

SIGNOS

INFANCIA Y ESCUELA

6

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
Año 3 • Número 5-6 • Enero-Junio 1992

Esta prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación salvo autorización expresa por escrito. La redacción no deriva los originales solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos. SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECCIÓN
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL
Carlos López (director CEP)
Fernando Alonso, César Cascante,
Porfirio Rojo, Susana Puertas,
Urbano Rodríguez, Consuelo Carrera,
Soledad Leibana, Humberto
Fernández, Juan Niebla,
Carlos Lomas (director SIGNOS)

CONSEJO DE REDACCIÓN
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Miguel
Ángel Murcia, Carlos Rodríguez

CONSEJO ASESOR
Carlos López, Jorge Antuña, Francisco
Gayoso, Josefina Muñoz, Amparo Tusón,
Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel
Ángel Murcia, Guillermo Palacio, Luis
Fernández, José María Rozada, Clem
Atala, Carlos Rodríguez, Martín Cabrejas,
Gustavo Bueno, Santiago Trujillo,
Horacio Gutiérrez, César Vázquez,
Beatriz Martínez, Gerardo Ruiz, Javier
Tamaro, Nicomed García, Antonio
Reguera, Paula Ezquierdo, Belarmino
Corte, José Luis Álvarez García

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES
María Fernanda Leonotio
Amada Sebastián

EDITA
Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (CASTILLA Y LEÓN)
Tel.: (985) 341115 - 342100 - 351807
Fax: 535 48 63
Printed and made in Spain

DISTRIBUCIÓN:
Torrier (98-5340580)
Román Morata Alonso

COMPOSICIÓN: Pontián
IMPRESIÓN: Lidergraf
Depósito Legal:
AS-1507-90
ISSN: 1131-8600

Este número de SIGNOS, impreso en papel
conqueror 240 gramos y Registro 100 gramos, ha
sido elaborado con los tipos de letra American
Typewriter Medium y Bold, Futura Light, Bold y
Extrabold, Helvetica Extrabold, Diamond Light,
Cursiva y Negra Cursiva y con los colores Pantone
Warm Red U, 109 U, 375 U, Yellow U, Magenta U,
379 U, Purple U, Violet U, Process Cyan U, 802 U,
806 U, 293 U, 2567 U, Orange 021 U, 396 U, 124
U, 801 U, 388 U, Process Magenta U, 416 U, Green
U, 1365 U, Yellow 012 U, 871 U, Red 032 U, 239 U,
237 U, 380 U y Process Black U.

S U M A R I O

3

Editorial

90

FELIPE ZAYAS

Personajes del cuento, intrusos
y escenarios vacíos

4

F. F. ROJERO-ANTONIO MARTÍN
El conocimiento deseable

98

ANA RAMSPOTT
Comprendión y producción
de textos narrativos

16

JORGE ANTUÑA
PURA GIL-NATALIA SÁNCHEZ
IGNASI VILA
VICENS ARNAÍZ
CARMEN AMORÓS - ROSA MIRA
CARLOS RODRÍGUEZ
BEATRIZ TRUEBA
LOURDES MOLINA I SIMÓ
C. ANGEL - M. BIGAS -
R. CARRIÓN - B. MOLL
MARTA ÁLVAREZ
JOSEFINA CASCUDO -
JAIME GARCÍA
MARÍA MATEO

108

Anexos

116

Monográfico:
Infancia y escuela

Libros

En un momento en que la reforma educativa recorre los centros de enseñanza, SIGNOS quiere ayudar a entender e impulsar el cambio de los saberes escolares pulsando las claves que, a nuestro entender, subyacen a las prácticas educadoras en las escuelas. Porque la nueva ordenación del sistema educativo no puede ser un coto privado de la **micropedagogía** (el profesor y su aula) ni está al margen de las determinaciones socioculturales, SIGNOS quiere someter a reflexión no sólo las **variables teóricas o empíricas** de la enseñanza sino asumir como principio que **la práctica es el criterio de referencia** de toda acción pedagógica innovadora y que sin embargo la cultura escolar sigue siendo una suerte de **mundo feliz endogámico** con escasos contrastes desde abajo y desde afuera.

Desde estas páginas hemos de insistir en que no sólo de la **retórica de la prosa curricular** se alimenta la escuela. Los centros de enseñanza y la acción en el aula se inscriben en contextos concretos en los que la reforma es entendida por unos como un proceso pluralista y dialéctico a largo plazo y por otros como la implantación burocrática e inevitable, por imperativo legal del BOE, de la LOGSE, y con un profesorado interesado en unos casos en su propia **desalineación profesional** o anclado en otras ocasiones en **las rutinas y el desencanto** a causa de la degradación de las condiciones estructurales en que ha de desarrollar su trabajo práctico.

SIGNOS quiere estar presente en el debate sobre la práctica porque considera, como algunos clásicos, que la filosofía no solamente ha de permitir el conocimiento del mundo sino su transformación pero ¿cambiaremos los rótulos curriculares para que todo siga igual? Con la fe del carbonero, ¿admitiremos que vivimos en el mejor mundo pedagógico de los posibles? Con el neointegrismo pedagógico, ¿optaremos por la micropedagogía del profesor mirándose en el espejo sin atreverse a traspasarla? Con el fundamentalismo ideológico, ¿arrojaremos por la borda los instrumentos científicos porque, en definitiva, todo es política y en consecuencia para una buena revolución pedagógica "lo peor es lo mejor"?

En SIGNOS entendemos que debe iniciarse un proceso de reflexión en la acción que afecte a los principios, valores y actitudes que inspiran la labor escolar en las aulas. Y ello sólo es posible desde el trabajo cooperativo y desde la indagación sobre las propias prácticas escolares. Desde su capacidad, en definitiva, como intelectual colectivo, para comenzar esta andadura desde el compromiso, la crítica y la autonomía ya que no hay senderos luminosos.



TEORÍA

¿Es posible compartir ideas que orienten la actividad docente e innovadora de determinados colectivos profesionales? Lo que sigue es un esfuerzo para establecer lazos entre ideas y teorías enunciadas

desde campos muy

distintos del conocimiento, como son la teoría constructivista, las teorías de complejidad y el pensamiento crítico. Es también un esfuerzo por buscar formas de relación entre teoría y práctica; y por último, por establecer relaciones entre profesionales procedentes de diversos campos, pero con un afán común: el de contribuir con su curiosidad intelectual y su compromiso personal a colaborar en el cambio social, educativo y medioambiental.

EL CONOCIMIENTO DESEABLE

FERNANDO F. ROJERO - ANTONIO MARTÍN*

Quien se encuentre interesado por la renovación educativa, y tenga contacto con el discurso pedagógico "formal" relacionado con la reforma, estará asistiendo atónito a la sorprendente penetración de una jerga utilizada para adscribirse, aparentemente sin condiciones, a determinados paradigmas científicos o simplemente a ideas sobre los fines de la educación.

Ejemplo de estas ideas, entusiasta pero acríticamente aceptadas, lo constituyen los paradigmas constructivista, sistémico y crítico sobre la enseñanza y el aprendizaje. La sorprendente facilidad con la que todo el mundo se define a sí mismo como constructivista, sistémico o crítico, pone en cuestión: primero, qué concepciones se estarán generalizando acerca de unos paradigmas incompatibles con muchas de las concepciones disciplinares y normas institucionales en ejercicio; segundo, a qué fines servirá esta adscripción, si quienes la realizan no se sienten a continuación incómodos con las prácticas que desarrollan y las normas que acatan o, sobre todo, imponen a otros.

Al interpretar estas contradicciones se pueden extraer algunas conclusiones:

1^a) Que nos encontramos, de hecho, ante un planteamiento *tecnológico* soterrado. Estos paradigmas se aceptan, de inmediato, como un conjunto de ideas científicas traducibles en el siguiente acto a la práctica. Es decir, se aúnan, por ejemplo, constructivismo y cientificismo cuando aquél es, en realidad, una crítica de éste. El uso tecnológico de paradigmas de naturaleza antipositivista conduce, incluso, a la tergiversación de la razón de ser de las ideas científicas.

2^a) Y que nos encontramos, de hecho, ante un discurso *legitimador*. Los "nuevos" paradigmas no se utilizan como fundamento de una transformación institucional o práctica efectiva, sino como instrumentos de acceso o permanencia en el poder. Cualquiera puede comprobar, por ejemplo, que los contenidos que se proponen en los DCBs distan mucho de ser coherentes con la teoría que manejan. Por contra, la adscripción al paradigma sí muestra su utilidad para que un conjunto de individuos se reconozcan como miembros o aspirantes de una casta emergente. Sintiéndose así "legitimados" para sustituir a los funcionarios anteriores en instituciones que no van a cambiar, pero sí a beneficiarse de ellas.

Lo que nos une y lo que nos separa: más cerca de lo que tiene sentido

Si, a pesar de lo anterior, sigue siendo interesante crear lazos de unión entre un colectivo de profesionales de la educación y de la formación del profesorado es porque, en los últimos años, podría estar emergiendo, de forma paralela al anterior, un colectivo profesional no estructurado. Algo así como un posible "colegio invisible", formado por todos aquellos que todavía creen que es posible el cambio educativo, y que este cambio podría estar orientado por principios y basado en determinados conocimientos.

Pero, para no caer en los mismos errores denunciados, es preciso, a la hora de dirigirnos a este colectivo, distinguir con claridad lo que puede unirnos o separarnos o, en otras palabras, el "trigo" de la "paja".

Separar la paja del trigo puede ser un ejercicio esclarecedor si distinguimos, como lo hace Habermas (1989: pp. 384 y ss.), el recurso al conocimiento como *acción orientada por intereses*, del recurso al conocimiento como *acción orientada por valores*. La referencia que hacíamos al servicio administrativo que puede rendir la adscripción a un discurso reconocido como "oficial" es un ejemplo de lo primero. El usuario calcula sus posibilidades en el tablero de la dinámica institucional y, sin reconoce el acto de adscripción paradigmática como un movimiento que permite ganar posiciones, lo ejecutará. Demuestra así mejor uso del pensamiento utilitario o estratégico que del paradigma al que dice adscribirse. Lo que resulta de ello no es un colectivo unido por sus intereses intelectuales y prácticos, sino un agregado de burócratas, técnicos y profesores que se aproximan o rivalizan según demandan sus intereses estratégicos y que tienen en común el uso formal de una determinada "jerga".

Por contra, la aspiración a orientarse por valores, implica plantearse algunos interrogantes: *¿por qué y para qué es necesario "cambiar" los conocimientos? ¿qué clase de conocimiento resulta coherente con estas opciones?*

La respuesta a la primera cuestión implica poner sobre la mesa las ideas acerca de la finalidad de la educación o función social de la enseñanza. Sólo tiene sentido recurrir a un conocimiento "nuevo" si, ante un mundo en crisis, nos oponemos a aceptar como fin fundamental de la educación, la integración del alumnado en el sistema social por la vía de su integración en el

mercado laboral. Es decir, la subordinación de la enseñanza a la reproducción de las fuerzas productivas, mediante la imposición de una escala de valores y una lógica de funcionamiento tomadas del mundo del mercado. O dicho de otra forma, la subordinación del desarrollo de los subsistemas social y cultural al desarrollo del subsistema económico, con su consiguiente carga de simplificación estructural.

La respuesta a la segunda cuestión deriva de la primera. Si el adoptar determinada perspectiva teórica conlleva oponerse a los fines que actualmente rinde la enseñanza y, por esa razón, oponerse al conocimiento que le Escuela "impone" como favorable a dichos fines, será necesario recurrir, como recordara A. Gramsci, a un conocimiento *contrabegemónico*. Lo que significa, como subraya T. Adorno, "*oponerse a la sociedad oponiéndose a su lenguaje*" (citado por M. Jay, 1986: p. 289), es decir, a la visión del mundo que interesa a determinados grupos sociales y que se transmite utilizando la enseñanza como vehículo privilegiado. Habrá que aceptar, incluso, la idea de navegar "contra corriente", llegando a manejar conocimientos en el aula que contribuyan a cuestionar el orden escolar y social dado. La razón de ser de dicho conocimiento será instaurar en la Enseñanza la lógica propia de (*re)creación de cultura* que le pertenece.

La pregunta resultante —*¿qué conocimiento es contrabegemónico?*— sólo puede responderse manejando alguna idea de *qué fines son contrabegemónicos*. Es decir, buscando la coherencia entre el conocimiento a manejar y los fines a perseguir como consecuencia de los valores que, en un momento dado, estamos reconociendo como más valiosos. Así llegamos al interrogante clave: *¿cuál es el conocimiento deseable teniendo en cuenta la clase de ciudadano que aspiramos a formar?* Entendiendo que al hablar de conocimiento nos referimos, en su sentido más generalizador, a una visión del mundo (*cosmovisión*) entre otras posibles.

Sólo si el recurso a bases teóricas se entiende en el contexto de este interrogante, y sólo si el contraste de respuestas pone de manifiesto un núcleo compartido

**"Sólo tiene sentido
recurrir a un
conocimiento
“nuevo” si,
ante un mundo
en crisis, nos
oponemos a
aceptar como
fin
fundamental
de la
educación la
integración del
alumnado en el
sistema social
por la vía de su
Integración en
el mercado
laboral"**



ANA JUAN

de valores, podrá hablarse, con sentido, de un colectivo de profesores que se reconocen como tal por el valor que conceden al *aprendizaje reflexivo* (concienciador), *complejo* y a la *actuación comprometida* (transformadora).

En esta forma de proceder, habrá que reconocer, además, un criterio de legitimación del discurso, *el de su corroboración en la práctica*. Puesto que, si como ya hemos dicho, las proclamas verbales cada vez se homogeneizan más, y por tanto, cada vez resulta más difícil "tomar a los colegas por la palabra", lo que habrá que hacer es "dejar hablar a los hechos". Es decir, hacer uso de procedimientos para juzgar:

i) Si al proponer al alumno un objeto y un método de conocimiento, lo que se ayuda a poner de manifiesto es una visión del mundo y no otra.

ii) Si, dentro de ciertos límites, al poner de manifiesto esa visión del mundo se favorecen unos valores ciudadanos y no otros.

Los desajustes de que se tenga conciencia habrá que explicarlos o interpretarlos y, en consecuencia, habrá que proponer acciones dando por hecho que *todo* puede ser modificable, las teorías, los paradigmas, las formas de interpretarlos, e incluso el código de valores.

**A la búsqueda de respuestas:
Más cerca de las fuentes de conocimiento deseable**

Volviendo al interrogante clave, *¿cuál es el conocimiento deseable teniendo en cuenta la clase de ciudadano que aspiramos a formar?*

Si existe la posibilidad de un "colegio invisible", es porque existe también la esperanza de una respuesta común: «Conforme la idea deseable de un ciudadano comprometido en el esclarecimiento de los problemas más relevantes del mundo en el que vive, aspiramos a favorecer entre el alumnado un conocimiento crítico, y no simplificador, de dicho mundo». El fin de la educación que asumimos como parte central de nuestra responsabilidad profesional

es la construcción de un conocimiento crítico/complejo del mundo, la aproximación del alumnado a un lenguaje alternativo.

Habrá por tanto, dos cuestiones que clarificar y dos razones de peso para recurrir a determinadas bases teóricas: 1º) *¿Qué es un conocimiento crítico/complejo del mundo?* 2º) *¿Cuáles son los problemas relevantes y cómo podemos contribuir a su esclarecimiento?*

Ambas cuestiones están entrelazadas entre sí de forma que traducen un primer presupuesto y delimitan el recorrido a seguir: el conocimiento deseable, no se orienta a la búsqueda de certezas, sino al esclarecimiento de problemas relevantes. Pero, *¿relevantes en qué sentido?* Con el trasfondo inevitable de una escala de valores, habrá que decir que en el sentido de referirse a *las limitaciones que el ciudadano encuentra para acceder a condiciones de vida más dignas, satisfactorias y justas, limitaciones que le son impuestas en aspectos naturales, sociales, económicos y culturales*.

Si, en primera instancia, reconocemos el conocimiento crítico/complejo como construcción que nos permite identificar, en cierta secuencia regular de hechos (en un fenómeno), un problema relevante, en segundo lugar, lo reconoceremos por la forma distintiva de contribuir a su esclarecimiento. Conocimiento que, en cuanto crítico, habla de la naturaleza de los problemas y sus relaciones con el "orden" social y natural en que vivimos. En el fondo, la aspiración al conocimiento crítico nace de una insatisfacción con el "orden" en que se vive y una primera intuición o hipótesis que percibe ese "orden" como una fuente "inherente" de problemas. Y en cuanto complejo, posee un particular poder explicativo, dando cuenta de la articulación que existe entre la dimensión concreta de un fenómeno reconocido como problema y la totalidad de relaciones en que dicho problema cobra significado. Lo que de inmediato imposibilita para etiquetar los problemas como patrimonio exclusivo de un ámbito u otro de la mal llamada "realidad" (con su correlato en un ámbito u otro disciplinar).

En tercer lugar, el conocimiento crítico/complejo permitirá, en el análisis de



"El conocimiento deseable no se orienta a la búsqueda de certezas, sino al esclarecimiento de problemas relevantes, en el sentido de referirse a las limitaciones que el ciudadano encuentra para acceder a condiciones de vida más dignas, satisfactorias y justas, limitaciones que le son impuestas en aspectos naturales, sociales, económicos y culturales"

un fenómeno problemático, ir más allá de la forma inmediata en que se da, de su *naturaleza aparente*, para poner de manifiesto su estructura interna, su *naturaleza profunda*. Es decir, sea cual sea el fenómeno/problema analizado, nos permitirá percibir en él, además de una manifestación particular de la *lógica dominante* en el funcionamiento del sistema-mundo, algunas características de la inadecuación de esta lógica a la *compleja estructura de relaciones* que constituye el mundo en que vivimos. Y, con ello, los límites (superables) que el sistema impone para acceder, o simplemente para poder aspirar, a condiciones de vida más dignas, satisfactorias y justas.

Situados, como puede verse, próximos a algunos aspectos de la tradición del materialismo histórico (1), podríamos denominar a esto un recorrido desde el "sentido común hegemonizado" a una *conciencia esclarecida*.

Por último, y ahondando en el carácter *antidogmático* del conocimiento crítico, y en el carácter *contextual* de los fenómenos complejos, si lo que se pretende con ellos es llegar al entendimiento y no monopolizar la verdad, todos sus enunciados habrán de manejarse como enunciados sujetos al juicio de validez y legitimidad que deriva de su confrontación con la práctica

Pero, para que este debate sea algo más que un debate formal, habrá que enfocarlo como parte principal de la cuestión *qué enseñar/aprender*, y hacerlo, en nuestro caso, como profesores que enseñan asignaturas, pero que están interesados en un proyecto interdisciplinar (o quizás transdisciplinar), en el que no puede bastarnos un primer (y generalmente último) acto de identificación, reducible casi siempre a una recensión de enunciados formales.

Es, por tanto, imprescindible avanzar en el conocimiento de qué visión se obtiene analizando la dinámica social y ambiental con los ojos de las bases teóricas obtenidas del constructivismo, del sistemismo y del pensamiento crítico, así como hasta qué punto, esa visión del mundo puede llegar a satisfacer nuestras aspiraciones de conocimiento. De la misma forma que habrá que conocer cuál es su

"El conocimiento crítico/complejo permitirá, sea cual sea el fenómeno/problema analizado, percibir en él, además de una manifestación particular de la lógica dominante en el funcionamiento del sistema-mundo, algunas características de la inadecuación de esta lógica a la compleja estructura de relaciones que constituye el mundo en que vivimos"

capacidad para orientar el sistema cognitivo (conciencia) del sujeto hacia las preguntas y los conocimientos relevantes. Parece apropiado llamar a los postulados propios de esta visión del mundo *principios heurísticos*.

Son, por otro lado, los propios puntos de contacto que los protagonistas de las Teorías extendidas ponen de manifiesto, los que permiten pensar que, desde aportaciones formales distintas, se está contribuyendo en la construcción (y nunca mejor dicho) de una cosmovisión común. Lo que no quiere decir "un único punto de vista", sino un reconocimiento de que es posible, y deseable, avanzar en la *interconexión* de sus enunciados. Esta es una de nuestras hipótesis "fuertes", y a ella dedicaremos una parte importante del resto del trabajo.

Para avanzar en esta labor, el trabajo que proponemos realizar (y al que aquí pretendemos aproximarnos) es una lectura en profundidad centrada en las fuentes primarias de dichas teorías, un variado de sus postulados centrales, un contraste de lo que hay de común y distinto en ellos, y la construcción como objeto de discusión del núcleo central de esa cosmovisión "constructivista", "compleja" y "crítica".

Más cerca del conocimiento deseable: una visión crítico/compleja de la acción humana en el sistema-mundo

Considerando lo ya dicho, la visión crítico/compleja del mundo se proyecta (que no traduce) en la práctica educativa, "ejerciendo" decisiones coherentes en dos sentidos:

i) En la selección de los objetos de conocimiento, refiriendo éstos a problemas de la vida cotidiana, que en la mayor parte de los casos se relacionarán con la existencia de condiciones sociales y ambientales inadecuadas, cuando no indignas, insatisfactorias o injustas.

ii) En el diseño del proceso propuesto al alumnado para aprehender dicho objeto. Esto es, en la forma y contenido que adoptan las actividades de enseñanza y aprendizaje, los materiales y recursos, la actuación de profesor y alumno, etc.

