –inferencias conversacionales– e implicaturas convencionales. Una implicatura es una proposición transmitida implícitamente por un enunciado. Estas proposiciones se consideran implícitas en el sentido de que no son parte de lo que “se dice”, esto es, no son parte del contenido de verdad del enunciado que las contiene. Implicaturas conversacionales ordinarias, en el sentido de Grice, son proposiciones implícitas que se pueden inferir de lo dicho de acuerdo con principios pragmáticos, pero una implicatura convencional está codificada en una expresión lingüística en vez de ser inferida. Así, de: *Ella tiene un millón de euros en el banco*, debo implicar conversacionalmente por la aplicación de la máxima de cantidad que el número máximo de dinero que tiene ella es un millón de euros; y de: *Ella tiene un millón en el banco, luego es rica*, la inferencia de que alguien que tiene un millón de euros en el banco es rico se debe no a las máximas de la conversación, sino a la significación convencional de *luego*. Esta distinción es tenida en cuenta por Blakemore (1987:76) para el desarrollo de su teoría sobre los marcadores del discurso.

3. Seguimos la consideración de la lectura dentro de un marco comunicativo, como una interacción comunicativa entre lector y escritor, un acto comunicativo en el que el lector usa la información en el texto para cambiar sus estructuras cognitivas (Sinclair, 1981; Widdowson, 1983; Tadros, 1985).

RESEÑAS DE LIBROS

Zabalza Beraza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 238 págs.

Es el primer título de una colección sobre docencia universitaria de la Editorial Narcea, dirigida por el autor de este libro: Miguel Ángel Zabalza, destinada a profesores y alumnos de estudios superiores.

Según expone el autor en la presentación, las características de esta colección son:

- «Abordar problemas prácticos, buscando siempre el equilibrio entre los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas».
- «Conseguir que todo el profesorado universitario se sienta implicado en las cuestiones que se vayan abordando y hacer efectiva la multiplicidad de perspectivas».
- «Ampliarlo al mundo iberoamericano para compartir los retos en el desempeño de la tarea docente universitaria, recoger sus preocupaciones y experiencias».

La obra del profesor Zabalza pretende ser una “*reflexión en alto*, como él dice, *sobre cómo se puede ver la Universidad y el trabajo formativo que se lleva a cabo en ella*” pero después de leer el libro, se llega a la conclusión de que es mucho más... Es un análisis fino, profundo, lleno de saber de un universitario que tiene información, conocimiento y sabiduría de lo que es o debería de ser la función docente en la Universidad como institución formativa.

La Universidad como escenario específico y especializado de formación, tiene que hacer frente a grandes retos de transformación que la sociedad actual le demanda, que afectan a dimensiones de gran importancia en el funcionamiento institucional de las Universidades. Cambios que están afectados por dos fuerzas contrapuestas: La presión de la globalización e internalización de los estudios y marcos de referencia, y la importancia del contexto como factor determinante de lo que sucede en cada universidad y de las dificultades de aplicar reglas y criterios generales. Desde estas perspectivas el profesor Zabalza hace un análisis exhaustivo orientado desde la dimensión formadora de la Universidad.

Las estructuras organizativas de las instituciones universitarias es otro aspecto a considerar en la revisión que hace de las características de la Universidad como escenario formativo, la autonomía, la particular cultura organizacional y la propia identidad diferencial, son variables que analiza como pilares básicos de las estructuras organizativas universitarias, en un continuo de desaprender y aprender para adaptarse a la sociedad del siglo XXI.

Cuando el autor habla del profesorado universitario, de su dimensión profesional como docente, de los dilemas de nuestra identidad profesional, después de hacer un análisis documentado y ameno de la situación, desde las dicotomías de individualismo/coordinación; investigación/docencia; generalistas/especialistas; enseñanza/aprendizaje, llega a la dimensión personal y laboral del docente universitario de cuyo

análisis surgen unas nuevas condiciones en torno a un nuevo perfil profesional, en el que se incluye junto a la capacidad de investigación y de enseñanza la capacidad de trabajar en contextos transnacionales, alto dominio de las TICs, habilidades en el desarrollo de trabajo en equipo... y, como es difícil que los sujetos posean todas estas cualidades en el momento de la contratación, resultará preciso incorporar programas de formación de noveles, como una condición para ser contratados. La idea del aprendizaje a lo largo de la vida, también está presente en este nuevo perfil, por considerarla perfectamente aplicable a los académicos.