Dos principios constituyen entonces el hilo conductor: 1º) La posibilidad que se da al alumno para jugar su papel como constructor activo del conocimiento. 2º) La posibilidad que se le da para, analizando un objeto de conocimiento, perciba que su pensamiento y sus condiciones de vida forman parte de dicho objeto. Y que, por tanto, él mismo (sujeto) es también objeto.

Como ya se ha apuntado, este objeto lo entendemos desde una doble dimensión: i) El objeto específico en un momento dado, que será un problema definido y acotado. ii) El objeto global, lo que al hilo de ese problema se va a aprender acerca del sistema-mundo. O en otros términos, la parte del objeto global o universal que está implícita en el objeto particular.

A partir de la resolución tomada en ambas dimensiones se conforman las señas de identidad de un proyecto curricular y de aquéllos que aspiran a ponerlo en práctica. Sin embargo, hay que incidir en un aspecto de nuestra discusión. Si los objetos particulares van de un período escolar a otro, el objeto global constituye un *lenguaje permanente* acerca del sistema-mundo (2): de las condiciones en las que viven unos hombres y mujeres respecto de otros; de las relaciones que se establecen entre ellos y con su medio natural; de por qué pensamos y actuamos de un modo en lugar de otro; de por qué y cómo hemos llegado a esa situación; del juicio que nos merece y de las posibilidades que existen para construir nuevas situaciones a partir de las antiguas.

Luego, ¿pueder hacerse tal tarea si no explicitamos y sometemos a debate la parte del lenguaje que hasta el día de hoy hayamos sido capaces de construir?

Lo que sigue son las respuestas que, dándolas por aludidos en estos interrogantes, hemos construido para algunas preguntas que consideramos relevantes. Debe verse en ello una tarea aproximativa, una simple tentativa. Pero más importante que eso, debe verse el esfuerzo de dos profesores de disciplinas y con trayectorias distintas por dialogar y descubrir el nexo que los une. El riesgo de yuxtaposiciones y contradicciones es evidente, pero lo que se puede ganar en pos del entendimiento y la construcción de un proyecto interdisciplinar hace a persistir en la tarea.



PERE KNAPA

Primeras cuestiones: ¿Cómo construyen los individuos su conocimiento?; ¿qué grado de autonomía o determinación implica el proceso de conocer?; ¿qué grado de relación existe entre conocimiento y realidad?; ¿qué poder tiene el conocimiento para transformar la realidad? (...)

1. Los individuos construyen sus concepciones ambientales, ideas e imágenes acerca del mundo (cosmovisiones) dentro de un contexto *mediado* inevitablemente por una variedad de agentes socializadores. Estos agentes compiten entre sí por imponer al individuo la cosmovisión más pertinente con sus intereses materiales y su escala de valores, pero unos están en mejores condiciones que otros para lograrlo, en función del potencial de poder acumulado (3). De esta forma, podemos distinguir en todo contexto social una *cosmovisión (ideología) dominante* que impregna, en todos los casos, el pensamiento individual. O bien decir que ningún individuo puede substraerse completamente a la ideología dominante (a la aculturación).

2. Las ideas, representaciones e imágenes previas del mundo constituyen el factor clave en el proceso de construcción de conocimientos y de identidades particulares y colectivas, sirviendo, al mismo tiempo de visiones del mundo

y de factor de *integración social*. La inevitable coexistencia de identidades diferentes en un contexto es un factor favorable para el desarrollo social, pero puede devenir en un factor desintegrador cuando unas identidades tratan de forzar la asimilación de otras.

3. A pesar de la existencia de presiones uniformadoras sobre la identidad individual y colectiva, la construcción de cosmovisiones adopta inevitablemente un carácter *idiosincrásico*, de manera que se pueden identificar junto a aspectos comunes, más o menos consensuados por los grupos sociales o impuestos por unos a otros, aspectos individuales e irreductibles.

Asumir este carácter idiosincrásico implica asumir:

i) El potencial que todo individuo posee para (re)crear las cosmovisiones que ponen a su

"Las aportaciones de las ciencias de la complejidad y críticas son las que constituyen el modelo explicativo, para los aspectos sociales y ambientales, probablemente más avanzado"

alcance el azar y los agentes sociales mediadores. De esta forma, el conocimiento que el individuo construye nunca es una copia del conocimiento disponible, por eso preferimos decir que lo (re)construye. Haciéndonos eco de lo expuesto por P. Berger y T. Luckmann (1986: p. 214), subrayando que «*lo que el individuo internaliza no es igual a aquello con lo que acaba identificándose*». O bien, constatando, como lo hace J. Habernas (1986: p. 24), que «*los individuos socializados configuran un ambiente interior—se refiere a la “lógica del desarrollo de las imágenes del mundo— que resulta paradójico desde el punto de vista del autogobierno*» (o “imperativos de la integración sistemática”).

ii) La dialéctica entre conocimiento público y privado, conlleva la imposibilidad de que dos individuos diferentes puedan estar expuestos a una combinación idéntica de cosmovisiones filtradas por agentes mediadores.

4. Si el conocimiento que el individuo constituye de forma personal, es, al mismo tiempo, un conocimiento social y humanamente mediano (pues lo que cada uno ve está en relación lo que otros permiten ver (4)), de ello resultará una simetría entre conocimiento colectivo y privado (o entre “realidad” objetiva y subjetiva). También resultará que para comprender la actuación de un individuo en el mundo, habrá que conocer la interpretación que ha construido de dicho mundo (5).

5. Los profesores somos agentes socializadores de singular condición. Hemos sido legitimados y responsabilizados para transmitir las cosmovisiones más favorables al proceso de evolución social. Pero puesto que no existen ni un consenso universal acerca de la dirección que tomará éste, ni realidades ambientales o sociales incuestionables, nos vemos inevitablemente abocados a elegir la cosmovisión que vamos a poner a disposición de nuestros alumnos. Tendremos que dilucidar hacia qué construcción teórica del mundo, es decir del Medio Ambiente y de la dinámica social, debemos dirigirnos. En esta decisión, tan importante serán los criterios científicos como éticos.

"Frente al esfuerzo de la ciencia analítica y simplificadora de establecer leyes causales sencillas y lineales, de tratar los sistemas como si estuvieran aislados del resto del mundo, se opone un concepto de causalidad compleja en el seno de los sistemas, traducible en el hecho de la imposibilidad material de predecir el resultado último de nuestras acciones"



6. La ciencia, en cuanto producto social hecho por hombres, participa en el proceso de construcción de cosmovisiones. Aunque es legítimo que todas las concepciones científicas posean pretensiones de validez, los individuos han de reconocer a unas mayor validez (atendiendo a su poder explicativo) y valor (atendiendo a su coherencia con un código de valores) que a otras. Ante la necesidad de optar, las aportaciones de las ciencias de la complejidad y críticas, son las que constituyen el modelo explicativo, para los aspectos sociales y ambientales, probablemente más avanzado.

7. Asumir lo que propone Habermas (1986: p. 29) que “*la creación y variación de las imágenes del mundo que acontece en la creación de una identidad personal y cultural del sujeto, no se encuentra a disposición de los imperativos de poder*”, implica reconocer en el proceso de aprendizaje de los individuos un factor clave en el proceso de evolución social. Este reconocimiento no hace sino aumentar nuestra responsabilidad profesional.

Segundo: ¿Qué significa entender la sociedad y el medioambiente como sistemas? ¿Qué niveles forman parte del sistema y cómo se relacionan entre sí? ¿Qué grado de autonomía o determinación queda para la acción humana dentro de un sistema? (...)

1. Si como en la propia formulación de las cuestiones ya se reconoce, vamos a acudir a la Teoría de Sistemas buscando principios y conceptos, es preciso tomar en cuenta una consideración previa: la teoría de sistemas es una teoría con pretensiones *globalizadoras*, que nació con la idea de encontrar leyes que fueran de utilidad en cualquier sistema independientemente de la naturaleza de los elementos que los constituyeran. Es, por tanto, si le reconocemos el logro de esta aspiración, la esencia misma de la Interdisciplinariedad.

Esta “ambición de la teoría” (6), de alcanzar leyes generalizables a diferentes sistemas, ha sido en gran parte conseguida, pero lo que constituye su aportación principal, es la forma de enfocar los

problemas científicos, enfoque iniciado por la ecología biológica, y después generalizado (7).

2. La idea de sistema (8), se construye en torno a una serie de cuestiones clave, que parece interesante resumir:

a) *Emergencia de propiedades y constraintamientos*, conocida o vulgarizada por la frase "El todo es más que la suma de las partes", a la que E. Morin (1981) añade: «*El todo es más y menos que la suma de las partes*». La unión de elementos caracteriza la emergencia de *propiedades globales*, dependientes más de la forma que adquiere la organización que de la naturaleza y propiedades de los elementos constituyentes.

b) *Causalidad*. Frente al esfuerzo de la ciencia analítica y simplificadora de establecer leyes causales sencillas y lineales, de tratar los sistemas como si estuvieran aislados del resto del mundo, pudiéndose siempre evaluar el resultado de cada acción, así como identificar su causa, se opone un concepto de causalidad *compleja* en el seno de los sistemas, traducible en el hecho de la imposibilidad material de predecir el resultado último de nuestras acciones, comprobando que, incluso las mismas acciones, en momentos o contextos distintos, pueden producir resultados totalmente contrarios. De donde se infiere que lo que va a ocurrir, cuando actuamos sobre un sistema, depende en última instancia de la estructura de ese sistema y no de la intencionalidad de nuestras acciones.

c) *Composición del Sistema Medio Ambiente* (9). Como se puede concluir fácilmente de todo lo que venimos tratando hasta ahora, considerar al Medio Ambiente como sinónimo de medio físico o de ecosistemas naturales, como pretende imponer el discurso dominante, no sólo es una simplificación abusiva, sino en la mayor parte de los casos, además, interesada.

No tiene ningún sentido referirse al Medio Ambiente solamente como medio físico o medio natural. Como tampoco lo tiene intentar reducir la problemática ambiental y social, a cuestiones inherentes a alguno de sus subsistemas. Mejor será entender, de una vez por todas, que el Medio Ambiente es un *sistema complejo de relaciones*.



"Cuando se trata de constatar el universo de relaciones que conforma el Medio Ambiente, las relaciones entre el sistema natural y el económico son percibidas con cierta facilidad, pero no lo son tanto las relaciones entre cualquiera de ellas y el sistema natural"

Podríamos así caracterizar el Medio Ambiente como el resultante de la interacción entre dos sistemas (10), los cuales se convierten de esta forma en los subsistemas (natural y social) del nuevo sistema.

3. Para ampliar y matizar estas ideas acerca de un sistema complejo de relaciones, hay que considerar además la existencia de otros subsistemas, tan importantes como el natural y el social, y por supuesto en fuerte interacción con ellos, se trata de los subsistemas *económico* (estructuras y regulación de la producción y el consumo), *político-social* (estructuras de regulación recaudatoria, defensiva o jurídica, y de las relaciones entre clases) y *cultural* (estructura de los conocimientos y regulación de sus procesos de construcción).

Es por ello, que conviene apuntar la idea de que las personas manejan percepciones parciales del Sistema Medio Ambiente.

Se percibe intuitivamente la relación entre sistema natural y Medio Ambiente, e incluso se percibe con cierta facilidad el componente social. Sin embargo, son contadas las personas que perciben los sistemas económico, político y cultural de forma integrada como componentes del sistema Medio Ambiente.

De la misma forma, cuando se trata de constatar el universo de relaciones que conforma el Medio Ambiente, asistimos al hecho de que las relaciones entre el sistema natural y el económico son percibidas con cierta facilidad, pero no lo son tanto las relaciones entre cualquiera de ellas y el sistema natural.

En este punto, es conveniente retomar el discurso crítico para denunciar la ignorancia, favorecida por la ideología dominante, de la relación entre nuestras formas de pensamiento y los problemas a los que se ve sometido el Medio Ambiente Físico-Natural. Si no existiesen alternativas de pensamiento, porque la cultura tuviera que ser necesariamente de determinada forma, nuestra forma de pensar no tendría nada que ver con lo que nos pasa, y la Educación no tendría que dirigirse más que a mostrar el mundo.

A partir de las ideas constructivistas y sistémicas, se subraya que lo que le pasa

"Si no existiesen alternativas de pensamiento, porque la cultura tuviera que ser necesariamente de determinada forma, nuestra forma de pensar no tendría nada que ver con lo que nos pasa, la educación no tendría que dirigirse más que a mostrar el mundo"

al Medio Ambiente y lo que acontece en una situación social (y que percibimos como "problema") está en relación con nuestra forma de pensar. Pero se hace un manejo reduccionista y deformante de esta clase de ideas cuando, como suele ocurrir, se percibe esta relación como única parte visible del problema. La naturaleza profunda de éste sólo se pone de manifiesto al preguntarse, en qué condiciones de organización material de la existencia se produce esa forma de pensar. Es decir, si situamos la "forma de pensar" en un "sistema".

4. Los sistemas y subsistemas pueden entenderse también como conjuntos estructurados de *reglas técnicas* y *normas* reguladoras de la acción. A su vez, reglas y normas son la *materialización* de las *concepciones* e *intereses* diversos que han ido surgiendo, y se han ido seleccionando, en el devenir histórico. Por esa razón, la coexistencia de concepciones e intereses diversos en un contexto social tiene su correlato material en la existencia de estructuras distintas de normas y reglas que se superponen y penetran, cada una de las cuales posee una lógica propia (pero no independiente) de funcionamiento.

En este marco de coexistencia de estructuras sociales distintas, siempre será posible poner de manifiesto un conjunto de estructuras dominantes que, en el proceso de competencia, tratan de imponer su propia lógica de funcionamiento a los demás. Aunque lo verdaderamente característico del momento histórico actual es la aparente victoria, por el momento, de una lógica, la lógica *capitalista* (11), que se convierte de esta forma en la *lógica mundial dominante*.

5. Una vez creadas, las estructuras tienden a ganar en autonomía o poder de *auto-regulación* interna. Es decir, a favorecer los procesos de intercambio que garantizan su reproducción (*homeostasis*). Este proceso, común a todos los sistemas, lo describe Habermas (1980: p. 24) para el sistema social, al indicar cómo se garantiza la "aprobación de la *naturaleza exterior* en los

procesos de producción" (dominación del medio) y "la apropiación de la *naturaleza interior* en los procesos de socialización" (dominación de las "formas de pensamiento"). Si las estructuras capitalistas son las estructuras dominantes, la lógica que sigan dichos procesos tenderá a ser la lógica que favorece su reproducción.

De esta forma, los seres humanos llegamos a pensar (es el caso de la idea de *progreso* centrada en la *acumulación* de bienes) y actuar (*esquilcamiento* de recursos o *explotación* laboral de unos grupos sociales por otros) mediante la lógica que conviene a la reproducción de las estructuras capitalistas dominantes (la lógica de la *mercantilización*, conforme la cual todo debe adquirir un *valor de cambio*, incluidos la naturaleza física, el medio natural, el conocimiento o los propios seres humanos).

6. Aunque este componente determinista inherente al concepto de sistema, es inevitable en la dinámica social, al pensar en términos de la relación individuo-sociedad, es necesario plantearse el contexto organizacional en el que este determinismo tiene lugar.

Podemos hacer esto manejando simultáneamente presupuestos que por un lado limitan y por otro confieren posibilidades a la acción social. Al considerar:

i) La presión que ejerce sobre las conciencias la ideología dominante como correlato de las instituciones dominantes, ideología que prioriza la división del trabajo, la especialización y la compartimentación de los problemas en departamentos estancos.

ii) La existencia de normas tanto implícitas como instituidas para coercionar al individuo y orientar su actuación en la dirección que conviene a la reproducción de las estructuras en las que participa.

iii) Recurriendo a ideas de A. Giddens que recoge Cohen (1990: pp. 365 y 366): Considerando por un lado, «el *limitado conjunto de opciones disponibles al ejercicio de la agencia en cualquier conjunto de circunstancias determinado*», pero subrayando por otro que «en cualquier fase de una secuencia de conducta dada cualquier agente podría haber actuado de forma distinta a como actuó».

iv) El impacto discontinuo de las acciones de los agentes sociales en la evolución social, pudiendo devenir de irrelevante en situaciones de estabilidad a trascendente en situaciones de

crisis sistemática, con la consiguiente cuota de desánimo, cuando no estupor, a la que esto puede llevar.

v) La existencia, ya resaltada anteriormente, de efectos perversos.

vi) Y, por último, el hecho ya resaltado de que ningún sistema anula la capacidad de «*no poder dejar de aprender*» (concepto también tomado de Habermas, 1986: p. 31), incluso *en contra* del propio sistema, que posee cada individuo.

Particularmente por esta última consideración, entendemos que un modelo social y ambiental de carácter complejo, puede actuar como mediador eficaz entre el pensamiento crítico y las ideas de construcción del conocimiento, puesto que otorga a la cultura y a la capacidad de aprender de los individuos y organizaciones, el papel regulador central de las dinámicas social y medioambiental (12).

7. En este marco de pensamiento, podemos formular por último una idea de las relaciones entre lo particular y lo general en el ámbito social y medioambiental. Sin reducir lo particular a una representación a pequeña escala de la dinámica general, ningún contexto particular será comprensible sin analizar cómo son afectados sus componentes específicos por la lógica mundial dominante. Particularmente, sin analizar el impacto que produce la penetración de la lógica procedente del subsistema económico en los subsistemas sociocultural y natural (13).

Tercero: Y por último: ¿Es posible juzgar el sistema y la actuación de los individuos? ¿Es posible mejorarlos?

La respuesta a estas cuestiones pasa por el análisis de otras: *¿Qué clase de relaciones mantienen entre sí los individuos que forman parte del subsistema social?*; *¿Cómo han llegado a esas relaciones?*; *¿Qué orientación toman sus actos a la hora de mantener o transformar el sistema?*; *¿Qué posibilidades de transformación existen?*

1. En la perspectiva sistemática que nos movemos, la consideración de la interacción entre elementos adquiere un carácter relevante. En el ámbito de las actividades más específicamente sociales, la *interacción compleja* entre intereses y concepciones diversas es el hecho clave de la vida social, la comprensión de ésta implica el análisis de las formas en que dicha interacción se manifiesta. Por ejemplo:

i) en las actuaciones confluyentes o beligerantes que llevan a cabo los individuos, clases sociales o Estados;

ii) en el estado de las relaciones entre todos los grupos de intereses co-presentes en un contexto, teniendo en cuenta la posición que ocupa cada cual dentro de una estructura que puede concebirse jerárquica o piramidalmente, y en la cual reconocemos la distribución desigual del *poder* social;

iii) en las instituciones históricamente creadas, y que coexisten entre sí, como materialización de dichas concepciones e intereses.

2. Todo proceso evolutivo es *discontinuo*, implicando simultáneamente situaciones de *progreso* o *regreso* y teniendo al tiempo, una dimensión *regularizable* y una dimensión *estocástica* imposibles de ponderar. Aunque sí resulte sensato afirmar que la dimensión estocástica aumenta su relevancia en las situaciones de crisis, momento en el que el sistema ha de buscar alternativas históricas o de transformación social.

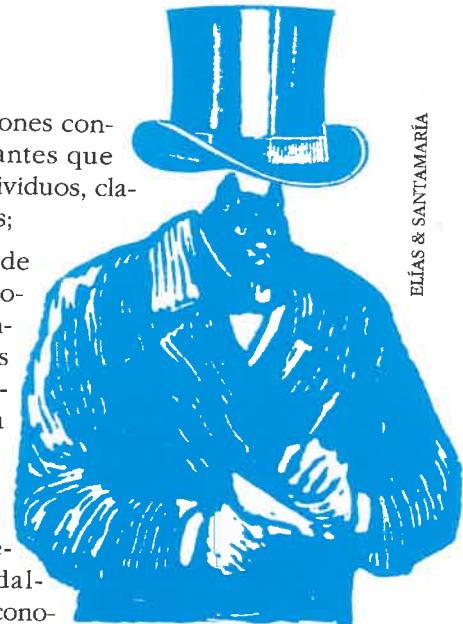
3. El acento ya puesto, no sólo en la comprensión de los sistemas, sino en la comprensión de sus posibilidades de transformación, conlleva el reconocimiento de que esta transformación no sólo es posible, sino necesaria.

Tomando de nuevo en cuenta las propuestas habermasianas, pero interpretándolas libremente, para construir un juicio de naturaleza compleja y crítica, habrá que tener en cuenta:

i) La necesidad de disponer de un marco de referencia para juzgar el nivel de desarrollo de una formación social en su conjunto.

Este sería el grado de aprendizaje “reflexivo” posible en el desarrollo de las fuerzas productivas. Como nosotros lo entendemos, las posibilidades que existen en una formación social para avanzar hacia un estado de la conciencia individual y colectiva en la que ésta se *emancipa* respecto de los imperativos del poder (o de la “auto-regulación sistémica”).

ii) La necesidad de someter a *contraste* continuo los ideales con las realizaciones prácti-



cas. Cuanto mayor fuera la deformación entre pensamiento y acción, y cuanto más se aproximaran las condiciones de vida a condiciones de *explotación* y *alienación* de la conciencia, tanto peor sería el juicio que nos mereciera esa formación social y tanto mayor la necesidad de transformarla radicalmente.

A modo de conclusión: ¿Existe un tránsito entre el conocimiento deseable y la práctica deseable?

Se impone para terminar, tender un puente entre el contenido de este trabajo y el contenido de la experiencia práctica, pero haciendo antes una precisión. El tránsito entre teoría y práctica no puede entenderse como una traducción lineal de valores y principios heurísticos a acciones prácticas. Es decir, no puede hacerse un uso tecnológico del conocimiento complejo y crítico. O en otros términos, no existe "la" forma de actuar que corresponde a "esta" forma de pensar.