A partir de estas reflexiones, el capítulo 4, lo dedica a la formación del docente universitario, dejando clara la necesidad de una sólida formación, no sólo en los contenidos específicos propios de la disciplina sino en “los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia. La formación del profesorado en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica es uno de los pilares básicos de la calidad universitaria. Desde estas premisas aborda de forma realista y certera los grandes retos de la formación del profesorado universitario.

Termina su trabajo con un capítulo dedicado al alumnado universitario, abordándolo desde un conjunto de factores que afectan tanto a la forma en que los alumnos se integran en la Universidad como institución como a la manera en que se forman y aprenden.

Por último, el libro es una aportación valiosa, que incita a la reflexión y al análisis de la Universidad como escenario específico y especializado de formación y de sus protagonistas, profesores y alumnos, adentrándose en toda su complejidad y haciendo especial hincapié en el tipo de formación que hoy día se demanda a las universidades, en las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario, y en la necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Raquel Rodríguez González

Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas.* Madrid: Biblioteca Nueva. 366 pp.

La pluma hábil y elocuente del profesor Escolano nos facilita el conocimiento de la construcción del sistema escolar en España durante las dos últimas centurias, siglos decisivos para identificar las estructuras que fijan y ordenan el edificio educativo actual así como los ritos, costumbres, reglas, teorías, tradiciones, etc. en los que busca su aval el quehacer docente.

Agustín Escolano articula la genealogía del sistema nacional de educación en cinco etapas, de las que recoge no sólo los marcos jurídicos y administrativos sino también los enfrentamientos, los conflictos

ideológicos entre los grupos políticos, las controversias y los consensos. Comienza con los cimientos puestos por el primer liberalismo en los albores del siglo XIX, abordando en el primer capítulo los orígenes en la Constitución gaditana de 1812 y las vicisitudes hasta 1874, fecha en la que se inicia el periodo conocido como Restauración, en el que se consolida el sistema iniciado por los liberales. Esta segunda etapa se cierra con la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) que da paso a una nueva situación política que es objeto de análisis en el tercer capítulo. En éste se trata en profundidad la educación durante la Segunda República (1931-1939) pues la singularidad en cuanto a realizaciones de este breve lapso lo requiere. El cuarto capítulo trata de la educación durante el franquismo (1939-1975), modelo político en el que se perciben etapas diversas pero con una coherencia ideológica. Finalmente analiza la restauración democrática y su desarrollo (1976-2000), que si bien no modificó estructuralmente el sistema escolar hasta 1990 logra algunas de las aspiraciones de los primeros liberales –la plena escolarización de la población infantil, por ejemplo–.

Uno de los aciertos del libro es que en el recorrido por estos dos siglos de política educativa en España no se descuidan otras dimensiones de la realidad escolar, tratándose en cada capítulo las teorías, las prácticas, las realizaciones y las conexiones e imbricaciones entre todo ello. En este sentido, Agustín Escolano incorpora los resultados de las investigaciones históricas más recientes acerca de la vida interna de la escuela, difundiendo aspectos menos conocidos de la realidad educativa pasada como es el caso del espacio y el tiempo escolares, el ajuar pedagógico, los manuales escolares, las innovaciones,..., relegados al silencio hasta hace pocos años. De este modo, el guante lanzado por algunos profesores de Historia de la Educación demandando un texto que facilitara una visión de conjunto de la educación española a los estudiantes que cursan cualquiera de las diplomaturas, licenciaturas o doctorados fue recogido por Escolano quien respondió con rigor científico, exhaustividad y amenidad.

Destaca también el libro por el equilibrio entre el ágil relato de lo ocurrido y la ilustración de lo argumentado en cada capítulo al incluir fragmentos de documentos e imágenes del hacer escolar, así como por la información bibliográfica básica que orienta al lector si quiere profundizar en alguna de las etapas. En *addenda* se complementa y completa el manual con una bibliografía general –en la que echamos en falta la referencia de la obra de algunos autores citados en el texto–, quince extractos de normas legales (desde el título IX de la Constitución de 1812 hasta varios artículos de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990) y un interesante diccionario con glosario y numerosos datos biográficos de los personajes mencionados.