El conocimiento deseable es además de un fin un instrumento para emancipar al profesor de los imperativos del poder, lo que significa discernir la forma en que éste interviene en su contexto de trabajo. Por ejemplo, discerniendo quién, cuándo, dónde y por qué se decidió que "estas", y no "otras" fueran las cosas a enseñar, las normas que aplicar, los criterios con los cuales aprobar o suspender... En definitiva, esclareciendo cómo se manifiesta la racionalidad tecnológica y mercantil en la Escuela y cómo y con qué fines pudo llegar a ser dominante.

El uso en la práctica del conocimiento deseable implica que toda decisión se somete a *juicio* racional. Pero ese juicio no puede ir más allá de manejar argumentos para valorar el grado de *cobertura* entre las actuaciones y el conocimiento disponibles (entre ideas y realizaciones). En ese juicio, el conocimiento (que se refiere tanto a lo que se sabe como a lo que se valora) no es ningún referente apodíctico de la acción, el resultado de la acción también puede devendir en un veredicto de incoherencia para el conocimiento.

"Un modelo social y ambiental de carácter complejo puede actuar como mediador eficaz entre el pensamiento crítico y las ideas de construcción del conocimiento puesto que otorga a la cultura y a la capacidad de aprender de los individuos y organizaciones el papel regulador central de las dinámicas social y medioambiental"



La gran virtualidad del conocimiento deseable es que incrementa el número de posibilidades de actuación y, por ende, el trabajo del profesor para juzgar cuál debe decidirse. Nos sitúa más claramente frente a un *compromiso complejo y crítico*. Retomando una expresión de Barel, frente a un problema relevante que «*no podría ser percibido de otra manera*».

Notas

(1) Pues no en vano esta clase de ideas son deudoras de la lectura de clásicos como G. Lukács (1976).

(2) Se entiende que dicho lenguaje no se construye para transmitírselo tal cual al alumnado. Se trata de que el profesor lo use como marco de referencia para orientar su acción didáctica. Es decir, para seleccionar problemas, plantear interrogantes, seleccionar documentación y materiales, etc., sin perjuicio de que la situación demande una explicitación de principios. Lo que defendemos, por tanto, es que sin ese lenguaje la acción del profesor queda reducida a una práctica rutinaria y reproductiva. Y que el uso de ese lenguaje complejo/crítico para dar sentido a la acción, "obliga" al alumnado a hacer uso de otra racionalidad que la tecnocrática en la comprensión de la dinámica social y medioambiental.

(3) Lo que no quiere decir que necesariamente lo logren.

(4) Lo que no quiere decir "única relación", pues lo que cada uno ve y lo que otros permiten ver está condicionado por la forma de producirse los hechos que es propia de una organización material determinada de las condiciones de vida. Un ejemplo significativo es la relación entre la producción de hechos como si estuvieran disociados unos de otros y la división social del trabajo en unidades especializadas y aparentemente disociadas entre sí. Esta clase de ideas también son clásicas en la tradición del materialismo histórico (ver G. Luckács, 1975, pp. 6-11).

(5) Aunque el relativismo inherente a estas afirmaciones respecto a la naturaleza de nuestros conocimientos, debe ser discutido en un entorno epistemológico más amplio, ya que afecta a cuestiones como las nociones de verdad, o de realidad, si parece estar claro a este respecto la posición de los constructivistas, que nosotros resumimos así: "Lo que consideramos como realidad es un consenso acerca de lo que es la realidad, lo que concebimos como realidad, no podremos probablemente nunca afirmar que es la realidad, sino que más bien debemos entender que corresponde a una construcción mental, construcción que por otra parte, demuestra su solidez al ajustarse en numerosos hechos a lo que ocurre, o quizás parece ocurrir, de la misma forma que no plantea dificultades insalvables de entendimiento

con otras personas que, asimismo, han construido su propia realidad". Luego resulta imposible, y sospechosos, declararse constructivista y no sentirse abocado, acto seguido, a cuestionar la propia visión del mundo y de la educación, no sólo la ajena.

(6) Permitásenos copiar la segunda parte del título de una obra reciente que utiliza esta forma de pensamiento: "Sociedad y sistema: la ambición de la teoría" de Niklas Luhmann (1990). La misma ambición constata Mc Carthy (1987) cuando se refiere a la pretensión habermasiana de superar insuficiencias explicativas del materialismo histórico construyendo una teoría aún de mayor potencial generalizador.

(7) La tradición científica, había constituido el método analítico con la única posibilidad de estudio en la práctica, lo cual traía enormes dificultades a la hora de tratar con organizaciones de una cierta complejidad. Hacía falta por tanto una herramienta heurística nueva, que Joel de Rosnay (1977) denominó "El Macroscopio", para enfrentarse a estos problemas.

(8) Para E. Morin (1981), «un sistema una interrelación de elementos que constituyen una entidad o unidad global». Para Barel (citado por Morin), «la idea de sistema es una problemática en el sentido fuerte o exacto del término, es decir, una forma de descubrir problemas que no podrían ser percibidos de otra manera», condición que en su momento demandamos a un conocimiento crítico.

(9) Tomamos ahora el concepto de Medio Ambiente para exemplificar nuestras ideas acerca del sistema. También por su relevancia educativa, puesta de especial relieve con la emergencia de los problemas ecológicos y las propuestas institucionales para incluirlos en el currículum, acompañadas de liberación de recursos económicos y diseño de programas específicos al efecto. Recursos y programas a nuestro entender mal enfocados por basarse en las ideas que aquí criticamos.

(10) Esta forma de constitución de nuevos sistemas, mediante el establecimiento progresivo de relaciones entre sistemas, constituye uno de los mecanismos básicos de la evolución de los sistemas, y Laszlo (1988) la denomina «convergencia».

(11) Esta lógica expresa la existencia de una economía mundial, unidad de análisis clave, como propone I. Wallerstein (1990: p. 408) para entender la dinámica del sistema-mundo actual. Según este autor «las economías mundiales son vastas y desiguales cadenas de estructuras de producción diseccionadas por múltiples estructuras políticas. Su lógica básica es la de que la plusvalía acumulada se distribuye desigualmente en favor de quienes puedan lograr diversos tipos de monopolios temporales en las redes del mercado. Es la lógica capitalista».

(12) No en vano también, el enfoque de esta comunicación se identifica con el proyecto francfortiano de reconstruir el materialismo histórico teniendo en cuenta que situaciones críticas de la vida social (como en el caso del totalitarismo), «no podían explicarse ya por el conflicto de fuerzas productivas y relaciones de producción, sino por la dinámica in-



terna de la formación de la conciencia humana» (A. Honneth, 1990: p. 459).

(13) No está de más hacer constancia de la contundencia con la que se expresan Horkheimer y Adorno al respecto según recoge Habermas (1989: p. 378): «el control racional y la dominación técnica de una naturaleza desmitologizada quedan institucionalizados en la sociedad capitalista, de modo que los individuos se ven en la necesidad de negar su propia subjetividad y reprimir la espontaneidad de su naturaleza interna: los sujetos se agostan. Pese a que fue por mor de ellos por lo que se emprendió el desencantamiento, cosificación y sumisión de la naturaleza externa, al cabo de ese proceso quedan tan alienados de su propia naturaleza, que cuanto más encarnada queda la razón instrumental en una sociedad cada vez más profundamente administrada, tanto más imposible resulta distinguir entre progresos y retrocesiones».

(*) Fernando F. Rojero y Antonio Martín Domínguez son profesores de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Educación Secundaria en Santander (teléfono de contacto: 942-281272).

Referencias bibliográficas

- BERGER, P. y LUCKMANN, T.: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, 1986.
- COHEN, L. (1987): "Teoría de la estructuración y praxis social" en GIDDENS, A. (dir.): *La Teoría Social hoy*. Alianza, 1990.
- DES ROSNAY, J. (1975) *El Macroscopio*. A. C. 1977.
- HABERMAS, J. (1973): *Problemas de legislación en el capitalismo tardío*. Amorrortu. 1986.
- HABERMAS, J. (1984): *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra. 1989.
- HONNETH, A. (1987): "Teoría crítica", en GIDDENS, A. op. cit. 1990.
- JAY, M. (1973): *La imaginación dialéctica*. Taurus. 1986 (2^a reimpr.).
- LAZSLO, E. (1987): *Evolución, la gran síntesis*. Espasa. 1988.
- LUHMAN, N. (1984): *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Paidós. 1990.
- LUKACS, G. (1923): *Historia y conciencia de clase*. Grijalbo. 1975 (2^a ed.)
- MCARTHY, T. (1978): *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos. 1987.
- MATURANA y VARELA (1984): *El árbol del conocimiento*. Universitaria.
- MILIBAND, R. (1987): "Lucha de clases", en GIDDENS, A., op. cit. 1990.
- MORIN, E. (1977): *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra. 1981.
- WALLERSTEIN, I. (1987): "Análisis de los sistemas mundiales", en GIDDENS, A., op. cit. 1990.



MONOGRÁFICO

INFANCIA Y ESCUELA

*El establecimiento de una etapa educativa como la infantil, con entidad propia para velar por la educación de los niños y de las niñas en edades de escolarización no obligatoria, es sin duda una de las grandes novedades que plantea la actual estructura del sistema educativo derivada de la implantación de la LOGSE y del proceso de **reforma escolar** en marcha en nuestro país.*

*Novedad que muy probablemente ha pasado desapercibida y no ha sido suficientemente valorada por una gran parte de los miembros de la comunidad educativa, más ocupados o preocupados por etapas superiores con mayor carga instructiva y en las que es posible valorar cuantitativamente la calidad de la enseñanza (no podemos olvidar que en nuestras aulas los niños y las niñas se pasan buena parte de su tiempo **jugando**), olvidando, por un lado, los datos que apuntan hacia la importancia decisiva que las experiencias de estos primeros años de la vida tienen en el desarrollo posterior de los niños y de las niñas y, por otro, la creciente demanda social de una escolarización adecuada a estas edades previas a la enseñanza obligatoria.*

*Las aportaciones de los diferentes autores y autoras que colaboran en este número monográfico de SIGNOS, desde diversas concepciones y experiencias que en ningún momento pretenden ser exhaustivas en cuanto a los temas que abordan y al contenido que en él desarrollan, esperamos que supongan una ayuda en el **proceso de reflexión** que caracteriza la situación actual de numerosos equipos docentes de educación infantil.*

"...averiguar,
probar, equivocarse, corregir, elegir dónde y con quién, invertir curiosidad, inteligencia, emociones, apreciar los recursos infinitos de sus manos, de su vista, de su oído, de las formas, los materiales, los sonidos y los colores: libertad de advertir cómo la razón, el pensamiento, la imaginación... crean una trama ininterrumpida entre las cosas y mueven y sacuden el mundo".

(L. Malaguzzi: *El ojo se salta el muro*)

INFANCIA

Con la aprobación y promulgación de la ley de Ordenación General del Sistema Educativo se afianza definitivamente la denominación de Educación Infantil para referirse a la educación de los más

pequeños, clarificando una realidad cuanto menos confusa: guarderías, jardín de infancia, preescolar... Con ello se ha reconocido, por primera vez, el carácter educativo de toda la etapa de educación infantil estableciendo su incorporación en las enseñanzas de régimen general con unos objetivos y contenidos pedagógicos propios y específicos y la no menos importante regulación de los requisitos mínimos que han de cumplir los centros tanto en los espacios como en la titulación de educadores y educadoras.

PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

JORGE ANTUÑA*

A

trás quedan las polémicas suscitadas con respecto a cuestiones como la división en dos ciclos (0-3 y 3-6) y la posible pérdida de identidad de la etapa, la titulación de los educadores para hacerse cargo de este tramo educativo (la doble titulación), la escolarización de los alumnos y alumnas de tres años en los colegios públicos y las condiciones creadas al respecto (espacios, materiales, formación, personal auxiliar), etc.

No obstante, son muchos aún los interrogantes que nos quedan por resolver a los profesionales de esta etapa, así como a toda la comunidad educativa (no hace falta remontarse muy atrás en el tiempo para comprobar la indefinición en la que se encuentra en la actualidad no sólo el primer ciclo de Educación Infantil sino también el futuro de las denominadas guarderías laborales).

A lo largo de estos últimos años uno ha tenido la oportunidad de escuchar en más de una ocasión opiniones respecto al actual proceso de reforma como que nos encontramos ante "un mismo perro con distinto collar", "a mí me parece que es lo mismo de antes" y un largo etcétera de juicios en el mismo tono. Qué duda cabe que podemos preguntarnos ante el establecimiento de una etapa educativa con entidad propia para la primera infancia si nos enfrentamos a un mero cambio nominal (educación infantil *versus* preescolar) o supone acaso un verdadero cambio de paradigma educativo.

Como señala M.A. Zabalza es necesario «salirse del restringido espacio operativo del aula para adecuar el propio trabajo a las peculiaridades del marco institucional en que tal trabajo se desenvuelve o a las características socioambientales, culturales o políticas que actúan como marco de referencia y que, en cualquier caso, afectan directa o indirectamente a dicho proceso educativo» (Zabalza, 1987). Es por ello que a lo largo de este artículo intentaremos realizar, a partir de una breve reseña histórica, un análisis de los parámetros institucionales y sociales que enmarcan nuestra labor docente y que nos permiten deducir algunas de las condiciones que tendrían que darse para que se produzca este verdadero cambio paradigmático así como algunas de las interrogantes que aún se nos pueden plantear.

El concepto de Educación Infantil actual así como el modelo de la escuela que se propugna es el resultado de una larga evolución producida en nuestra sociedad a distintos niveles:

A nivel social

Esta evolución se produce por el cambio en los modos de vida y organización social, caracterizado fundamentalmente por el trabajo de los adultos fuera del ambiente familiar, la incorporación de la mujer a los sistemas productivos, la reducción de las relaciones sociales al ámbito de la familia, la pérdida de "espacio vital" en el entorno de la casa, etc. Esos cambios supusieron que «los pequeños no sólo se vieron privados de alguien que estuviera a su cargo dentro del domicilio familiar, sino que perdieron la proximidad, cotidianidad y accesibilidad de personas, objetos, herramientas, actividades, relaciones, etc.» (Jiménez y Molina, 1989).

Con anterioridad a estos cambios socioculturales la educación del niño y de la niña menores de 6 años se desarrollaba en el seno de la unidad familiar «compañero natural del adulto» (Frabboni, 1984). En la convivencia con sus familiares los niños menores de seis años podían encontrar la respuesta a sus necesidades básicas y de educación fundamentadas en los criterios de la sabiduría popular transmitida de generación en generación.

Sin embargo los cambios sociales y de estructura familiar han traído consigo «el redescubrimiento y la divulgación de una preocupación educativa abandonada y archivada desde la edad de la *paideia* griega» (Ariés, 1976). Surge por consiguiente la necesidad de dotar a la sociedad de una institución para la primera infancia.

A nivel educativo

A pesar de que la escuela infantil nace en las postrimerías del pasado siglo, nos centramos en este momento en la respuesta institucional de la Administración. Desde esta perspectiva, salvo una breve referencia a las escuelas maternales (2 y 3 años) y a las escuelas de párvulos (4 y 5 años) en la Ley de Educación Primaria de 1965, tenemos que remontarnos a la Ley General de Educación del 70 como primera referencia legal en la que recogiendo la «existencia de una fuerte presión social para la creación de Escuelas maternales y párvulos» (MEC, 1969) se establece por primera vez dentro del sistema educativo el nivel de Educación Preescolar, que «tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño» (L.G.E., art. 13). En este mismo artículo, en el apartado dos, se establecen las dos etapas en las que se divide este nivel

educativo: a) El jardín de infancia para niños de dos y tres años; y b) La escuela de párvulos para niños de cuatro y cinco años.

Sin embargo, han de transcurrir tres años —27 de Julio de 1973— para que aparezca una orden ministerial por la que se establecen las orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar. Dichas orientaciones rompen la supuesta entidad educativa de la etapa en la medida en que se relega la etapa de jardín de infancia para aquellos casos en los que «la madre o los sustitutos maternos no pueden ocuparse del niño» (MEC, 1973).

En la medida en que la Administración no parece dar respuesta a la fuerte presión social por ella misma detectada, surge un buen número de guarderías, jardines de infancia o parvularios de iniciativa privada o dependientes de instituciones sin ánimo de lucro (reguladas estas últimas por la normativa establecida desde el Ministerio de Trabajo).

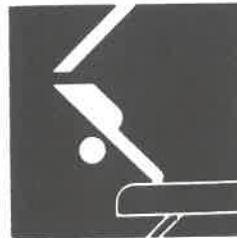
Se configura de este modo una realidad de atención a los niños en edades de escolarización no obligatoria en la que se podrían establecer, al menos tres vías distintas:

A) Por un lado, los preescolares públicos o privados, regulados por la normativa del Ministerio de Educación, concebidos como años de preparación para la escolarización obligatoria.

B) Por otro lado, las guarderías dependientes de instituciones sin ánimo de lucro, reguladas en su momento por el Ministerio de Trabajo y moviéndose en torno a una definición de funciones entre lo asistencial y/o lo educativo.

C) Por otro lado, se han ido creando gran cantidad de centros de iniciativa privada que adoptan diversos nombres y acogen a niños de distintas edades con concepciones acerca del niño y de la educación de lo más diverso. En muchos de los casos sin el más mínimo control oficial de en qué medida cumplen la función social y/o educativa para la que fueron creados (baste señalar que para su puesta en marcha apenas se les exige más requisitos que para la puesta en funcionamiento de cualquier otra actividad mercantil).

"El concepto de Educación Infantil actual, así como el modelo de escuela que se propugna, es el resultado de una larga evolución producida en nuestra sociedad a distintos niveles"



OTL AICHER

A lo largo de estos últimos años tanto desde el Ministerio de Educación, con la puesta en marcha del Programa Experimental de Escuelas Infantiles, como desde algunas Comunidades Autónomas, reconociendo la inquietud de muchos profesionales de la etapa, se ha comenzado a regular esta situación configurando un nuevo modelo de institución; a saber: la escuela infantil, que exigiría el cuestionamiento por un lado de la función asistencial y, por otro, del modelo de preparación para la EGB que ha primado en preescolar sustituyéndolo por un modelo educativo-formativo en el que todos los aspectos del desarrollo sean considerados de igual importancia y se aborden desde una perspectiva educativa global.

La educación educación infantil, entendida como «el conjunto de actitudes y acciones que los adultos llevan a cabo intencionadamente para favorecer el máximo despliegue de las potencialidades de los niños menores de 6 años, con el fin de potenciar, para cada niño, el logro de un desarrollo personal tan completo como sea posible» (MEC, *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil*) nos presenta un modelo educativo sustentado en:

Las características del desarrollo del niño

Los primeros años de vida del niño y de la niña tienen una gran importancia en el desarrollo de la persona, entendida ésta en toda su globalidad.

El desarrollo psicológico es el resultado de complejas interacciones entre los aspectos biológicos y la estimulación física y social en las que cada niño, de un modo activo, aporta su mundo interior y sus propias necesidades y en las que el adulto provee a los pequeños de aquello que necesitan, se deja cautivar por sus reclamos y seducciones y les acompaña en sus progresos en la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

De la riqueza de estímulos que al niño y a la niña le proporcione el mundo exterior, de los apoyos que los adultos le den en el proceso de interiorización de esos estímulos, del clima de afecto y segu-

ridad, que se le cree, de cómo en definitiva se plantea la educación, así será su posterior desarrollo.

Las características organizativas de la institución

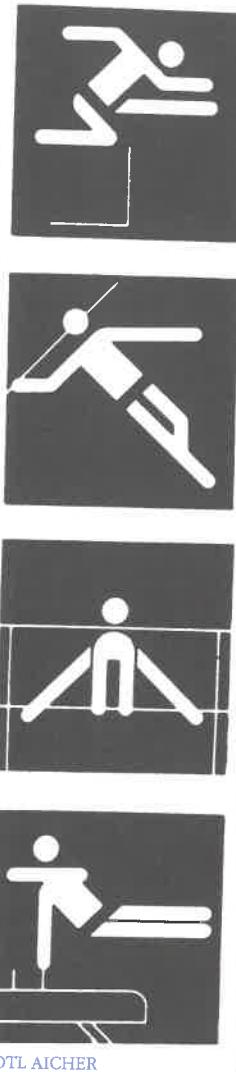
Una institución que se pone al servicio de la educación del niño y de la niña, de 0 a 6 años, considerándola como una etapa con entidad en sí misma y con un proyecto propio, ha de disponer de una organización fundamentada en el conocimiento de las necesidades del niño y de la niña de esas edades y en las características de apertura y participación.

Debe de estar abierta a las necesidades sociales, culturales y humanas de la comunidad o barrio en que se inserte, de la que forma parte y con la que interactúa continuamente, recogiendo y al mismo tiempo aportando nuevos elementos para el desarrollo de la función educativa y social que debe realizar, proporcionando así a cada escuela un carácter propio en relación con el contexto de referencia.

Ha de ser al mismo tiempo una escuela que permita y potencie la participación de todos los elementos personales implicados en el proceso educativo de los niños y niñas: el equipo docente y las familias. La eficacia de la educación infantil «depende, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los momentos de la vida del niño, en casa y en la escuela. Para que eso sea posible es necesaria la comunicación y coordinación entre educadores y padres» (MEC, 1991).