Celebramos esta acertada síntesis que nos permite a los lectores tomar conciencia del intrincado mundo de la política educativa, de la tensión entre la tradición y la innovación pedagógicas, de los esfuerzos renovadores, de la lentitud en lograr los objetivos explicitados a comienzos del siglo XIX (tardía y escasa respuesta a la demanda educativa, que se

refleja en las cifras de población escolarizada, retraso en lograr la universalización de la educación primaria,...), del distinto cariz de la Inspección educativa, etc. La oportuna incorporación de los acontecimientos educativos más recientes (1976-2000), poco frecuente en libros de carácter histórico, proporciona perspectiva para encarar la educación de los españoles en este siglo XXI y es un aliciente más para recomendar su lectura a quienes tienen responsabilidades en materia educativa y deben tomar decisiones. Lectura, por tanto, enriquecedora no sólo para los profesionales de la educación en formación o en activo, sino también para otro tipo de público el libro.

Carmen Diego Pérez

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, 240 páginas (incluye CD).

Recientemente, el escritor Antonio Muñoz Molina pronunció una conferencia en la Universidad de Oviedo. Durante el coloquio que siguió le preguntaron cómo era capaz de seguir fiel a sus orígenes rurales andaluces y al mismo tiempo ser cosmopolita, viajar por el mundo y adaptarse, por ejemplo, a la vida neoyorkina. Respondió que era algo natural si uno es xenófilo, añadiendo que había acuñado este término para referirse a su interés especial por lo ajeno y lo diferente. La educación intercultural es una educación para la xenofilia, una educación para aprender con los otros lo que cada uno somos: seres humanos, y los múltiples matices que esa condición universal adquiere en cada persona. Difícilmente puede hallarse mejor fundamento para una obra sobre educación intercultural que los Derechos Humanos, punto de partida de este libro desde la primera línea del Prólogo.

M^a José Díaz-Aguado es experta en educación intercultural en el sentido más lato del término y la obra que ahora nos ofrece es un excelente compendio del saber atesorado desde la experiencia y el estudio. La acogemos con gratitud doble: por el fruto de tantos años de trabajo y por el esfuerzo de difundirlo de un modo claro, riguroso y práctico. Los cambios acelerados en el seno de nuestras sociedades del tercer milenio nos exigen a los educadores estar al día, en esa tarea casi imposible es necesario contar con la ayuda de buenas guías y ésta resulta imprescindible. Si hubiera que resaltar una cualidad entre esas bondades elegiríamos su riqueza y su diversidad, valores inherentes a la interculturalidad. Difícil pues hacer una reseña cumplida y que no desmerezca la magnitud de lo que tenemos que presentar aquí. Puesto que es un libro que alimenta la curiosidad del lector se abra por donde se abra y que compendia nada menos que catorce estudios de la autora y su equipo, adoptaremos el procedimiento cinematográfico de recoger algunos pasajes concretos para tratar de ofrecer una visión, aunque sea particular, del desarrollo de su complejo argumento.

El libro se divide en tres partes: Igualdad y diversidad en la escuela actual, El desarrollo de la tolerancia y la integración desde la perspectiva evolutiva, y Programas para la construcción de la igualdad desde una perspectiva intercultural. La innovación que propugna para adecuar la educación a los actuales cambios sociales supone “una importante transformación de los procesos a partir de los cuales se construye el conocimiento en la escuela” y la necesidad de modificar sustancialmente “el modo de funcionamiento del sistema escolar, adaptándolo a las características de los objetivos actuales y de los niños a los que se dirige”. Otorgar a los alumnos el protagonismo que merecen conduce directamente a identificar el aprendizaje cooperativo como un potente contexto que exige y favorece la educación intercultural.

Resulta muy realista y actual calibrar de antemano el grado de adecuación entre los presupuestos teóricos que se asumen y la práctica escolar. La distancia apreciable entre los objetivos de la educación intercultural y los medios que se utilizan para alcanzarlos supone un obstáculo previo que la autora no ha querido soslayar. Una de las herramientas clave que propone para salvarlo es la formación del profesorado. Tampoco olvida que los problemas de comunicación son una fuente importantísima de exclusión de los extranjeros: las expectativas del profesor se ven alteradas de un modo complejo, el niño no comprende muchas situaciones y el aprendizaje en una segunda lengua es pobre. El currículo oculto da por supuesta la competencia lingüística. Frente a esto debe existir un reconocimiento explícito del bagaje cultural y lingüístico de los grupos minoritarios. Se debe favorecer el desarrollo del lenguaje a través del uso comunicativo de su propio idioma en casa y de la segunda lengua en la escuela con profesores y compañeros. El testimonio de una alumna marroquí de 10 años es muy ilustrativo: “¿Qué es lo más importante de todo lo que haces en el colegio? Que me den lenguaje”.