Para que se pueda dar respuesta desde la planificación educativa de cada equipo docente a estos aspectos organizativos no podemos dejar de lado la consideración de los aspectos materiales y de infraestructura previos y cuya ausencia exige a muchos equipos docentes un esfuerzo de imaginación y creatividad considerable: la existencia de un edificio, un mobiliario y unos materiales pensados para los niños que lo van a usar y que facilite el conocimiento y la relación interpersonal de unos niños con otros.

Para finalizar con este apartado, y a modo de conclusión, podemos señalar



"La escuela infantil exigirá un modelo educativo-formativo en el que todos los aspectos del desarrollo sean considerados de igual importancia y se aborden desde una perspectiva educativa global"

como rasgos específicos y característicos de la escuela infantil la interdependencia del entorno inmediato que se manifiesta en su carácter abierto y participativo con una organización que posibilite canales eficaces de comunicación interna y externa así como "tiempos, espacios y medios para sustentar el plan de trabajo y promover el intercambio entre todos los participantes" (MEC, *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil*).

Las características metodológicas

Un modelo de escuela como el que hasta el momento hemos planteado exige una planificación didáctica que parte de la actividad del niño en todas sus vertientes (manipulativa, cognitiva, motriz), en un ambiente de aceptación y valoración mutua que permita aprovechar al máximo los momentos de convivencia cotidiana dentro de la escuela y en los que la relación del niño y la niña con los objetos, con los compañeros y con los adultos sea uno de los pilares fundamentales.

Una planificación en definitiva en la que el profesor no sea un mero transmisor sino más bien un catalizador y animador de los tanteos experimentales del niño, estableciendo una *retroalimentación* constante entre el niño (sus demandas, sus actuaciones) y el adulto (su actitud, su respuesta) respetando de este modo las características individuales de cada uno.

Los que en mayor o menor medida compartimos el modelo hasta aquí expuesto no podemos por menos que alegrarnos ante la aprobación de la LOGSE, en la que se define a la educación infantil como primera etapa del sistema educativo, que «comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa» (MEC, 1990).

Sin embargo, no por ello podemos olvidar de que hay decisiones cuantos menos contradictorias en el proceso. Analizaremos algunas de ellas desde la realidad

"Es por ello necesario contemplar, para no ahogar esta voluntad de innovación, la creación de condiciones que faciliten el acceso a la formación permanente como parte integrante de su trabajo docente"

más próxima a quien esto escribe: el segundo ciclo y la escuela pública.

Número de alumnos por aula

Si el número de niños por unidad escolar es en términos generales uno de los elementos más trascendentales para poder plasmar un determinado modelo educativo, lo es aún más en el caso de la Educación Infantil en la que, como señalábamos anteriormente, la relación del niño con sus iguales y la relación del niño-adulto es uno de los pilares básicos. En este sentido no podemos por menos de valorar como desafortunados los números máximos de alumnos por unidad establecidos en el Real Decreto de requisitos mínimos donde se establecen sin ir más lejos igual número de alumnos por aula —25— para el segundo ciclo de la Educación Infantil que para la Educación Primaria (posteriormente la Orden Ministerial de 12 de Septiembre de 1991 fija en 20 la *ratio* para el nivel de 3 años).

Número de profesores y profesoras

Intimamente relacionado con el anterior punto estaría el tema del número de profesores que integran el equipo docente, a todas luces insuficiente desde la perspectiva de que en esta etapa educativa, a diferencia de en Educación Primaria, no inciden profesionales especialistas en las distintas áreas, lo que conlleva una carga lectiva por parte del profesorado que genera ausencia de tiempos para la planificación y coordinación. Por otro lado, no podemos olvidar que la exigencia de seis unidades para poder disponer de un profesor de apoyo es una condición, al menos desde la realidad más próxima a nosotros, presente en muy pocos de los centros de la red pública, mientras que, por otro lado, en los centros que pueden sobreponer este número (centros específicos de educación infantil) dicho profesor se presenta como apoyo a las tareas de dirección y administración del centro.

ILUSTRACIÓN: MIGUEL

Formación del profesorado

Todos somos conscientes de que las reformas educativas dependen en igual o mayor medida que de lo legislado que de la capacidad de innovación de los protagonistas directos; los profesores y profesoras. En este sentido, los profesionales de la educación infantil se han caracterizado siempre por su voluntad innovadora. Por ello es necesario contemplar, para no ahogar esta voluntad de innovación, la creación de condiciones que faciliten el acceso a la formación permanente como parte integrante de su trabajo docente.

En mayor o menor medida todos conocemos la diferencia existente entre lo que uno declara como intención de hacer y su posterior desarrollo. Esperemos que en el caso de la Reforma ya en marcha no se produzcan grandes diferencias entre la declaración de la Ley Orgánica y las condiciones que se establezcan para su desarrollo, no dejando su resultado sólo a la responsabilidad de los docentes.

(*) Jorge Antuña es asesor de Educación Infantil del Cep de Gijón (teléfono de contacto: 98-5341415).

Referencias bibliográficas

- Frabboni, F. (1984): *La educación del niño de 0 a 6 años*. Cincel.
- Jiménez, N., Molina, L. (1989): *La escuela Infantil: lugar de acción y coparticipación*. Laia.
- M. E. C. (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid.
- M. E. C. (1970) Ley 14/70, *General de Educación y financiación de la Reforma educativa*, Madrid.
- M. E. C.: *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil*, Madrid.
- M. E. C. (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, Madrid.
- M. E. C. (1991): *Real Decreto 1004/91 de 14 de Junio sobre requisitos mínimos de los Centros* (BOE 26 de Junio de 1991).
- M. E. C. (1991): *Real Decreto 1333/91 de 6 de Septiembre, sobre aspectos básicos del currículum* (BOE 9 de Septiembre de 1991).
- M. E. C. (1991): *Orden de 12 de Septiembre de 1991 sobre implantación gradual del 2º ciclo de E. Infantil* (BOE, 14 de Septiembre de 1991).
- Moll, B. (1988): *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Anaya.
- Zabalza, M. A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea.



Gijón

municipio e d u c a d o r

GENÉRICA. TALLERES DE LECTURA. Inicio de la lectura. Lectura de la cultura. La música en el cine. Pedagogía musical. MUSEOS Y EXPOSICIONES. Difusión de las artes. Seminarios y cursos para la comprensión del lenguaje artístico. Visitas a museos y exposiciones. BIBLIOTECAS EDUCATIVAS. Animación a la lectura. SERVICIOS EDUCATIVOS. Programa Habitar. El Árbol. Educación Ambiental. Punto de la Infancia. Consumo. Salud.

EN MÚSICA Y VÍDEO. TALLERES DE LECTURA E IMAGEN. Taller de cine cinematográfico. Lectura de la cultura. Cine. Radio. MÚSICA. La música en el cine. Pedagogía musical. MUSEOS Y EXPOSICIONES. Difusión de las artes. Seminarios y cursos para la comprensión del lenguaje artístico. Visitas a museos y exposiciones. Taller en los museos. BIBLIOTECAS EDUCATIVAS. Animación a la lectura. SERVICIOS EDUCATIVOS. Programa Habitar. El Árbol. Educación Ambiental. Punto de la Infancia escuela. Seguridad Infantil. Consumo. Salud.

EN MÚSICA Y VÍDEO. TALLERES DE LECTURA E IMAGEN. Taller de cine cinematográfico. Lectura de la cultura. Cine. Radio. MÚSICA. La música en el cine. Pedagogía musical. MUSEOS Y EXPOSICIONES. Difusión de las artes. Seminarios y cursos para la comprensión del lenguaje artístico. Visitas a museos y exposiciones. Taller en los museos. BIBLIOTECAS EDUCATIVAS. Animación a la lectura. SERVICIOS EDUCATIVOS. Programa Habitar. El Árbol. Educación Ambiental. Punto de la Infancia escuela. Seguridad Infantil. Consumo. Salud.



Fundación Municipal de Cultura
Ayuntamiento de Gijón

INFANCIA

Parece que aquellas y aquellos que nos dedicamos a la Psicología Evolutiva estamos más interesados e interesadas en el desarrollo que en el aprendizaje. Tenemos en mente a Piaget y su desinterés por los

aprendizajes escolares. Pero una Psicología del Desarrollo tiene que dar cuenta de los procesos que median y/o las relaciones entre ambos conceptos. La preocupación por las relaciones entre Desarrollo y Aprendizaje ya estaba en el punto de mira de Vygotsky (1979): ¿son lo mismo? ¿uno se parece al otro? ¿qué compleja dinámica existe entre ambos?

CONCEPCIONES SOBRE EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE

PURA GIL - NATALIA SÁNCHEZ*

De lo que hay que partir es de que la enseñanza-aprendizaje y los procesos que tildamos de “evolutivos” son anverso y reverso de la misma moneda. Con este ánimo abordamos el tema y lo desarrollamos a continuación: vamos a repasar qué aportan algunas de las teorías del desarrollo y del aprendizaje, desde las áreas más “duras” y “fundamentalistas” de la Psicología Evolutiva o del Desarrollo, a la comprensión de los aprendizajes escolares que los niños llevan a cabo en las aulas.

El aprendizaje significativo de Ausubel

Para este autor, todo aprendizaje escolar puede analizarse en función de dos dimensiones que podemos representar mediante un eje vertical y otro horizontal, como se puede apreciar en el gráfico 1 que insertamos más adelante.

Cada eje responde a un continuo. El *eje vertical* representa el tipo de aprendizaje realizado por el alumno, que puede ser plenamente significativo o meramente repetitivo (memorización literal). El *eje horizontal* representa distintos tipos de estrategias educativas empleadas para favorecer el aprendizaje: la enseñanza expositiva, el descubrimiento guiado o el descubrimiento autónomo.

Según eso, el tipo de aprendizaje que realizan los muchachos es, en principio, independiente de la estrategia educativa utilizada. Un buen aprendizaje (es decir, un aprendizaje significativo en términos de Ausubel) puede conseguirse mediante el procedimiento de la enseñanza expositiva o del descubrimiento (guiado o autónomo). Pero lo mismo podemos decir del aprendizaje repetitivo: tanto mediante la estrategia del descubrimiento como la de la enseñanza expositiva podemos conseguir aprendizajes simplemente memorísticos.

Ahora bien, ¿qué distingue un aprendizaje significativo de otro meramente repetitivo?

El aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse, anclarse a los conocimientos que ya tiene el sujeto, estableciéndose así relaciones “consistentes”, sustantivas, y no arbitrarias, entre lo que sabemos o lo que aprendemos. Para ello hacen falta, cuando menos, tres requisitos:

– Que el material a aprender posea un significado por sí mismo, que haya una relación lógica y no arbitraria entre las partes que lo com-

ponen; que tenga una estructura que refleje la propia lógica de la disciplina. Habría, así, que rehuir las presentaciones parciales de la materia.

– Que el sujeto tenga los conocimientos necesarios para hacer esta asimilación (que cuente con lo que ha llamado “conceptos inclusores” en los que tenga anclaje ese nuevo saber).

– Que quiera hacerlo, que haya una implicación afectiva en el proceso.

En el aprendizaje repetitivo no hay ningún esfuerzo por integrar los nuevos conceptos a los conocimientos ya existentes, o por relacionarlos con experiencias anteriores: el sujeto hace una incorporación arbitraria y verbalista de los conocimientos.

La línea de división, pues, entre un buen y un mal aprendizaje no pasa por el método de enseñanza utilizado, sino por el tipo de asimilación que consigamos se realice. No se trata, tampoco, de negar la importancia de ciertos aprendizajes memorísticos, siempre necesarios en los currícula; lo que Ausubel mantiene es que a medida que el chaval crece, van perdiendo importancia estos aprendizajes, ya que los nuevos conocimientos que va adquiriendo le permiten realizar cada vez más aprendizajes significativos: cada nuevo aprendizaje significativo puede funcionar como un “concepto inclusor” para hacer significativos nuevos aprendizajes y establecer así una reacción en cadena.

Naturalmente, la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino de grado. Por lo tanto, en vez de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes plenamente significativos, quizás sería más sensato intentar que los aprendizajes a llevar a cabo sean lo más significativo posible en cada nivel de escolaridad. Qué duda cabe, por ejemplo, que la observación de la Fauna y la Flora de una región cualquiera dará lugar a la construcción de aprendizajes más o menos significativos dependiendo, cuando menos, de si el alumno posee o no conceptos de Biología que le permitan analizar la nueva información en función de la que ya posee.

Esta concepción ausubeliana del aprendizaje ha soportado un cambio de perspectiva importante al problema clásico de cuándo un niño está “preparado o no” para ciertos aprendizajes escolares (el problema de la “disponibilidad”): la cuestión estriba en que la “disponibilidad” ya no depende únicamente del nivel de desarrollo evo-

lutivo alcanzado por el niño o de su competencia intelectual, sino más bien de la *existencia de conocimientos previos pertinentes* para los nuevos aprendizajes a realizar, que a su vez depende en alguna medida, de su competencia intelectual, desde luego, pero, sobre todo, de la influencia del profesor y de la metodología de la enseñanza-aprendizaje, el docente es tan decisivo como el niño y su desarrollo a la hora de determinar si éste está disponible o no para realizar ciertos aprendizajes. En definitiva, se trata de "devolver la pelota" al docente, en cuanto a darle mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje, frente a teorías "centradas" en el niño y en su proceso evolutivo.

Volviendo a aspectos más técnicos, podemos preguntarnos: *¿cuál es la dinámica que se establece en esta asimilación del material a los conocimientos que ya posee el sujeto?*

A la organización y estructuración del material a aprender, se corresponde una similar organización de los conceptos en nuestra mente: nuestras mentes están organizadas jerárquicamente, ocupando los conceptos más genéricos el vértice de la jerarquía, y derivándose de ellos conceptos más restringidos. Y con este criterio, podríamos hablar de tres tipos de aprendizaje distintos:

– *Subordinado*: la nueva idea aprendida está jerárquicamente por debajo de una ya existente. Un alumno puede aprender las diferencias entre diversos tipos de verbos; es la forma más frecuente de aprendizaje.

– *Supraordinado*: la inversa del anterior; conceptos aislados se organizan para permitirnos formar un concepto más general.

– *Combinatorio*: se relacionan conceptos del mismo nivel jerárquico.

Ausubel defiende que, dada la manera en que están organizados nuestros conocimientos, el aprendizaje va *de lo general a lo particular*: el aprendizaje de un texto o de un material se hace siempre a

"Vamos a repasar qué aportan algunas de las teorías del desarrollo y del aprendizaje a la comprensión de los aprendizajes escolares que los niños llevan a cabo en las aulas"

partir de las ideas más generales, de los planteamientos más potentes, conceptualmente hablando. Sin más, está propone una metodología deductivista.

Concretamente, la estrategia que él propone para conseguir estos objetivos es lo que llama la *enseñanza expositiva*. Su método no es transmitir las leyes o metodología del pensamiento científico (formar a pequeños investigadores científicos), sino teorías y conocimientos. La estrategia consiste en exponer explícitamente la estructura conceptual de la teoría que se está enseñando para que el alumno la relacione con su propia teoría y conocimientos sobre el tema y surja la reorganización conceptual precisa.

Esta enseñanza expositiva que propone puede hacerse de dos maneras:

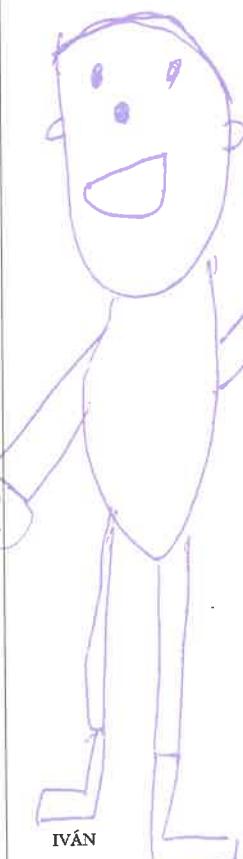
a) Mediante *explicaciones verbales* del profesor. Estas explicaciones deben partir de la presentación de un *organizador previo*, esto es, una o varias ideas generales que tienen que servir de puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber. Lo que se pretende con ellos es que activen aquellos conceptos que van a servir de anclaje para la información que se va a dar a continuación. Otro requisito de estos organizadores previos es que tengan un nivel de generalidad mayor que el que tenga aquello que se va a explicar a continuación; como veíamos más arriba, la mayoría de los aprendizajes se producen por subordinación.

b) El *estudio de textos*. Si se opta por elaborar textos, dos consideraciones, que no son más que reiterar las ideas anteriores:

– cada tema debe organizarse jerárquica y deductivamente, comenzando con las ideas más potentes y generales, para descender a las particulares y concretas;

– es conveniente resaltar las ideas superiores de la jerarquía mediante gráficos o "cajas" que la enmarquen.

Cada disciplina, y dentro de la misma, cada tema, tiene una especie de *mapa conceptual*: no es más que una manera de representación en la que los conceptos aparecen jerárquicamente organizados. Novak y Gowin (1988) se refieren a los



mismos como instrumentos que sirven en primer lugar para dirigir la atención tanto a profesor como a estudiante, sobre las ideas más importantes en las que se deben centrar. También se les puede considerar como una especie de "mapas de carreteras": su representación muestra algunos de los caminos que se pueden seguir para relacionar el significado de los diferentes conceptos, y así construir proposiciones en los que puedan entrar como términos. Además, una vez que se ha completado un aprendizaje significativo, los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de todo lo que ha aprendido. Estos autores han elaborado técnicas que permiten a los alumnos descubrir sus propios *mapas conceptuales* sobre determinado tema o disciplina, que pueden contrastarse con los "verdaderos"; incluso recomiendan enseñar a elaborarlos en los primeros cursos de EGB.

Algunas limitaciones a este enfoque

1) La enseñanza que se basa exclusivamente en el método expositivo es insuficiente muchas veces para provocar un cambio conceptual en los alumnos, como veremos más adelante.

2) Sólo resulta eficaz a partir de la adolescencia y con sujetos expertos, dado el carácter deductivista del pensamiento lógico-formal. Además, no todos los aprendizajes proceden de la educación, sino que existen aprendizajes inductivos.

3) La afirmación del paralelismo entre la estructura lógica de la materia y la psicología del sujeto es poco clara. De ser así, los aprendizajes deberían producirse más rápidamente y con menos problemas.

4) Son análisis poco finos: así vemos que la reorganización conceptual, tal como la plantea Ausubel, parece producirse casi espontáneamente; en segundo lugar, ¿cómo los *organizadores previos* sirven de puente entre lo que se sabe y lo que no? y, por último, tenemos el problema de que para que haya aprendizaje significativo, deben existir ya *conceptos inclusores*, pero... ¿cómo se forman los primeros?



La teoría piagetiana de la equilibración

Piaget ha elaborado propiamente una *teoría del desarrollo*, más que una *teoría del aprendizaje*. Y, realmente, nunca estuvo preocupado, como lo estaban los psicólogos americanos que se habían fijado en su teoría, por las "aplicaciones" que en la escuela pudieran tener sus planteamientos. De todos modos, los colaboradores cercanos a Piaget han hecho intentos de generalizar los principios del desarrollo al proceso de aprendizaje. Podemos resumir en los siguientes puntos la posición piagetiana sobre el aprendizaje:

1) El aprendizaje es un *proceso constructivo interno*: el sujeto asume el papel activo en el proceso de aprendizaje y se enfrenta a la información que recibe con los recursos cognitivos de que dispone en ese momento. No basta con una recepción pasiva de la información (los niños no son magnetófonos), sino que el sujeto debe elaborarla para hacerla suya.

2) El aprendizaje es un *proceso de reorganización* cognitiva que se produce a través de una dinámica continua de *asimilación* y *acomodación*: un proceso de autorregulación que permite asumir conocimientos sin más que poner en funcionamiento esquemas mentales pertinentes y presentes, a la vez que un proceso de acomodación que intenta integrar nuevos conocimientos que precisan el ajuste de los esquemas que se poseen.

3) En la dinámica descrita, cumplen un papel importante las contradicciones o "conflictos cognitivos", así como toma de conciencia de los mismos. Esta toma de conciencia es la que permite el "cambio", esa reorganización que, en definitiva, abre la puerta a los nuevos contenidos de aprendizaje.

4) Lo que el alumno puede aprender en cada momento depende de su nivel de desarrollo, de tal manera que los contenidos, su dificultad, tienen que estar lo más cercano posible a ese nivel, para facilitar el aprendizaje. Se trataría de llegar a conseguir una *discrepancia óptima* entre el nivel en el que el niño se encuentra y la dificultad de la tarea que proponemos.

"Esta concepción ausubeliana del aprendizaje ha soportado un cambio de perspectiva importante al problema clásico de cuándo un niño está "preparado o no" para ciertos aprendizajes escolares"

5) Las relaciones sociales, tanto con iguales como con adultos, cumplen un papel importante en el proceso de desarrollo, no por sí mismas, sino en cuanto a que pueden ser las generadoras de estas contradicciones y conflictos cognitivos.

A partir de estos principios, se han desarrollado dos líneas de investigación, de las que daremos cuenta a continuación. Una de ellas proviene de colaboradores cercanos en Ginebra a Piaget (Perret-Clermont; Mugny), a la que podríamos denominar *Paradigma de los conflictos sociocognitivos*; la otra es más lejana geográficamente, pero cercana conceptualmente, dado su enfoque constructivista del aprendizaje: nos referimos a ella como el *Paradigma del Cambio conceptual*.

El paradigma de los conflictos socio-cognitivos

La idea central de este enfoque es la de que los conflictos que ayudan a avanzar cognitivamente a los niños pueden ser provocados mediante discusión con otros niños de edades semejantes aunque con opiniones distintas acerca de un tema concreto. Se trata, pues, de "conflictos sociocognitivos", dado el carácter social o interactivo en el que surgen. Los resultados de las investigaciones hechas bajo este paradigma se hallan expuestas en el libro de Perret-Clermont (1979).

En términos generales, la situación experimental se puede describir como sigue. Contaban con un grupo de niños, a los que previamente se les habían aplicado unas pruebas operatorias de Piaget (como la de conservación de sustancia), para evaluar sus niveles operatorios, clasificándolos en Conservadores, No Conservadores y Medianamente Conservadores. Los niños así clasificados se distribuyen en dos grupos: el Control y el Experimental. La intervención en este último consistía en organizar grupos pequeños, de 2 ó 3 niños, diferentes en su nivel operatorio en cuanto a conservación; en ellos se provocaba la discusión acerca de la propia tarea de conservación. Después de varias sesiones de entrena-

miento, se vuelven a pasar pruebas similares, tanto a ese grupo como al control, en el que no se intervino de ninguna manera.

Brevemente, los *resultados* fueron los siguientes:

1) Las actuaciones en grupo son más elaboradas y acertadas que las individuales, y no porque uno de los miembros del grupo tenga la respuesta correcta y la imponga a los demás, sino porque la propia situación de cooperación obliga a los miembros a organizar mejor sus actividades, a hacerlas más explícitas y a coordinarlas.

2) En ocasiones, las mejoras no se notan en la actividad de grupo, sino en la realización posterior e individual de la prueba. La hipótesis es que la interacción social obliga a una serie de reajustes cognitivos que sólo dan fruto en la posterior actividad individual.

3) Hay dos situaciones en las que no se produce avance:

- cuando un miembro impone su opinión a los demás;
- cuando todos tienen la misma opinión.

En cambio, hay siempre progreso cuando se constatan divergencias moderadas en la forma de abordar el problema, sean correctas o incorrectas las opiniones.

Es esta confrontación de puntos de vista la responsable de la creación de conflictos socio-cognitivos, que movilizan y reestructuran los esquemas intelectuales.

El paradigma del cambio conceptual

Concentraremos bajo este epígrafe tres propuestas surgidas en la década de los 80 y cuyos planteamientos son coincidentes en muchos aspectos: nos referimos a los trabajos de Driver (1986), a los de Osborne y Wittrock (1985) y a los de Posner *et al.* (1982). En nuestro país, los trabajos de Gil Pérez (1986) y Carrascosa (1985) son ilustrativos de las potencialidades de estos planteamientos.

Uno de los objetivos de este enfoque es conocer las *concepciones espontáneas o representaciones* que todos, tanto niños como adultos, tenemos sobre el mundo, el comportamiento de los demás, los acontecimientos que nos rodean, etc. Todos tenemos una teoría, más o menos cercana o lejana a la doctrina científica, de lo que vemos; actuamos según unas concepciones acerca de los

Tipo de aprendizaje que hace el sujeto	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Clarificación de las relaciones entre los conceptos.	Enseñanza audiotelar bien diseñada.	Investigación científica (música o arquitectura nueva).	
	APRENDIZAJE REPETITIVO	Conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto.	Trabajo escolar en el laboratorio.	"Investigación" más rutinaria o producción intelectual.	
	ENSEÑANZA EXPOSITIVA	Aplicación de fórmulas para resolver problemas.	Soluciones a rompecabezas por ensayo y error.	POR DESCUBRIMIENTO GUIADO (Bruner)	POR DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO
		Tablas de multiplicar.			

Gráfico 1.– Estrategias Educativas. El aprendizaje receptivo y el aprendizaje por descubrimiento se sitúan en un continuo diferente al del aprendizaje memorístico y el significativo. En la figura se indican formas típicas de aprendizaje para ilustrar diferentes "posiciones" representativas de la matriz. (Tomado de Novak (1982); p. 96).

fenómenos, concepciones que incluso pueden no corresponder en absoluto con aquello que se recoge en los libros especializados de las diversas materias. Saber estas concepciones "primigenias", se presume, es fundamental, ya que son, en definitiva, las herramientas conceptuales con las que nos enfrentamos a la información y los conocimientos que recibimos y que condicionan, por tanto, todo el proceso de aprendizaje, sobre todo, el aprendizaje de conceptos científicos.

¿Cuál es la naturaleza de estas "concepciones espontáneas"?

1) Su carácter *espontáneo*: son adquiridas al margen de la instrucción escolar, generalmente en las situaciones de la vida cotidiana; son fruto de la experiencia personal. Vienen a ser la "ciencia intuitiva" de los alumnos, y suelen ser adecuadas para explicar y predecir los acontecimientos cotidianos, aunque sean científicamente incorrectas. Con un ejemplo puede quedar claro: la creencia de que los cuerpos pesados se hundan antes que los de poco peso, es decir, la creencia de que no es el peso específico (un constructo), sino el absoluto (directamente observable), lo que determina la flotación de los cuerpos.

2) Son normalmente *implícitas*: son no conscientes, con lo que es difícil conseguir que

se verbalicen. Podemos inferirlas, y reconstruirlas observando las explicaciones que los alumnos dan frente a determinados acontecimientos o experimentos.

3) Afortunadamente para los docentes, son *ampliamente compartidas*, y en la mayoría de los casos, reproducen los errores que históricamente se han producido a la hora de explicar determinados fenómenos: podemos encontrarnos con explicaciones sobre fenómenos físicos que se corresponden a la teoría física aristotélica. Esto no contradice el carácter personal y espontáneo que les damos, ya que revela las restricciones y canalizaciones por donde transcurre normalmente el procesamiento humano de información.

4) Son *resistentes al cambio*: se pueden encontrar en adultos cultos, con respecto a materias que no forman parte de su especialidad. Las

"La tesis fundamental que se desprende de esta perspectiva es que en la construcción del conocimiento en general, y por lo tanto, en la construcción de los aprendizajes escolares, juegan un papel decisivo las relaciones interpersonales entre el experto y el novato, entre los adultos y los niños"

explicaciones a esta resistencia pueden ser las siguientes:

4a) Las concepciones están organizadas en teorías (también implícitas). Esto es, las creencias sobre determinados temas mantienen una fuerte coherencia y traba-zón. Poseen una organización jerárquica, conceptos más potentes de los que deri-van otros subordinados, aunque sean cien-tíficamente incorrectos. Por lo tanto, el cambio, para producirse, tiene que afectar a toda la jerarquía, y no a conceptos pun-tuales de la misma de forma aislada.

4b) La Psicología Cognitiva nos ofrece otra posible razón, al defender la idea de que los seres humanos somos *procesadores biológicos de información*, esto es, que nuestro pensamiento no se rige tan sólo por principios lógicos, sino, fundamentalmente, por principios adapta-tivos, de supervivencia. Uno de estos cri-terios tiene que ver con la capacidad para predecir acontecimientos de la vida coti-diana (la anticipación de la caída de los cuerpos, por ejemplo, que tiene más im-portancia que saber explicar en términos fí-sicos la fuerza de gravedad). La mayoría de nuestras concepciones espontáneas son buenas teorías predictoras, describen bastante bien los acontecimientos y nos son útiles para vivir, por lo cual es razona-ble que no las cambiemos así como así. Aplicamos el mismo principio de cambio que se observa en la Historia de la Cien-cia, donde sólo cambia una teoría cuando se dispone de otra mejor que explique y prediga más cosas que la anterior.

¿Qué consecuencias educativas se pueden derivar de todo ello?

1) La enseñanza de las ciencias, y la enseñanza en general, no pueden limi-tarse a favorecer las habilidades propias de lo que Piaget define como pensamien-to lógico-formal, como durante mu-chó tiempo mantuvieron algunas teorías sobre Didáctica de las Ciencias, sino que se debe plantear el favorecer un “cambio conceptual” en los estudiantes. Para ello es necesario conocer y hacer explícitas las concepciones espontáneas de los estu-diantes sobre el tema de que se trate y

**"El niño es
realmente un
aprendiz, un
novato ante la
mayoría de las
cuestiones del
medio escolar
formal y,
siendo un
procesador de
la información
limitado, en la
escuela se ve
más perdido
para
seleccionar
habilidades
oportunas,
recordar,
planear"**

partir de ellas como el obstáculo que es preciso superar, contando siempre con el carácter constructivo del proceso de aprendizaje.

Dicho de otro modo: no es suficiente con exponer a los alumnos teorías (físicas o biológicas) mejores de las que ellos tie-nen (planteamiento ausubeliano), sino que hay que hacerles ver que son mejores y que explican más que la suya.

2) ¿Cómo lograrlo? Hay que provocar situaciones a manera de “conflictos cogniti-vos”, que enfrenten a los sujetos a situa-ciones en las que sus teorías no dan cuenta de los datos, ayudando a la vez a tomar conciencia de las incongruencias entre sus concepciones y las nuevas teo-rías. Si la toma de conciencia y la refle-xión sobre las propias ideas ha sido fun-damental en el avance histórico del cono-cimiento científico, podemos pensar que es igualmente importante en los cambios conceptuales del proceso de la ense-ñanza.

3) ¿Cuáles son algunas de las mejores estrategias educativas para provocar estos cambios conceptuales?

Se han propuesto diversos procedi-mientos (Driver, 1986), como, por ejemplo:

– poner en cuestión las ideas de los muchachos a través de contraejemplos, bien individualmente, bien mediante dis-cusiones en pequeños grupos;

– inventar o introducir nuevos temas presentados, en principio, de una forma más descriptiva que axiomática;

– proporcionar oportunidades para poner en práctica estas nuevas teorías y ver así su capacidad explicativa: mediante programas de asimilación con ordenador, por ejemplo, en el caso de determinadas experiencias físicas, o diseñando algunas situaciones prácticas (el funcionamiento de un cinturón de seguridad, etc.).

Tenemos también que ser conscientes de que conseguir cambios conceptuales no es una tarea de una semana, ni de un mes; de ahí la necesidad de planificar a medio y largo plazo el uso de este tipo de procedimientos.



Vygotsky: la construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales

Cada vez el nombre de Lev S. Vygotsky se deja oír más. Habiendo muerto a los treinta y ocho años, en 1934, dejó sembrada en los años 20 una de las teorías más sugerentes sobre estas relaciones tan problemáticas. Vygotsky defiende en un artículo (Vygotsky, 1979) que el desarrollo general viene provocado por el aprendizaje, o más exactamente por la situación interactiva, social, del aprendizaje, y la defiende explícitamente ante las tesis piagetianas, en las que el desarrollo, como vimos, condiciona el aprendizaje.

Es en este contexto en el que presenta el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*. En las situaciones escolares, al alumno se le evalúa, normalmente, por su *Nivel Real de Desarrollo*, esto es, por las funciones que ya tiene establecidas, "maduras" e integradas en el funcionamiento normal. Pero no es esta la única valoración que hay que hacer del niño como alumno para que se inicie un proceso de enseñanza/aprendizaje: existe alrededor de él lo que llama *Zona de Desarrollo Próximo*, constituida por aquellas funciones que están en vías de maduración, y que se revelan en lo que el niño puede hacer con la ayuda del experto. De esta manera, la enseñanza no tiene que ir orientada a las funciones que ya han madurado, sino que tiene que ser prospectiva e ir un poco por delante, de manera que el aprendizaje sea el que tire del desarrollo. El problema que surge en el aula es el de saber cómo hacen suyo los niños estos procesos cognitivos que surgen en la interacción social, cómo los *interiorizan*; y también qué mecanismos intervienen en este proceso de conversión de aprendizaje en desarrollo.

El mecanismo más poderoso que se reconoce es el lenguaje, que no sólo tiene una función comunicativa, transmisora de información, sino que es, por excelencia, el mecanismo regulador de los procesos cognitivos. El experto intenta con su discurso poner en claro la propia representación que tiene de la situación, de la tarea,



OTTO NEURATH

a la vez que intenta guiar las acciones del aprendiz, para que éstas adquieran un sentido y una organización, de manera que el aprendiz pueda utilizar este mecanismo regulador con carácter autorregulador: a través del lenguaje le da las herramientas cognitivas precisas. Lo que se aprende es a utilizar el lenguaje con este valor instrumental, no sólo externamente, sus acciones dirigidas a meta, sino internamente, su pensamiento y actividad planificadora.

La tesis fundamental que se desprende de esta perspectiva es que en la construcción del conocimiento en general, y por lo tanto, en la construcción de los aprendizajes escolares, juegan un papel decisivo las relaciones interpersonales entre el experto y el novato, entre los adultos y los niños.

Dentro de los escritos y trabajos derivados de la obra de Vygotsky, podemos sin duda afirmar que es el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* el eje generador de esta perspectiva interactiva del aprendizaje. Incluso, la esencia de esta noción, que originariamente se definió para la actividad escolar, se ha trasladado con éxito al campo de la Primera Infancia, para entender cómo se produce el desarrollo de los bebés (Kaye, 1987): los adultos *andamian* continuamente los encuentros que el bebé tiene con la realidad externa, creando *marcos*, espacios y contextos concretos donde el aprendizaje se hace posible; son situaciones interactivas en las que las acciones se entrelazan de tal forma que el bebé, como novato, llega a "compartir" los conocimientos, a aprehenderlos tal y como el adulto los concibe, y por tanto, tal y como la comunidad los mantiene como *contenidos de saber*.

"El niño es llevado involuntariamente a una institución de la que sabe poca cosa; pero la institución lo incorpora en sus formas de funcionamiento previamente desarrolladas"

Metáfora del aprendiz

Dentro de este modelo, la forma favorita de expresar las interrelaciones entre aprendizaje y desarrollo (1) es a través de la metáfora del *aprendiz en el taller del maestro artesano* (Kaye, 1987). El aprendiz que es admitido en el taller del maestro artesano para aprender un oficio, lo llega a aprender debido a que el maestro le brinda la oportunidad de practicar sub-

"Todo lo anterior exige que el adulto esté en cada momento interpretando y evaluando la actividad del niño en relación a la tarea"

tareas, aquellas que él selecciona; las revisa, y con ello evalúa el desarrollo de las habilidades del aprendiz, y le presenta gradualmente tareas más difíciles. Es decir, primero va presentando tareas manejables, y poco a poco, retira el apoyo gradualmente a medida que considera su destreza aumentada, y con ella, su competencia (su maniobrabilidad ante ese determinado ámbito de trabajo).

Trasladándonos a la escuela, el niño es realmente un aprendiz, un inexperto en esto de la información escolar, del conocimiento *per se*, así como las formas que adopta él mismo. Es un *novato* ante la mayoría de las cuestiones del medio escolar formal, y siendo un procesador de la información limitado, en la escuela se ve más perdido para seleccionar habilidades oportunas, recordar, planear. Sin ayuda para organizar atención y actividad, no sólo no disminuye su incertidumbre, sino que la aumenta. Emplear el material lo menos confusamente posible, señalar lo relevante y lo intrascendente, es una forma de reducir la incertidumbre.

Otro rasgo de la escuela es que los alumnos ingresan en ella por una forma de alistamiento especial que llamamos *cooptación*: el niño es llevado involuntariamente a una institución de la que sabe poca cosa; pero la institución lo incorpora en sus formas de funcionamiento previamente desarrolladas. El aprendiz se acomoda más a la institución de lo que lo hace ella a él. Y esto nos sirve para entender temas como el de la motivación: ¿sabe el alumno para qué está allí, y qué gana? Mientras que en el alistamiento o afiliación, el *miembro* ingresa porque comparte y acepta las formas de funcionamiento, fines y objetivos de la organización, la cooptación tiene lugar sin que el aprendiz tenga que compartir de antemano esos fines, sin que comprenda sus reglas, o sin que se vea como parte integrante de él. Está claro quién es el aprendiz, nuestro escolar, y que se ve ingresado en un sistema del que el maestro sabe más, y que va a tener que integrarlo en el taller. El taller, otro elemento de esta metáfora conceptual global que nos sirve de marco general, y que es muy gráfico: taller en donde lo que se construye es el propio niño.

Andamiaje, contingencia y aprendizaje escolar

Una vez que hemos elaborado un marco general a través de la "metáfora del aprendiz", pasamos a ver, en primer lugar, uno de los estudios claves para entender esta nueva forma de abordar las cuestiones de la instrucción desde la Psicología del Desarrollo.

D. Wood ha estado interesado en cómo se puede definir la instrucción eficaz, desde la perspectiva más interactiva. Para ello estudió las estrategias de las madres de los niños de 3 y 4 años en la enseñanza de una tarea de construcción. Las acciones y verbalizaciones maternas se clasificaron en cinco categorías, ordenadas de mayor a menor cantidad de ayuda que aportaban: desde una ayuda prácticamente nula, simplemente animando a hacer la tarea, hasta un grado máximo de ayuda, demostrando *cómo hacerla*. La hipótesis de partida era que las intervenciones de las madres cuyos hijos tuvieran más éxito estarían en función directa de la competencia del niño:

En cada momento, a cada fallo del niño se sigue una intervención materna en un nivel de ayuda superior al anterior dado, y a la inversa, si el niño tiene éxito, la intervención de la madre se catalogaba en un nivel menor de ayuda.

Así, las mejores "madres-maestras" fueron las que intervinieron de forma *contingente*. La *contingencia* quedó así defendida operativamente en la siguiente regla doble:

a) Cualquier fallo del niño en llevar a cabo la acción después de un nivel dado de ayuda, debe ser seguido por un incremento del nivel de ayuda.

b) Cuando tiene éxito, la instrucción subsiguiente debe ofrecer menos ayuda que aquella que consiguió el éxito precedente: el profesor debe dar más cancha al alumno, para el éxito o el fracaso.

El patrón de respuestas del profesor por el que los éxitos y fracasos momentáneos del niño están *juzgados en relación a las instrucciones que los preceden* debe ser la base de la evaluación. Cada vez que un profesor actúa de acuerdo con estas leyes, hace una respuesta *contingente*. Cada vez que hace algo diferente (falla, por ejemplo, en proporcionar un nivel de ayuda mayor después de error en el niño, o da más ayuda des-

pués del éxito) la instrucción no es contingente. Según Wood, esta es la esencia de la enseñanza eficaz, en cualquiera de los contextos de instrucción en los que pensemos, escuela u hogar, cuando se nos instruye en algo (siendo niños o adultos).

Lo interesante de esta propuesta es que la actuación del niño se evalúa siempre en relación a lo que hace el profesor en el turno anterior: la actuación del niño no se juzga en el vacío, ya que la siguiente actuación o propuesta del profesor es con respecto a la respuesta del niño en relación a la primera propuesta o consigna dada. Tiene que dar un paso atrás, para ir hacia delante. Es como coser a pespunte, donde tiene que dar una puntada sobre parte de la anterior, con lo que el avance es menor, de inmediato, pero queda mejor cosido. Este esquema tríptico es más útil a la hora de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dada la importancia que le da a esta regla operativa, veamos qué podemos decir acerca de los requisitos implícitos o explícitos de una intervención educativa para que sea contingente:

1) Que se dirija a aquellos aspectos de la tarea que el niño no domina y que, por lo tanto, sólo puede realizar con la ayuda de un adulto.

2) Todo lo anterior exige que el adulto esté en cada momento interpretando y evaluando la actividad del niño en relación a la tarea: lo que ya sabe, lo que todavía ignora, dónde se va a equivocar, qué tipo de intervención ha sido hasta ahora eficaz, cuál no, etc.

3) La intervención, la ayuda, ha de oscilar entre niveles máximos de ayuda y dirección,



J. SEELEY

donde son pocos los grados de libertad que se le dejan al niño sobre la tarea, hasta los mínimos, dependiendo de los momentos o paso de la tarea, ya que una intervención es sólo eficaz cuando se adecúa a —es contingente con— las dificultades que ha experimentado el niño en el momento anterior.

A la luz de todo esto, viendo los entresijos de la actividad de instrucción, y a vueltas con el eje que calificábamos de vertebrador, la *Zona de Desarrollo Próximo*, autores como Wood deciden que es una realidad escolar mucho más difusa que lo que se desprendía de la exposición de Vygotsky, en cuanto que no es un “espacio” a recorrer, evolutiva y madurativamente hablando. Es un proceso de instrucción: es la región en la que el alumno es sensible a la enseñanza, a la ayuda, para realizar una nueva habilidad. En esta zona sensible a la instrucción del experto, la nueva ha-

bilidad puede ser enseñada fructíferamente porque las habilidades ya aposentadas proporcionan en esa zona una base inestimable para levantar la nueva. Habiendo metafóricamente de "base" y "levantar", un concepto, que es moneda corriente también en este modelo, es el de *andamiaje*: las ayudas que se proporcionan contingentemente son andamios que apoyan simulando la estructura del edificio a construir (esa nueva habilidad): poco a poco se retiran, a medida que se consolidan esas nuevas estructuras cognitivas. Según Wood, el andamiaje debe incorporar el principio de contingencia: cualquier apoyo en esa región, en la ZDP, no es efectiva sin una referencia, momento a momento, al nivel presente del niño.

La pregunta clave viene ahora: ¿hasta qué punto podemos generalizar todo esto a las relaciones profesor/alumno? o, mejor, ¿que virtualidad, qué capacidad explicativa tiene todo lo que hemos dicho para analizar las relaciones experto-aprendiz en el marco escolar? y más aún, ¿sirve lo que hemos dicho para explicarnos por qué los niños aprenden en la escuela?