La segunda parte pone el acento en la perspectiva evolutiva y se inicia con el análisis de los orígenes de la integración y la tolerancia en el desarrollo temprano que sirve de marco para explicar el comienzo de la exclusión social y el proceso que conduce a rechazar a los compañeros en el inicio de la escuela primaria. En uno de los estudios el niño debe completar cuatro historias sin final cuyo desenlace nos indicará los modelos representacionales básicos que regulan sus emociones y la importancia de la sensibilidad empática manifestada por los adultos para que se desarrolle la tolerancia y la solidaridad. Tras exponer las condiciones cognitivas, emocionales y sociales de la intolerancia nos presenta sendas entrevistas que ha validado para evaluar el racismo y la xenofobia en primaria y secundaria. En otro estudio basado en el paradigma de los dilemas de Kohlberg para evaluar el desarrollo moral señala que la intolerancia extrema detectada en algunos adolescentes “podría formar parte de una identidad negativa elaborada contra un sistema social del que parecen estar excluidos (...) la intolerancia disminuye sensiblemente cuando se incrementan las oportunidades de protagonismo en el aula y la integración de dichos

alumnos entre sus compañeros de clase”. Entre las condiciones para prevenir el racismo y la intolerancia desde la educación se propone el desarrollo de la capacidad para detectarlos y combatirlos. Al mismo tiempo se advierte de la necesidad de situar la educación para la tolerancia en una perspectiva amplia ya que “la intervención educativa no resulta suficiente para modificar problemas cuyas causas se sitúan en todos los niveles de la interacción social”.

La tercera parte del libro la dedica a exponer Programas para la construcción de la igualdad desde una perspectiva intercultural que se basan en la identificación del “aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento de gran eficacia para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y a los objetivos de la interculturalidad”. En el capítulo quinto expone los modelos del aprendizaje cooperativo y los cambios en el papel de alumnos y profesores que de ellos se derivan. He aquí el testimonio de un profesor al respecto: “A veces me ha pasado que un alumno le ha enseñado a otro su método de hacer las cosas y le ha comprendido mejor que a mí”. Destacaremos de nuevo la cuestión de la formación permanente del profesorado, otro ámbito en el que la autora y su equipo han realizado diversas investigaciones y que, entre otras cosas, revelan que la formación en innovaciones favorece la cooperación entre los propios profesores y otros agentes educativos que actúan como mediadores. El capítulo siguiente se adentra ya en la exposición de programas de educación intercultural en Educación Primaria. Entre otras cosas la autora explica las condiciones para la formación de equipos heterogéneos de aprendizaje y las materias más adecuadas para favorecer los resultados de las tareas propuestas. Pone el énfasis en la importancia de la evaluación de los mismos, sugiriendo entre otros procedimientos el de los torneos grupales. En cuanto a los Programas para desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia desde la Educación Secundaria, nos anuncia que está finalizando una investigación sobre Prevención de la violencia y lucha contra la inclusión que da continuidad a las cuestiones que en el capítulo se abordan en contextos especialmente conflictivos.. Uno de los aspectos primordiales que este capítulo pone de relieve es la necesidad de romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar, ya que muchos comportamientos violentos se ocultan y a la postre afectan de un modo u otro a toda la comunidad escolar. En la educación democrática también hay que contar con los procedimientos disciplinarios: los límites y las normas deben de ser claros y han de impedirse las transgresiones de los mismos, ya que “la impunidad ante la violencia genera más violencia”. La comprensión de los derechos humanos y la empatía son objetivos que contribuyen decisivamente a superar ciertas actitudes de nuestra sociedad que favorecen los comportamientos violentos. En este sentido, los mismos medios de comunicación que “nos ponen en contacto con la violencia de forma casi permanente”, pueden ser utilizados como instrumentos en la educación en valores. Como estudiosos de la televisión desde la perspectiva del desarrollo y de la educación estamos en condiciones de avalar estos resultados y de

subrayar con la autora “la eficacia que determinados documentos televisivos pueden tener para prevenir la violencia como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos”. Uno de estos documentos, que estimula la adopción de perspectiva histórica a la hora de entender “los problemas de las personas que han debido emigrar de su país”, se basa en imágenes y entrevistas de televisión a emigrantes españoles en Alemania. Las dos investigaciones que se reseñan al final sobre estos programas permiten comprobar experimentalmente su eficacia a través de distintos cuestionarios y entrevistas realizados a amplias muestras de jóvenes de la Comunidad de Madrid. Un ejemplo de la efectividad de las Asambleas de aula se expresa por una alumna de 3º de ESO: “¿Cómo intentasteis resolver el conflicto que surgió en el aula? Hicimos una puesta en común y cada uno dijo su opinión, y la opinión que mejor se adaptaba para resolver el problema se eligió”.