Por una parte, parece razonable pensar que, si no todos, sí al menos muchos de los factores que explican cómo y por qué los niños aprenden antes de entrar en la escuela, pueden seguir explicando cómo y por qué los niños siguen aprendiendo dentro de ella:

- el buen profesor proporciona contextos significativos dentro de los cuales los niños realizan sus tareas;
- adecúa el nivel de ayuda a las dificultades;
- evalúa e interpreta sus avances y errores para seguir su labor instructora (intervención contingente);
- su intervención no toma como base aquellos aspectos de la tarea que no domina.

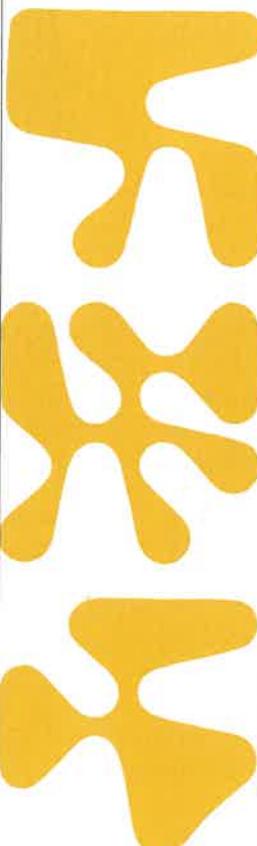
Generalmente, sin embargo, el docente hace más hincapié en la labor independiente del niño, en el aprendizaje por *ensayo y error*: no es el suyo un modelo de "empresa laboral" donde se busca la mayor productividad posible evitando

"El aprendizaje o dominio de una tarea pasa por un apoyo del experto al aprendiz que, poco a poco, se va retirando para que el aprendiz haga sólo la tarea"

errores. Aplica menos el *andamiaje*, más directivo, pero también, menos "traumático": en cuanto a confrontarse con la realidad; "andamiajados" los aprendices cometerían menos errores ya que en cada momento recibirían la ayuda precisa para tener éxito. El aprendizaje o dominio de una tarea pasa por un apoyo del experto al aprendiz que, poco a poco, se va retirando para que el aprendiz haga sólo la tarea.

Esta sería, pues, una diferencia entre la enseñanza en contextos no escolares (la familia, el taller, etc.) y contextos escolares: en aquéllos se andamia más y se le deja al aprendiz menos margen de actuación en la medida en que la meta es conseguir que la tarea se domine, y no tanto entender su lógica interna o los principios que la sustentan. La escuela, en cambio, valora más esos aspectos "sustantivos" y muchos de sus procedimientos van encaminados a que los muchachos "descubran" estos principios. Sin entrar a discutir ahora si los principios sustantivos o las leyes pueden "descubrirse" autónomamente (en principio, no lo creemos así; véase Edwards y Mercer (1988)), lo cierto es que la escuela, como decíamos antes, actúa con sus aprendices dándoles más grados de libertad y, curiosamente, andamiando menos.

Desde luego, no es ésta la única diferencia entre uno y otro contexto de enseñanza (la escuela tiene sus peculiares reglas institucionales; las relaciones son habitualmente poliádicas más que diádicas, etc.), pero la pregunta que ahora dejamos abierta es la siguiente: ¿no mejoraría notablemente la instrucción escolar si utilizara más procedimientos de andamiaje, del estilo de los utilizados en contextos escolares? ¿no sería el andamiaje un buen procedimiento para enseñar también la lógica interna de los contenidos escolares? Bien es verdad que aún nos falta mucho para precisar cuáles son los procedimientos que definen un buen andamiaje, pero esa es una línea de investigación que nos parece especialmente fecunda.



ARMIN HOFMAN

* Pura Gil es profesora titular de la Facultad de Psicología, Filosofía y CC. de la Educación. Natalia Sánchez es becaria-investigadora de la misma Facultad (Teléfono de contacto: 98-5103278).

Notas

(1) Estamos refiriéndonos a una concepción concreta del desarrollo (Kaye, 1987): desarrollo considerado como un proceso de *fuera a dentro*, en donde los logros cognitivos dependen de la ayuda y soporte que brinda el adulto experto. En cambio, una explicación del desarrollo *dentro-fuera*, esto es, una explicación según la cual el desarrollo no depende tanto de la ayuda de los adultos sino de la experiencia física del niño con el mundo de los objetos, cercena la mitad de los mecanismos que pueden explicar cómo adquirimos los "saberes" del mundo.

Referencias bibliográficas

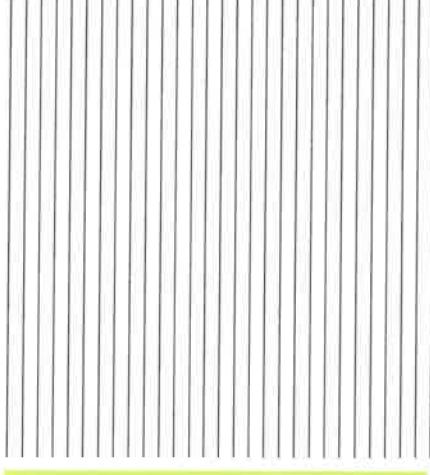
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANEGIAN, H. (1983): *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- COLL, C. (1983) (comp.): *Psicología Genética y Aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- COLL, C. (1984): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- CARRASCOSA, J. (1985): "Errores conceptuales en la enseñanza de la Física y la Química: una revisión bibliográfica". *Enseñanza de las Ciencias*, 3: 230-234.
- DRIVER, R. (1986): "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos", *Enseñanza de las ciencias*, 4(1): 3-15.
- "**¿No mejoraría notablemente la instrucción escolar si utilizara más procedimientos de andamiaje, del estilo de los utilizados en contextos no escolares?; ¿no sería el andamiaje un buen procedimiento para enseñar también la lógica interna de los contenidos escolares?**"
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- KAYE, K. (1987): *La vida mental y social del bebé*. Barcelona, Paidós.
- GIL PEREZ, D. (1986): "La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas", *Enseñanza de las ciencias*, 4(2): 111-121.
- GIORDAN, A. (1982): *La enseñanza de las ciencias*. Madrid, Pablo del Río.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991): *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, Morata.
- NOVAK, J. D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza U.
- NOVAC, J. D. y GOWIN (1988): *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- OSBORNE, R. y WITTROCK, M. (1985): "The generative learning model and its implications for science education", *Studies in Science Education*, 12: 59-87.
- PERRET-CLERMONT, A. (1979): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- POZO, J. I. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W. y GERTZOG, W. A. (1982): "Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change". *Science Education*, 66: 211-227.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

Almacenes Pumarín

Fotocopiadoras • Multicopistas
Grabadores de clichés • Audiovisuales
y accesorios de laboratorio
Material escolar y de oficina • Juegos
educativos y manualidades • Artículos deportivos
Mobiliario escolar y de oficina

Teléfono 538 64 00
Fax 514 78 44

Calle Ampurdán nº 19
Pumarín
33210 GIJON



INFANCIA

Pocas veces pensamos en el proceso de adquisición del lenguaje. De hecho, sentimos que el lenguaje es tan propio de la naturaleza humana que encontramos normal que, alrededor de los 2 años, los

niños comiencen

a hablar y que, hacia los 6-8 años, se desenvuelvan ya con un gran desparpajo. Sin embargo, si nos paramos a pensar sobre el desarrollo del lenguaje nos encontramos delante de un fenómeno cuya explicación, lejos de ser sencilla, se convierte en muy compleja. Por ejemplo, ¿por qué los niños y las niñas, tras haber dicho "roto" durante bastante tiempo, dicen después "rompido"? ¿Cómo es posible que los niños y las niñas cuando conocen diferentes términos los combinen de manera significativa en enunciados que nunca antes han oído de los labios de los adultos?

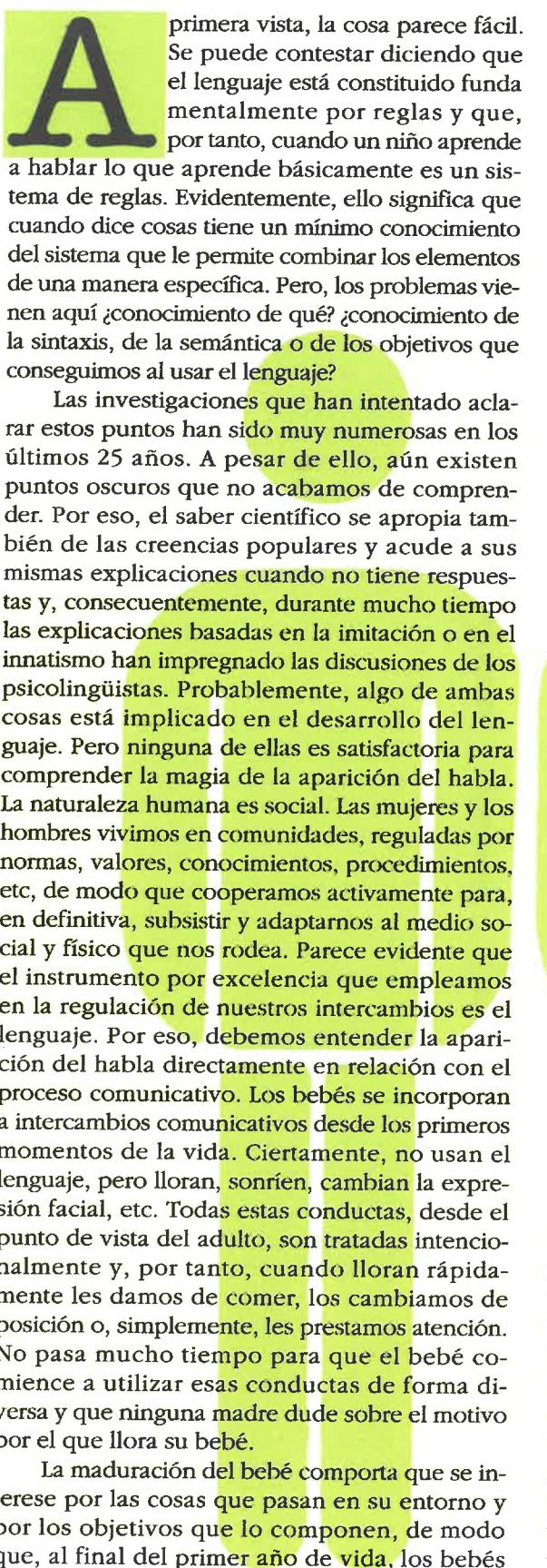
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

IGNASI VILA*

A primera vista, la cosa parece fácil. Se puede contestar diciendo que el lenguaje está constituido fundamentalmente por reglas y que, por tanto, cuando un niño aprende a hablar lo que aprende básicamente es un sistema de reglas. Evidentemente, ello significa que cuando dice cosas tiene un mínimo conocimiento del sistema que le permite combinar los elementos de una manera específica. Pero, los problemas vienen aquí ¿conocimiento de qué? ¿conocimiento de la sintaxis, de la semántica o de los objetivos que conseguimos al usar el lenguaje?

Las investigaciones que han intentado aclarar estos puntos han sido muy numerosas en los últimos 25 años. A pesar de ello, aún existen puntos oscuros que no acabamos de comprender. Por eso, el saber científico se apropió también de las creencias populares y acude a sus mismas explicaciones cuando no tiene respuestas y, consecuentemente, durante mucho tiempo las explicaciones basadas en la imitación o en el innatismo han impregnado las discusiones de los psicolingüistas. Probablemente, algo de ambas cosas está implicado en el desarrollo del lenguaje. Pero ninguna de ellas es satisfactoria para comprender la magia de la aparición del habla. La naturaleza humana es social. Las mujeres y los hombres vivimos en comunidades, reguladas por normas, valores, conocimientos, procedimientos, etc, de modo que cooperamos activamente para, en definitiva, subsistir y adaptarnos al medio social y físico que nos rodea. Parece evidente que el instrumento por excelencia que empleamos en la regulación de nuestros intercambios es el lenguaje. Por eso, debemos entender la aparición del habla directamente en relación con el proceso comunicativo. Los bebés se incorporan a intercambios comunicativos desde los primeros momentos de la vida. Ciertamente, no usan el lenguaje, pero lloran, sonríen, cambian la expresión facial, etc. Todas estas conductas, desde el punto de vista del adulto, son tratadas intencionalmente y, por tanto, cuando lloran rápidamente les damos de comer, los cambiamos de posición o, simplemente, les prestamos atención. No pasa mucho tiempo para que el bebé comience a utilizar esas conductas de forma diversa y que ninguna madre dude sobre el motivo por el que llora su bebé.

La maduración del bebé comporta que se interese por las cosas que pasan en su entorno y por los objetivos que lo componen, de modo que, al final del primer año de vida, los bebés



participan en numerosos juegos divertidos con los adultos de su entorno (el "cu-cú-tras", meter y sacar cosas, construir y tirar torres, tirar y coger una pelota, etc). Estos juegos acostumbran a estar pautados según las reglas del diálogo como, por ejemplo, "ahora me toca a mí-ahora te toca a ti" y la posibilidad de participar en ellos y que lleguen de buen puerto se relaciona directamente con el dominio de la comunicación; es decir, con el buen uso de procedimientos que permiten a cada participante comunicar sus intenciones para que sean reconocidas por el otro y viceversa. No es extraño, por tanto, que en estos juegos los niños y las niñas, a lo largo de su segundo año de vida, comiencen a emplear términos como *este*, *esto*, *aquí*, *ya está*, etc. Igualmente, en relación a sus necesidades biológicas (higiene, comida, sueño, etc) se desarrollan pautas interactivas semejantes y cuando el bebé de 18 meses tiene sed toma la mano del adulto, lo lleva hacia la cocina y señala la nevera o el grifo a la vez que vocaliza o grita. Pasado el primer semestre del segundo año de vida, el niño reconoce que es mucho más cómodo y eficaz quedarse sentado en el suelo, señalar hacia la cocina y decir *agua*. En otras palabras, los primeros términos aparecen porque son reconocidos por el bebé como más eficaces y económicos que los procedimientos que emplea para cumplir determinadas intenciones comunicativas. Ciertamente, cuando dice *agua* por primera vez no tiene el conocimiento de la existencia de un objeto que puede adoptar diferentes formas (en la botella, en el grifo, en una fuente, en un río o en el mar) y que es el pertinente para calmar su sed, únicamente sabe que cuando lo emplea acostumbra a aparecer un adulto que le suministra un líquido que calma su sed.

Poco a poco el uso de esos primeros términos se torna referencial y el niño los utiliza de acuerdo a los objetos que designa. Ello se acompaña del conocimiento de que todo lo que en realidad aparece como diferente (una silla de una mesa, correr de estarse quieto, etc) se puede etiquetar y, consecuentemente, el vocabulario del niño se dispara. En sólo un mes incorpora tantas palabras como las que había incorporado a lo largo de todo un año. Pero, a la vez, el uso referencial que hace de su lenguaje no siempre es adecuado y, por ejemplo, extiende sus palabras a referentes no adecuados (le llama *guau-guau* a la vaca), o las limita (no acepta que la perra de su casa que se llama *Fufa* sea también un *guau-guau*). Todavía falta bastante tiempo para que utilice correctamente las palabras de

acuerdo con su significado. Probablemente, uno de los motores de este desarrollo se relacione con la modificación de las hipótesis que el niño va haciendo sobre la forma de usar las palabras que posee. Así, cuando el niño comunica con un adulto sobre algún aspecto de la realidad, en el lenguaje del adulto aparecen usos lingüísticos que el niño no espera y, viceversa, usos esperados no aparecen, de modo que al ser la realidad la misma para el adulto y para el niño, este último va adecuando progresivamente el uso de su lenguaje a los usos que hace el adulto.

A medida que crece el vocabulario de los niños y las niñas, aparecen también las combinaciones de palabras y sus flexiones (número, tiempo, género, etc). El progreso gramatical del habla del niño se relaciona con sus capacidades cognitivas y lingüísticas. De una parte, el desarrollo cognitivo le permite estructurar la realidad, conocer las causas de los fenómenos y sus efectos, etc. Todo ello remite a nociones semánticas que le posibilitan ordenar y secuenciar los sucesos y, por tanto, marcarlos en su lenguaje mediante un orden determinado. Así, la acción de alguien que chuta una pelota (acción lineal que comporta un agente que se acerca a la pelota, le da una patada y la pelota sale volando) la marcará lingüísticamente, en forma lineal, *Juan chuta la pelota*. De la otra, comenzará a reconocer las regularidades morfosintácticas implicadas en un habla determinada y comenzará a regularizar sus términos según dichas reglas y dirá cosas como *rompido, jugo, sabo*, etc. en vez de roto, juego, y sé.

Así, durante los primeros cinco años de vida se va estructurando progresivamente el instrumento que el niño reconoce como más pertinente para que los demás reconozcan sus intenciones. Sin embargo, su lenguaje continúa siendo muy limitado y además, desde el punto de vista de su uso, prácticamente está controlado por todo lo que está fuera del propio lenguaje. Es decir, su lenguaje simplemente refleja término a término aquello que quiere comunicar y, por tanto, comete errores porque no se da cuenta que el lenguaje es un sistema muy económico de modo que no hace falta siempre mencionar todos los referentes. Por ejemplo, a ve-

"Parece evidente que el instrumento por excelencia que empleamos en la regulación de nuestros intercambios es el lenguaje. Por eso, debemos entender la aparición del habla directamente en relación con el proceso comunicativo"

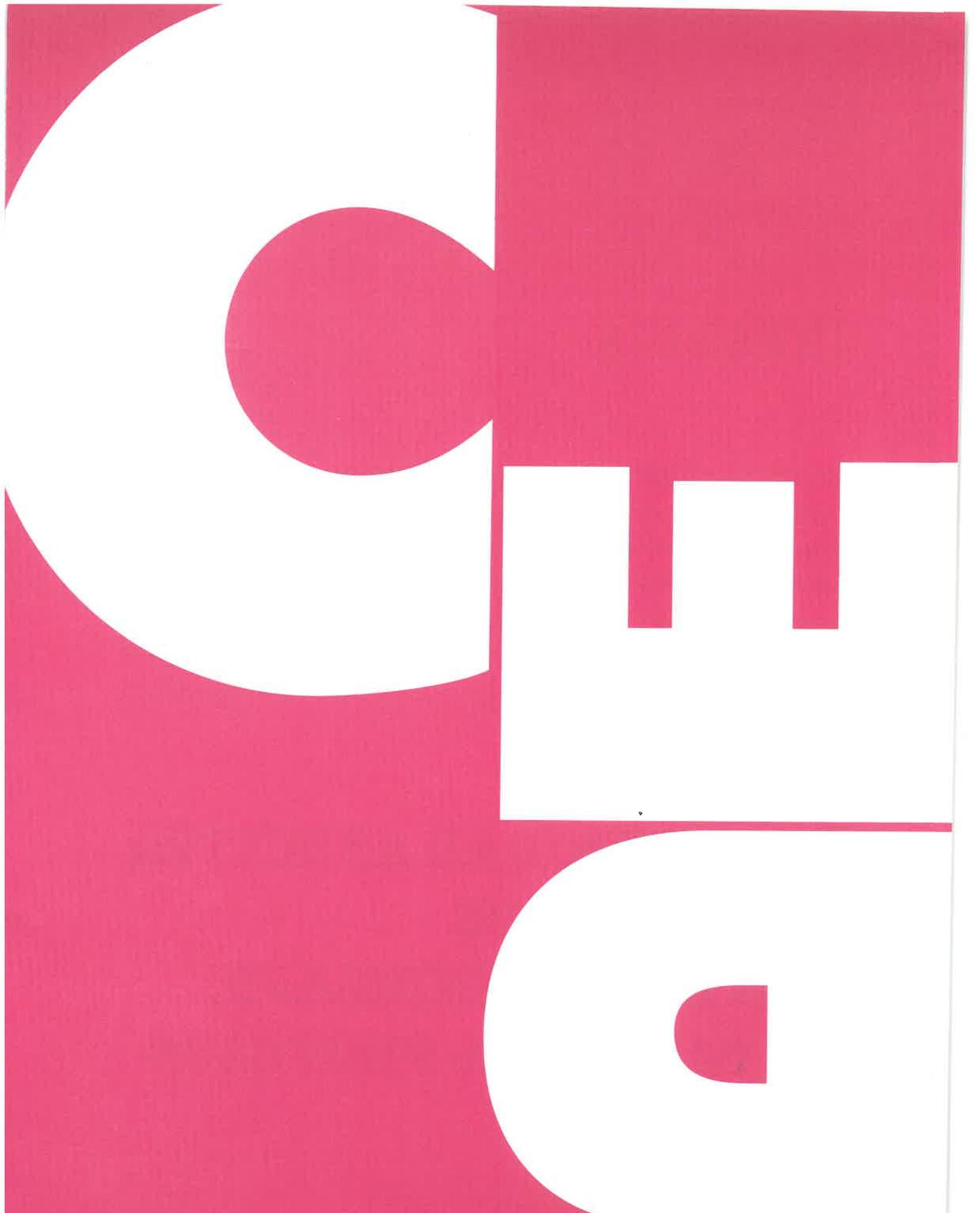


© OTL AICHER

ces para expresar posesión dice *mío yo* introduce pronombres personales o determinantes en enunciados en los que no hace falta como, por ejemplo, *quiero agua yo* o *yo lo quiero tocar esto*. En otras palabras, el lenguaje del niño a lo largo de toda esta larga etapa se utiliza fundamentalmente de modo indicativo y requiere el contexto extralingüístico para ser comprendido.

Entre los 5 y los 6 años, los niños se dan cuenta de que un mismo término puede cumplir varias funciones en su habla. Por ejemplo, en la lengua catalana el término *un* se puede emplear para contar (*un, dos, tres...*) o para designar (*un coche*). Inicialmente, los dos *un* son términos distintos para el niño, pero cuando reconoce que el mismo término puede cumplir funciones distintas realiza errores y dice correctamente *un coche* para designarlo, pero cuando cuenta dice *un de coche*. Igualmente, los niños y las niñas bilíngües catalán-castellano de esta edad cometen errores en el uso de los posesivos y dicen, por ejemplo, *dame todos los míos de cassettes*. A partir de este momento se inicia un proceso de reorganización del habla infantil y el niño comienza a construir internamente categorías gramaticales de modo que su lenguaje dejará de ser una yuxtaposición de términos y comenzará a entrar en el ámbito del discurso. Así, el uso de un pronombre determinado comportará la inhibición de otros pronombres o el uso de una determinada marca temporal llevará implícito el no uso de un determinado adverbio, etc. Ciertamente, este nuevo desarrollo que se inicia hacia los 5-6 años y que comporta un cambio de lugar de control del uso del lenguaje (de lo externo a lo interno) no culmina hasta la adolescencia aproximadamente, momento en el que los adolescentes son capaces de ofrecer discursos coherentes y cohesionados en el ámbito de la narración, la argumentación, la explicación, etc. En definitiva, un largo camino que no sólo no acaba a los 6 ó 7 años, sino que justo empieza y se continua desarrollando probablemente a lo largo de muchos años más.

* Ignasi Vila es profesor de la Universitat de Barcelona y del Institut de Ciències de l'Educació (Teléfono de contacto: 93-3183261).



Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJON (ASTURIAS)
Telfs. (985) 341415 - 342100 - 354807
Fax: 535 48 63

GIJON

INFANCIA

Una primera afirmación, seguramente cierta, podría ser: desde el mismo momento en que el niño nace, desea y necesita conseguir una adaptación progresiva al medio que le rodea y va a

ir realizándola mediante la adopción de conductas de adaptación/transformación de su medio. Desde este punto de vista el aprendizaje está presente desde el primer momento.

LA SEGURIDAD AFECTIVA Y EL INTERÉS POR EL APRENDIZAJE: EL PAPEL DEL PROFESOR

VICENS ARNAIZ*

Pero no pretendía referirme a ello sino a estas conductas/actividades/actitudes/... que en nuestra práctica educativa vemos aparecer mediante las cuales el niño adopta un interés especial por resolver una determinada dificultad o conseguir una habilidad, acción en la que invierte una dosis elevada de energía, con un alto índice de atención y continuidad en lo que hace (dándose tanto de forma solitaria como en pequeños grupos)

Estos comportamientos que sabemos por nuestra práctica docente que son de alto rendimiento en el aprendizaje y nos permiten un alto logro de éxito en los contenidos educativos tienen mucho que ver con su capacidad de elección de objetivos de la propia acción. En definitiva, tienen que ver con el sostenimiento de la atención.

Estas conductas aparecen inicialmente centradas en conquistas de orden motor (habilidades motoras) hasta los dos/tres años para posteriormente impregnarse de significación simbólica y finalmente se centran en acciones con mayor distanciamiento afectivo, más manipulativas-constructivas.

No sería difícil convenir que estas condiciones se dan en la medida en que el niño o el grupo de niños son capaces de implicarse en el logro de los objetivos pretendidos siempre y cuando esta implicación no conlleve una tensión en el orden emocional.

Digámoslo ya: el éxito de la actividad en el orden del aprendizaje tiene que ver con el grado de tensión investigadora, pero ésta sólo puede aparecer en el marco de un clima de calma y seguridad afectiva.

Cognición y afectividad

El desarrollo en el orden de lo cognitivo está subordinado siempre a la evolución del apego como eje central del desarrollo afectivo y por ende de la maduración personal.

En la medida en que las conductas de dependencia van evolucionando y el niño va consiguiendo una mayor y progresiva autonomía de su acción, en la medida en que el niño deja de estar pendiente de forma principal de las acciones y reacciones de los adultos y/o de los otros niños como fuente de seguridad en esa misma medida es capaz de centrarse en su relación-manipulación con el medio incluyendo en ese me-

dio a los demás pero no ya como objeto de orden afectivo sino como sujetos de una acción propia y autónoma.

Digámoslo de otra manera: el logro de objetivos de desarrollo y de los contenidos del aprendizaje estará en función de su calma psicológica, de su sentimiento de seguridad respecto a su propia permanencia como objeto de afecto de los demás, especialmente de los adultos más significativos para él.

En síntesis, la tensión para el aprendizaje necesita la calma y la seguridad afectiva.

Es cuando en un grupo de niños predomina este sentimiento de seguridad afectiva cuando podemos encontrarnos con un grupo en el que observamos un elevado grado de acciones e interacciones sin que ello sea motivo de frecuentes conflictos de orden relacional que impidan un real y afectivo desarrollo personal.

En nuestra práctica docente sabemos que no son los grupos de niños más quietos los que más avanzan, sino aquellos grupos en los que observándolos podemos apreciar un alto índice de actividades (excluyendo de esta consideración a los grupos en que estas actividades se limitan o son dominadas por las que podríamos calificar de "grupos motóricamente agitados").

Lo que caracteriza la actividad de estos grupos "eficaces para el aprendizaje" es:

- un elevado índice de interacciones en las que se dan gran número de colaboraciones con larga continuidad en el tiempo y un bajísimo índice de conflictos derivados en enfrentamientos.
- una organización "espontáneamente" clara de espacios y materiales en la que podemos ver reflejada la claridad de sus objetivos y acciones.
- un bajo índice de demandas continuadas hacia el adulto que le permite centrarse en apoyos organizados lejos del ir y venir para "apagar fuegos".
- diversidad espontánea de tipos de agrupaciones: aparecen desde acciones compartidas por 5 ó 6 niños hasta actividades individuales.
- el crecimiento progresivo de interacciones de orden verbal.

Pero... ¿todo ello es fruto de circunstancias actuales? ¿Es fruto del liderazgo de algunos niños? ¿Cuál es el protagonismo docente en la aparición y desarrollo de estas características en el grupo?

Resumiré muy brevemente mi opinión: por un lado, es evidente que las características de los niños y niñas que comparten el grupo es un de-

terminante de gran transcendencia no tanto para que aparezca o no aparezca espontáneamente esta capacidad en el grupo sino sobre todo para que el profesor cuente con mayor o menor facilidad para conseguirlo pero la aparición y mantenimiento de esta calma afectiva en el grupo estará directamente relacionada con la habilidad del docente para crear el sentimiento de seguridad afectiva en todos y cada uno de los componentes de su grupo.

Cuando esta seguridad en el orden de lo afectivo no aparece y se consolida unos niños se convierten en agitadores y otros adoptan comportamientos próximos a la inhibición (1).

Pero... ¿de qué depende, cómo genera el profesor esta seguridad afectiva en el grupo que se revela como determinante de la dinámica del mismo y por ello posibilitadora de un alto índice de éxito en el aprendizaje?

Lo expresaré brevemente: de su forma de estar.

Personalidad, estilos docentes y educación infantil

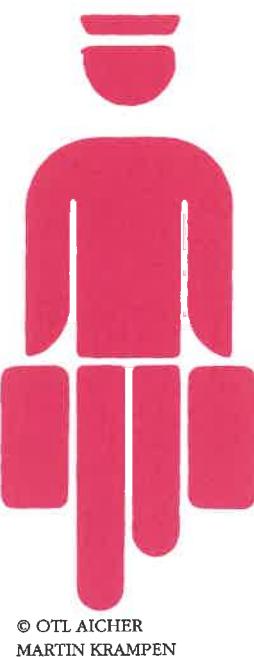
Esta *forma de estar* se deriva necesariamente de la forma propia del ser propio adulto pero "moldeada", ajustada, al conjunto de conocimientos de orden psicopedagógico que todo docente debe poseer.

Esta *forma de estar* es a menudo también definida como estilo docente.

Nada más alejado de mi intención que prever un arquetipo de comportamiento educador pues, si bien quizás podamos definir una *manera de hacer* (una *forma de estar*) del educador, ésta deberá ser integrada y ajustada a las características personales de cada uno.

Como tampoco sería válido pretender dar valor a cualquier forma o actitud educadora, amparados en las peculiaridades personales de cada docente (¿quién no ha oído un "es que yo soy así y los niños ya lo saben", intentando justificar unas actitudes en nada adecuadas a las características y necesidades de los alumnos? Pretendiendo, sin decirlo, que sean éstos, los pequeños, quienes se adapten a la personalidad de cada profesor obviando las consecuencias que de ello se derivan).

"El éxito de la actividad en el orden del aprendizaje tiene que ver con el grado de tensión investigadora, pero ésta sólo puede aparecer en el marco de un clima de calma y seguridad afectiva. El desarrollo cognitivo está subordinado a la evolución del apego como eje central del desarrollo afectivo y por ende de la maduración personal"



Señalamos de entrada dos parámetros que condicionarán en una u otra dirección este sentimiento de seguridad: la ubicación y la actitud corporal del adulto:

- *la ubicación*: una cierta estabilidad en la ubicación, en la ocupación de espacio del adulto, facilita el acceso de éste. Varios estudios señalan una mayor facilidad al acercamiento por parte de los niños cuando el profesor limita durante varios momentos del día sus desplazamientos (como si dijera: "Aquí estoy para quien me necesite!") dejando clara así su disponibilidad y facilitando el acceso.

- *la actitud corporal*: habida cuenta de la diferencia de estatura y de los límites de la expresividad verbal, especialmente en las edades que nos ocupan, es del todo necesaria la mayor claridad posible en las situaciones de interacción.

Deberemos, pues, plantear la necesidad de una posición corporal que posibilite una verticalidad del rostro respecto al interlocutor con el fin de facilitar al máximo la percepción de toda gestualidad. Ello queda muy dificultado cuando el adulto mira desde arriba.

Otro de los elementos necesarios para tomar en consideración la creación de un clima de seguridad es la necesaria seguridad física que debe sentir todo pequeño, máxime cuando nos encontramos en un ciclo en que la ausencia de madurez provoca a menudo una cierta compulsividad en el comportamiento de los pequeños, especialmente en aquellos que viven dificultades en el orden afectivo que desembocan en frecuentes episodios agresivos que pueden provocar en algunos el temor a ser víctimas de las descargas de otros.

Esta seguridad relativa al ámbito de las relaciones entre ellos no sólo debe de quedar garantizada respecto a la no agresión sino también en lo concerniente a la libertad en el uso del espacio (sin olvidar los espacios libres) y de los materiales, que a menudo son utilizados de forma privilegiada por unos pocos.

El niño que vive la relación con el adulto como una relación presidida por el intercambio (afecto a cambio del buen comportamiento) vive amenazado y pronto empieza a dudar del afecto.

Valores y pautas de conducta

Puede llegar a considerar los aspectos afectivos de un coste excesivamente alto y quizás prefiera cerrarse en su propio mundo: quizás prefiera salir de ese *chantaje* que convierte los detalles más pequeños del comportamiento en pago angustioso del cariño que necesita.

De esta manera, el afecto pasa a convertirse en fuente de angustia en lugar de constituir la base del bienestar.

Así, el ordenamiento de las conductas y la adquisición de pautas morales dejan de ser fuentes de claridad en la convivencia para devenir en un espacio confuso para la negociación, el chantaje y en fuente inagotable de angustia.

Por último, se hace preciso recordar que *la seguridad debe venir desde la estabilidad y claridad de las consignas y organización*.

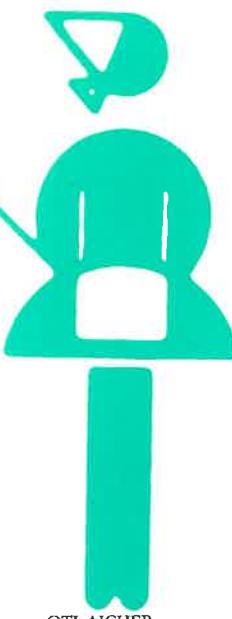
Todo grupo necesita una estabilidad en el marco que lo define y este marco viene configurado no sólo por los espacios, tiempos, materiales... sino también por los valores, normas y actitudes que lo presiden.

Los niños de un grupo deben tener conciencia clara de cuáles son los valores y pautas que ordenan la conducta de ese grupo y, si por un lado es preciso que emanen de la reflexión colectiva, no es menos cierto que el adulto, como máxima autoridad, es el responsable de que se cumplan y todo ello no puede estar en función del estado de ánimo del adulto.

(*) Vicens Arnáiz Sancho es psicólogo del grupo de Atención Temprana de Menorca (Teléfono de contacto: 971-386318).

Notas

(1) No es infrecuente que los niños encuentren esta seguridad a partir de los inicios presididos por actitudes inhibidas dado que a menudo éstos encuentran refuerzo por parte del responsable del aula, que vive con agrado el comportamiento no conflictivo de este tipo de alumnos.



OTL AICHER
MARTIN KRAMPEN

"La aparición y mantenimiento de esta calma afectiva en el grupo estará directamente relacionada con la habilidad del docente para crear el sentimiento de seguridad afectiva en todos y cada uno de los componentes de su grupo. Cuando esta seguridad en el orden de lo afectivo no aparece, unos niños se convierten en agitadores y otros adoptan comportamientos próximos a la inhibición"



SUSCRÍBETE!

INFANCIA

Los distintos lenguajes tienen para el niño pequeño una triple funcionalidad. Gracias a los lenguajes el niño se comunica con los adultos y con los otros niños, puede expresar sus ideas y sentimientos, puede captar lo que los demás le quieren expresar pudiendo ejercer un control sobre él mismo y sobre los demás y avanzar en la socialización. Los lenguajes le permiten también representarse la realidad, pensar sobre ella, hacerla presente cuando está ausente, recordar aquello que ocurrió antes, imaginar los que puede suceder, preguntarse acerca de diferentes hechos y fenómenos.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: EL LENGUAJE ORAL Y MATEMÁTICO

CARMEN AMORÓS - M^a ROSA MIRA*

En el marco educativo establecido por la LOGSE nos encontramos con una novedad verdaderamente importante y es precisamente el hecho de incorporar en el sistema educativo la atención a los niños y las niñas más pequeños. Tenemos ahora un sistema educativo que comprende una Etapa de Educación Infantil en la que se ha de dar una respuesta educativa a los niños de 0 a 6 años. Se trata de una etapa de educación no obligatoria en la que los poderes públicos han de garantizar, según la propia LOGSE, la existencia de plazas suficientes para hacer posible la escolarización de la población que lo solicite.

La realidad actual es que tanto el Ministerio de Educación como algunas Comunidades Autónomas están abriendo la oferta de plazas a los niños de 3 años de edad en los centros públicos lo cual supone escolarizar en los parvularios a una gran mayoría de los niños de esta edad.

Se trata de una etapa educativa que se realizará en centros de diversa tipología pero con unos Objetivos Generales comunes, establecidos ya en la misma LOGSE y que deben ser entendidos como capacidades que los niños y las niñas deberán desarrollar durante esta Etapa. Es en función de estos objetivos que debe organizarse el currículum de la Etapa y de cada uno de los Ciclos: (0-3 años) y (3-6 años).

El área de la Comunicación y los Lenguajes en el Currículum de la Educación Infantil

En los Objetivos Generales de esta Etapa se ve la importancia de favorecer desde el currículum de la Educación Infantil que el niño aprenda a relacionarse y a utilizar diversas formas de lenguaje y nadie dudará de la necesidad de abordar esta área en el currículum de la Educación Infantil ya que, de hecho, es una de las áreas que normalmente es tenida en cuenta en las programaciones de la mayoría de parvulistas.

En el momento de organizar las áreas de la Educación Infantil, me refiero en este caso a Cataluña, en los años 1986-87, cuando desde la Generalitat se encargó a un grupo de profesionales que elaborará una propuesta curricular experimental para los niños y las niñas de la Educación Infantil, se estuvo valorando la conveniencia de hacer corresponder las áreas curriculares a los distintos ámbitos del desarrollo infantil (desarrollo psicomotor, desarrollo cognitivo, desarrollo

lingüístico, desarrollo afectivo...) o de hacerlas corresponder a unos ámbitos más generales de experiencia. No era una decisión fácil por la estrecha relación que existe en el caso de los más pequeños entre desarrollo evolutivo, aprendizajes concretos y experiencias educativas. Finalmente se optó, como después ha ocurrido también en los currículos de la reforma, por tres grandes áreas para poder contemplar, por una parte, dos grandes ámbitos de experiencia: *la propia identidad y el entorno social y natural* y, por otra, *los lenguajes*.

Esta opción ponía el acento en los aprendizajes que los niños deben hacer en la escuela, aunque no de manera exclusiva, y dejaba entrever una mayor continuidad con la posterior enseñanza obligatoria. En cualquier caso resultaba incuestionable planterse de forma específica los aprendizajes que el niño ha de ir adquiriendo en torno a los lenguajes en el ámbito de la escuela infantil.

No es por tanto el hecho más destacable el que aparezca en el currículum de esta etapa educativa sino el hecho de incorporar todos los lenguajes en una gran área al lado de otras dos más vinculadas al campo de la experiencia. Por otra parte el hecho de haber optado por un modelo curricular que contempla en el interior de cada área tanto los contenidos conceptuales como los procedimentales y los actitudinales permite tener una visión amplia del *qué* pueden y deben aprender los alumnos con la ayuda del profesor.

Características comunes de los distintos lenguajes

Los distintos lenguajes tienen para el niño pequeño una triple funcionalidad. Gracias a los lenguajes el niño *se comunica* con los adultos y con los otros niños, puede expresar sus ideas y sentimientos, puede captar lo que los demás le quieren expresar pudiendo ejercer un control sobre él mismo y sobre los demás y avanzar en la socialización.

Los lenguajes le permiten también *representarse la realidad*, pensar sobre ella, hacerla presente cuando está ausente, recordar aquello que ocurrió antes, imaginar lo que puede suceder, preguntarse acerca de diferentes hechos y fenómenos.

Podemos avanzar en la conceptualización de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, atribuyendo nuevos significados a lo que obser-

vamos, experimentamos y pensamos con la ayuda de los distintos lenguajes aunque ellos por sí solos no sean una condición suficiente.

Los lenguajes acompañan a los niños en su *actividad lúdica y creativa*, actividad que puede ocupar muchas horas en la vida de los pequeños, en ella puede superar muchas de sus dificultades, puede interiorizar muchos de los patrones culturales y pautas de convivencia propias de la sociedad en que vive. Es en esta actividad lúdica, que puede variar desde la pura ejercitación motriz a la producción más simbólica, donde pondrá en juego todo lo que sabe, donde ensayarán nuevas soluciones de una manera espontánea, donde tendrá la posibilidad de alcanzar más seguridad y autonomía. La actividad lúdica y creativa que experimenta una evolución muy personal en cada sujeto se vinculará a través de los lenguajes.

Agrupar todos los lenguajes en una gran área tienen la virtualidad de relacionarlos en función de unas capacidades comunes que deben desarrollar en los más pequeños sin que esto quiera decir que cada uno de ellos no tenga más características y potencialidades propias. No cabe ninguna duda de hasta qué punto la música puede favorecer una comunicación cargada de emotividad o de cómo las imágenes visuales permiten una lectura rápida de algunas informaciones o cómo el lenguaje matemático supone una abstracción de la realidad. Sabemos además que la utilización conjunta de distintos lenguajes en determinados contextos enriquecen la comprensión y expresión y que cada niño los aborda de acuerdo con sus peculiaridades y motivaciones. Es importante darles a cada uno la posibilidad de utilizar los distintos lenguajes adecuadamente y de enriquecer con ellos sus capacidades comunicativa, representativa y lúdico-creativa.

Algunas especificidades del lenguaje verbal

El dominio del lenguaje verbal favorece el desarrollo de las capacidades descritas anteriormente, supone para el niño un cambio cualitativo importante en su ca-

"No es por tanto el hecho más destacable el que este área aparezca en el currículum de esta etapa educativa sino el hecho de incorporar todos los lenguajes en una gran área al lado de otras dos más vinculadas al campo de la experiencia"

pacidad de comunicación y también en su capacidad de representar la realidad, de pensar más allá del aquí y el ahora y de prever y anticipar el resultado de sus propias acciones. Los niños establecen comunicaciones antes de que aparezca el primer lenguaje, pueden modificar su propio comportamiento en función de los requerimientos y de los comportamientos de su interlocutor y también influir y modificar los comportamientos del otro. Sin embargo, cuando aparece el lenguaje verbal, los niños y las niñas adquieren nuevas posibilidades:

– pueden utilizarlo como soporte de las diferentes actividades lúdicas además de poderlo usar como objetos de diversión. A menudo juegan con las palabras nuevas, con distintos sonidos..., con palabras cuyo significado provoca diversión por lo que tiene de descontextualizado o de provocador de las reacciones de los demás.

– pueden avanzar significativamente en su capacidad de representación: podrán aplicar las palabras sobre referentes a los que antes no había prestado atención, podrán apoyarse en el lenguaje para conceptualizar la realidad y generalizar a todos los objetos que pertenecen a una misma clase. Podrá pensar sobre la realidad, estimulando así su desarrollo cognitivo y negociar con los adultos y los otros niños el significado que confiere a esta realidad.