El último capítulo tiene una dedicación específica a las prevención del sexismo y la violencia contra las mujeres, porque si bien es cierto que dichos contenidos se incluían en los Programas de Educación Secundaria del capítulo precedente, su tratamiento en las aulas experimentales fue mínimo. Teniendo en cuenta que las causas de este grave problema son múltiples y complejas procede a analizarlas desde una perspectiva ecológica: el microsistema familiar y de pareja y el microsistema de la distribución del poder entre los hombres y las mujeres. Aunque los estudios reflejan un avance considerable en la superación del sexismo todavía es necesario intervenir en el contexto escolar para erradicarlo. Con tal fin el equipo que la profesora Díaz-Aguado dirige investigó las características de casi 500 adolescentes en relación con este problema y aplicó los resultados a un programa de intervención que se presenta en este capítulo final. La secuencia de actividades y contenidos del programa fue la siguiente: La construcción de la igualdad, La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y en el ámbito privado, La detección del sexismo, La representación de la violencia de un modo que ayude a combatirla (discusión sobre el video: Odio y Destrucción y sobre casos reales), Investigación cooperativa sobre el sexismo y la violencia y Discusión final sobre la integración de estos temas en la propia identidad. El libro termina con un último estudio sobre la eficacia experimental de este Programa que promueve: la superación de las creencias sexistas, el conocimiento sobre la discriminación, el incremento de la sensibilidad socioemocional y la construcción de una identidad menos sexista.

La riqueza que hemos subrayado como cualidad destacada de este libro no se reduce al carácter poliédrico de sus contenidos que hemos tratado de esbozar en esta reseña con mejor o peor fortuna, se hace extensiva también a la variada y rigurosa metodología de las investigaciones y de los programas que se exponen y que es imposible traslucir aquí, y a la abundancia de ejemplos en forma de testimonios de los niños y de los profesores que agilizan la lectura y nos sitúan directamente en la perspectiva de los protagonistas del libro: los niños y los profesores.

Mención aparte merece un CD que acompaña al libro y que incluye dos versiones (para niños una, para preadolescentes la otra) de un cuento sobre el racismo y la intolerancia: “¿Quieres conocer a los Blues?” escritas por Ana Baraja y M^a José Díaz Aguado en relación con sus investigaciones sobre la minoría étnica gitana, cuyas costumbres y valores encarnan los “Blues”. La principal diferencia entre ambas versiones estriba en que la dirigida a preadolescentes no incluye los guiones para la dramatización de papeles, para que los propios alumnos los escriban antes de representarlos. La utilización de estos materiales y sus objetivos educativos se explican en el capítulo 6 donde se sugieren once preguntas para la discusión de la escena final del cuento que permiten sintetizar todos los objetivos del mismo.

La interculturalidad es el denominador común de las sociedades modernas. La educación debe convertir este contexto necesario en una fuente de enriquecimiento, innovación y adaptación a las circunstancias de los niños que se desarrollan en un mundo en el que lo nuevo y lo diferente forman parte ya de lo cotidiano. Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo nos proporciona los recursos teóricos y prácticos para afrontar con rigor y fundadas esperanzas estos retos.

Eliseo Díez-Itza

Colección monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando Albueme López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario.**
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**
M^a Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^a Mollado Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984).**
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**
M^a Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M^a Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José M^a Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**
Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albueme, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94
Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94
Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.
Juan José Ordóñez Álvarez
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS-751-95
Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96

24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97
30. **Aula Abierta 25 años de Historia 1973/1998.**
Teófilo R. Neira y Susana Molina Martín
ISBN: 84-88828-17-9 Depósito Legal: AS-561-00
31. **Enseñanza Escolar: Situaciones y Perspectivas.**
Teófilo R. Neira (Coord.).
ISBN: 84-88828-18-7 Depósito Legal: AS-1271-00