– pueden ir negociando con los adultos el significado de su propio lenguaje: el significado de las propias palabras, de las relaciones entre las mismas y su vinculación a un contexto y el valor de los elementos paralingüísticos, ya que todo ello es fruto de unas convenciones que deberá ir aprendiendo paulatinamente.

– pueden comunicarse con los adultos y demás niños de una manera más rica y eficaz, adaptando su comportamiento y modificando el comportamiento del adulto mediante requerimientos verbales, pudiendo referirse al presente, al pasado y al futuro, a lo que está presente y a lo que está ausente.

– gracias a este lenguaje es posible dejar entrever la propia subjetividad a través de las cualidades de la voz y de la verbalización de los propios sentimientos.



© OTL AICHER

La adquisición del lenguaje verbal y la intervención del maestro

La adquisición del lenguaje sigue diversos estadios que han sido objeto de estudios diversos en el campo de la psicología. El lenguaje es uno de los ámbitos de aprendizaje humano donde se pone en evidencia la importancia de la interacción con los otros hablantes. Es en una comunidad concreta donde uno aprende una lengua. Los estudios de la lingüística y de la psicolingüística han ido aportando diversas ideas no sólo sobre la propia estructura interna de las lenguas y de cómo éstas se relacionan con la estructura interna del sujeto que habla sino también de la necesaria vinculación de su práctica a un contexto concreto y de cómo la comprensión de los hablantes se establece a través de mecanismos lingüísticos y paralingüísticos.

Además del progresivo dominio de la lengua: vocabulario, estructuras, utilización adecuada de las variaciones morfológicas y sintácticas, adecuación fonética, utilización de deícticos, etc..., ésta debe aprenderse en situaciones de comunicación y quizás este es el aspecto más novedoso que ha orientado las propuestas curriculares en relación al lenguaje verbal.

A ello debemos añadir que una de las líneas psicopedagógicas que están en la base del modelo curricular adoptado ha sido el considerar, de acuerdo con una visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, que los aprendizajes entendidos como nuevas capacidades de responder a los requerimientos del exterior de una manera más autónoma y eficaz, teniendo una visión cada vez más ajustada de lo que le rodea, necesitan unas condiciones básicas para que se hagan efectivos:

a) Debe existir una relación entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos contenidos o habilidades a aprender. En el caso del lenguaje es importante que el profesor descubra los conocimientos previos de la lengua que tiene cada niño, sabiendo distinguir el nivel de comprensión del nivel de expresión, aquello que puede entender y expresar por sí mismo de aquello de puede en-



"El dominio del lenguaje verbal supone para el niño un cambio cualitativo importante en su capacidad de comunicación y también en su capacidad de representar la realidad, de pensar más allá del aquí y el ahora y de prever y anticipar el resultado de sus propias acciones"

tender y expresar con la ayuda del adulto, de una imagen, de un gesto... A partir de aquí es importante plantear una graduación de objetivos lingüísticos que tengan en cuenta las formas de expresión, el vocabulario, las estructuras lingüísticas, etc...

b) Deben tener un carácter funcional, aplicable a los requerimientos del exterior. En el caso del lenguaje quiere decir que deben estar al servicio de la expresión y de la comunicación. El maestro y la maestra deben proponer diversos contextos comunicativos para estimular una riqueza en el uso del lenguaje.

c) El aprendiz debe estar motivado por el nuevo aprendizaje. Al hablar de la motivación sabemos que es importante para el desarrollo personal el facilitar una motivación vinculada al propio aprendizaje, el niño se esfuerza en hablar bien porque puede expresar mejor todas sus vivencias y experiencias.

Todo ello obliga al profesor a utilizar un lenguaje rico y a establecer un nivel de exigencia en la comunicación dando suficientes referencias a los niños para que entiendan el significado del vocabulario y de las expresiones. Debe crear un clima de seguridad afectiva que estimule a los niños un interés por descubrir nuevos significados en el lenguaje habitual y en las formas literarias.

La selección de contenidos y objetivos educativos en el currículum ha estado orientada por los planteamientos psicopedagógicos expuestos en el apartado anterior y también por las aportaciones hechas en el campo de la lingüística, incorporando las aportaciones de la gramática del discurso o gramática del texto. Se han contemplado los aprendizajes lingüísticos que hacen referencia tanto al progresivo uso correcto de la fonética, la semántica y la morfosintaxis como también a los aspectos pragmáticos (los actos de habla, los deícticos, los turnos en la conversación...) y a la capacidad de relacionar cada uno de los elementos lingüísticos con la lógica del discurso y con el contexto.

Conviene resaltar también aquí el papel importante que confiere nuestra sociedad al dominio de las lenguas y, en el caso del Estado Español, el hecho del va-

"La selección de contenidos y objetivos educativos ha contemplado los aprendizajes lingüísticos que hacen referencia tanto al progresivo uso correcto de la fonética, la semántica y la morfosintaxis como también a los aspectos pragmáticos (los actos de habla, los deicticos, los turnos en la conversación...) y a la capacidad de relacionar cada uno de los elementos lingüísticos con la lógica del discurso y con el contexto"

lor diferencial de las distintas lenguas que se hablan además del castellano en Galicia, País Vasco, Cataluña, Valencia y las Baleares y otras más minoritarias como el aranés en el Valle de Arán. La LOGSE es la primera ley general de educación del Estado que reconoce este hecho diferencial. Creemos que este hecho junto con el avance en la introducción de la primera lengua extranjera a los ocho años de edad ha obligado y

nifesto en su conjunto la globalidad de las propuestas educativas en relación con la lengua.

• *Actitudes, valores y normas:* relacionadas con la expresión y la comunicación y las informaciones culturales que se reciben a través del lenguaje: participación, interés, adecuación.

• *Procedimientos vinculados a la expresión y comunicación:*

– dominio de habilidades para-lingüísticas (gestos, entonación).

– dominio de las habilidades lingüísticas (aspectos fonéticos, gramaticales y pragmáticos).

– memorización significativa.

– adquisición y dominio progresivo del vocabulario.

– familiarización con distintas formas de producción lingüística y literaria.

• *Hechos y conceptos:*

Constituyen una primera reflexión sobre el lenguaje oral y posteriormente el lenguaje escrito y entre ellos podemos destacar:

– diferenciación del emisor, del receptor y del mensaje.

– arbitrariedad del signo lingüístico.

– identificación de unidades elementales (sonidos y letras en la palabra, palabras en la oración).

seguirá obligando a profundizar en los contenidos y objetivos de esta área en el currículum y, especialmente, de las cuestiones metodológicas.

En cuanto a los **contenidos** hemos de destacar el hecho común a todas las áreas de contemplar los tres ámbitos: actitudinales, procedimentales y conceptuales. Se trata de una opción vinculada al modelo curricular adoptado y que enfatiza la importancia de todos ellos en el momento de hacer explícitas las intenciones educativas.

Cabe resaltar también el hecho de contemplar el lenguaje oral y el lenguaje escrito, con sus elementos comunes y específicos, ya que se trata de una propuesta para toda la etapa educativa. El lenguaje escrito reviste evidentemente más importancia en el ciclo 3-6 años o segundo ciclo de la educación infantil.

Sin querer hacer una presentación exhaustiva de todos los contenidos seleccionados podemos indicar algunos de ellos que ponen de ma-

En cuanto a los **criterios metodológicos**, se han facilitado ya unos criterios generales al hablar del papel del maestro o la maestra, conviene, no obstante, insistir en algunos criterios metodológicos:

– cuidar el lenguaje en cualquier contexto comunicativo procurando crear un clima de exigencia y de seguridad ya que el maestro o la maestra deben ser a la vez: interlocutor, dinamizador y modelo lingüístico.

– crear situaciones comunicativas en las que el lenguaje tenga un claro valor funcional y donde se pueda establecer un verdadero diálogo.

– respetar los aspectos normativos de la lengua sin imponer trabas a la riqueza expresiva de los niños y niñas, ayudar con preguntas, asentimientos, nuevas expresiones...

– procurar que haya variedad de situaciones comunicativas: variedad de interlocutores, variedad de temática y variedad de formas lingüísticas.

– cuidar los momentos en que el educador se dirige a toda la clase: la lógica del discurso, la precisión y la riqueza del propio lenguaje, hablar de lo que está presente y de lo que está ausente, de lo real y de los imaginario.

– cuidar los momentos de diálogo con cada niño.

– establecer unos momentos en que cada niño se dirige a toda la clase, ya sea para explicar su propia experiencia, para recordar una pequeña narración o describir un objeto, para hablar de lo que ya ha pasado y de las previsiones cara al futuro.

– establecer los objetivos en relación al dominio de los distintos aspectos de la lengua de forma graduada y con una gran flexibilidad.

Plantear el vocabulario básico que debe trabajarse con los niños y las estructuras más elementales. Distribuirlos en las distintas unidades de programación y procurar tenerlos también en cuenta en la comunicación habitual de la clase.

– facilitar el que todos los niños tengan contacto con el lenguaje literario de los cuentos, poesías... Aprovechar también todo tipo de representaciones para dejar correr la imaginación y utilizar diferentes formas de expresión.

Funcionalidad de las matemáticas en la educación infantil

El lenguaje matemático cumple una triple función: lúdica, comunicativa y representativa.

La función lúdica de las matemáticas queda patente, incluso para el adulto, en todos los juegos reglados, juegos de mesa: ajedrez, dominó, parchís, cartas,... Al jugar utilizamos conocimientos matemáticos, muchas veces de forma automática, aunque en algunos casos exigen cálculos

complicados, estrategias espaciales, anticipaciones, etc.

A los párvulos también les gusta practicar en forma de juego los conocimientos que ya dominan y así les otorgan un sentido lúdico al hecho de repetir series, resolver puzzles,...

Al considerar el aspecto lúdico de las matemáticas convendría distinguirlo de algunas prácticas basadas en una falsa aplicación del “aprender jugando”; se parte en estos casos, de la premisa de “infantilizar” los contenidos matemáticos para aproximarlos a los párvulos, en lugar de aplicar metodologías adecuadas manteniendo el rigor de los contenidos matemáticos; si al hacerlo se desvirtúa el sentido matemático puede que el niño juegue, pero quizás no aprenda.

En el parvulario es frecuente la trivialización de contenidos matemáticos, pero a veces se añaden ideas erróneas, como esos números que se convierten en “patitos” (el 2) o “sillitas” (el 4), añadiendo al valor convencional de la cifra, otro referente que nada tiene que ver con la designación de un orden o una cantidad. Estas “ayudas” son tanto más absurdas cuanto que la “lectura” de las cifras es uno de los conocimientos que le ofrece el entorno de forma generosa. Lo que el educador/a de párvulos debería proponer en el aula y procurar que sus alumnos realicen su aprendizaje de forma placentera, superando pequeñas dificultades que supongan un reto atracativo y tomando conciencia de lo que son capaces de aprender por sí solos o con ayuda.

La función representativa se refiere al aspecto ya citado que las matemáticas avanzan en una línea de una abstracción cada vez mayor, y utiliza signos para representar cantidades o relaciones, figuras geométricas para representar formas reales y establece principios, leyes, teore-

mas, que representan y se pueden aplicar a múltiples y variados casos particulares.

De la triple funcionalidad de los lenguajes parece que sea ésta la que más pueda caracterizar al lenguaje matemático; pero también es la que ofrece más dificultades para el pensamiento infantil, guiado por la percepción, basado en la acción directa sobre los objetos, sin noción de la conservación de la cantidad y sin estructuras operatorias reversibles. Pero como educadores no podemos basarnos en las carencias sino en los logros ya conseguidos y en posibilitar el avance. El pensamiento simbólico le permite al pársvulo representar la realidad. La escolarización fomenta en los más pequeños el uso del lenguaje oral y el dibujo, más tarde ofrece las posibilidades del conocimiento y uso de signos convencionales para el lenguaje escrito y las matemáticas.

Un dibujo representa una vivencia de forma subjetiva, es una expresión no sujeta a convenciones sociales ya que se trata de representar la realidad como se ve, por otra parte permite expresar de qué modo se ha apropiado de la realidad, cómo la siente. En la medida que la representación sea realista podrá ser "decodificado" por otros niños de no importa qué cultura, pero en la medida que tiene una fuerte dosis de subjetividad permitirá diversas interpretaciones. Es universal y subjetivo.

El lenguaje verbal representa la realidad de forma convencional, utilizando cada cultura determinados fonemas y formas de combinarlos, así como un sistema propio de representaciones gráficas. Permite una gran riqueza expresiva a los miembros de esa cultura pero, al estar sujeto a unas convenciones sociales, no permite una decodificación directa por los miembros de otra cultura.

El lenguaje matemático permite representar la realidad, pero de forma totalmente objetiva, está sujeto a convenciones rigurosas que permiten una sola interpretación. Es el lenguaje del comercio y de las comunicaciones científicas. Al representar una cantidad mediante una cifra el mensaje no ofrece dudas: el 5 representa la misma cantidad en cualquier cultura de nuestra civilización. Las formas de combi-

"Las matemáticas están presentes en el entorno, los niños y las niñas pueden observar aplicaciones funcionales de los números en los precios, las matrículas de los vehículos, las puertas de las casas, el teléfono, etc. Las formas geométricas están representadas en múltiples objetos cotidianos: puertas, pelotas, cajas, señales de circulación..."



© OTL AICHER

nar las cifras: 15, 51, etc., los signos que indican valores o relaciones: -5, +5, <5, >5, etc. también poseen idéntico valor representativo. Del mismo modo podemos representar puertas, folios, etc. mediante un rectángulo que se referirá a ellos y a cualquier objeto que tenga esta forma. El lenguaje matemático es pues más objetivo y más universal.

El lenguaje matemático, los signos en numeración y cálculo, las figuras geométricas, etc. se deben presentar como tal y ofrecerse como un sistema de representación que supone economía: en lugar de dibujar cinco objetos podemos escribir el signo que representa esta cantidad.

Respecto a la función comunicativa de los lenguajes nos resulta muy fácil relacionarla con el lenguaje verbal, pero convendría analizar hasta qué punto podemos comunicarnos mediante el lenguaje matemático.

En su valor representativo y comunicativo hemos encontrado hasta ahora similitudes y diferencias entre el lenguaje verbal y el matemático: los dos son un producto cultural resultado de una convención. Pero en el acuerdo sobre su uso e interpretación el verbal está más identificado con una cultura determinada y el matemático es más universal, la cifra 5 se interpreta igual pero los vocablos para designarla varían en cada lengua: cinc, cinco, five, etc. El verbal permite la expresión de la propia subjetividad, el matemático ayuda a adquirir una visión más objetiva de la realidad.

Otro punto de confluencia entre ambos lenguajes es el referido al valor de designación de los signos. Conviene reflexionar sobre ello ya que los ejemplos de uso de numeración presentes en el entorno social se refieren en gran medida a ese valor de designación. Si preguntamos a los pársvulos dónde ven números y para qué sirven, obtenemos respuestas del tipo: "en los autobuses, para saber dónde van", "en los canales de TV, para saber qué canal es", "en las matrículas de los coches, para saber de quién es", "en el listín de teléfonos, para saber a quién llamamos", etc. En todos estos casos los números no representan cantidades ni ordenación, se han utilizado combinaciones de

números como podrían utilizarse combinaciones de letras, sirven para informarnos de itinerarios, propietarios, tipos de programas, etc. Y ésta es una de las informaciones que reciben los párvidos del entorno a partir de la cual construirán sus ideas previas sobre la numeración, y conviene no ignorarla. Por otra parte si les preguntamos sobre los números que ven en la escuela y su funcionalidad nos sorprenden con respuestas del tipo: "sé muy bien los números: 1, 2, 3, 4, 5..., sirven para aprenderlos, para escribirlos".

Creemos que ayuda poco a avanzar hacia un pensamiento cada vez más lógico, más abstracto, más científico el hecho de que la idea del número se construya a partir del valor de designación que le ofrece el entorno y del valor académico que le ofrece la escuela al convertirlos en objeto de aprendizaje en sí mismos (estricta decodificación del signo), desligado de su funcionalidad.

Como funcionalidad externa cabe destacar el hecho de que las matemáticas son un instrumento que permite interpretar e intervenir en el medio natural y social.

Las matemáticas están presentes en el entorno, los niños y las niñas pueden observar aplicaciones funcionales de los números en los precios, las matrículas de los vehículos, las puertas de las casas, el teléfono, etc. Las formas geométricas están representadas en múltiples objetos cotidianos: puertas, pelotas, cajas, señales de circulación... De forma natural los pequeños/as entran en contacto con líneas, superficies, volúmenes y experimentan con diversas magnitudes: tanteando el peso de un objeto, empujándolo, trasvasando agua, arena...

En realidad puede aprovecharse en el aula de forma que se establezca un vínculo escuela-entorno y que las matemáticas que se ofrezcan de forma sistemática en la escuela tengan relación con las observaciones y experiencias espontáneas que realizan los alumnos en su medio ambiente.

El alumno se forma ideas sobre las matemáticas y las lleva a la escuela, allí el educador/a puede recoger estas ideas previas y a partir de ellas hacer avanzar el



© OTL AICHER

"Al considerar el aspecto lúdico de las matemáticas convendría distinguirlo de algunas prácticas basadas en una falsa aplicación del "aprender jugando"; se parte, en estos casos, de la premisa de "infantilizar" los contenidos matemáticos para aproximarlos a los párvidos, en lugar de aplicar metodologías adecuadas manteniendo el rigor de los contenidos matemáticos"

pensamiento infantil hacia una concepción cada vez más científica de modo que las matemáticas sirvan para interpretar de forma más rigurosa los aspectos cuantitativos y espaciales del entorno.

Pero además de esta funcionalidad externa se puede hablar de una funcionalidad interna en el sentido que las matemáticas ayudan a la construcción mental, al pensamiento lógico, y con ellas se avanza de lo concreto a lo abstracto.

Propuesta curricular

Al elaborar una propuesta de diseño curricular de las matemáticas para la educación infantil se han considerado por una parte los sujetos de aprendizaje a quien va dirigida, por otra la propia materia, es decir, la selección de contenidos que se valoran como más pertinentes para estas edades, por último se analiza la metodología pertinente para que los niños y las niñas aprendan los contenidos seleccionados.

Del párvido debemos conocer su nivel de desarrollo, es decir, de qué esquemas dispone para interpretar la realidad. El educador debe conocer estos esquemas ya que son diferentes de los que él posee como adulto.

Primacía de la percepción. El párvido observa y concluye a partir de los datos que le proporciona la percepción, pero sus conclusiones no siempre se ajustan al pensamiento científico. Por ejemplo, si compara una cantidad de objetos pequeños con otra cantidad de objetos grandes, a pesar de que ambas tengan el mismo número de objetos, puede concluir que "hay más" en aquella formada por objetos grandes; en este caso su respuesta no es correcta desde el punto de vista numérico pero conviene analizarla desde su punto de vista, ya que "ve más", es decir, compara tamaños en lugar de cantidades discretas; reinterpreta la pregunta sobre la cantidad de elementos y responde a partir de los datos de la percepción que le informan sobre el tamaño de los elementos.

Construcción de nociones a partir de acciones. Efectuando acciones sobre los elementos y relaciones entre ellos el párvido construye las primeras nociones bási-

"Del párvido debemos conocer su nivel de desarrollo, pero el educador ha de distinguir lo que es resultado de un nivel de desarrollo de lo que es resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje"

cas. Más tarde será capaz de efectuar relaciones entre las nociones y acciones mentales sin necesidad del soporte material. Pero ahora ha de realizar "físicamente" las acciones de reunir, separar, ordenar, comparar, clasificar, etc. Aunque siempre la verdadera actividad matemática es una actividad mental. Los objetos son el soporte, pero la información no se deriva de ellos sino precisamente de las acciones que se realizan sobre ellos. Unos mismos objetos, lápices de colores por ejemplo, podemos contarlos, clasificarlos, ordenarlos. El resultado: la cantidad, la clasificación, la ordenación, depende de las acciones realizadas.

Hemos dicho que del párvido debemos conocer su nivel de desarrollo, pero el educador ha de distinguir lo que es resultado de un nivel de desarrollo de lo que es resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje y no debe olvidar que la propuesta que realice en el aula puede y debe hacer avanzar al niño. Conviene diferenciar lo que puede aprender por sí mismo de lo que puede aprender con ayuda pedagógica, lo que le ayuda a avanzar a través de su "zona de desarrollo próximo".

Tampoco conviene olvidar aquellos conocimientos previos que ha ido elaborando, de forma más o menos sistemática, en su entorno medio ambiental próximo: familia, medios de comunicación, sociedad, escolarización anterior, etc. Así, antes de proponer un nuevo objeto de conocimiento convendría que el maestro, en conversación con sus alumnos, averiguase qué idea previa tienen ellos ya construida. A partir de los esquemas y las ideas previas el educador hará su propuesta, seleccionará los contenidos de modo que el alumno pueda poner en relación el nuevo aprendizaje con los ya realizados previamente. De este modo sobre un mismo contenido el alumno va realizando sucesivas aproximaciones y cada vez puede reinterpretarlo aplicando esquemas de conocimiento que están en constante evolución.

Selección de contenidos. La propuesta curricular para la educación infantil ha de partir de un análisis de las matemáticas de modo que los

contenidos que se ofrezcan en el aula sirvan para construir la base del "edificio matemático". Los contenidos se seleccionan desde la triple óptica actitudinal, procedimental y factual.

Los contenidos actitudinales han de presidir la vida del aula. Es importante que el educador sea consciente de su importancia y planifique las acciones de modo que los párvidos captén que:

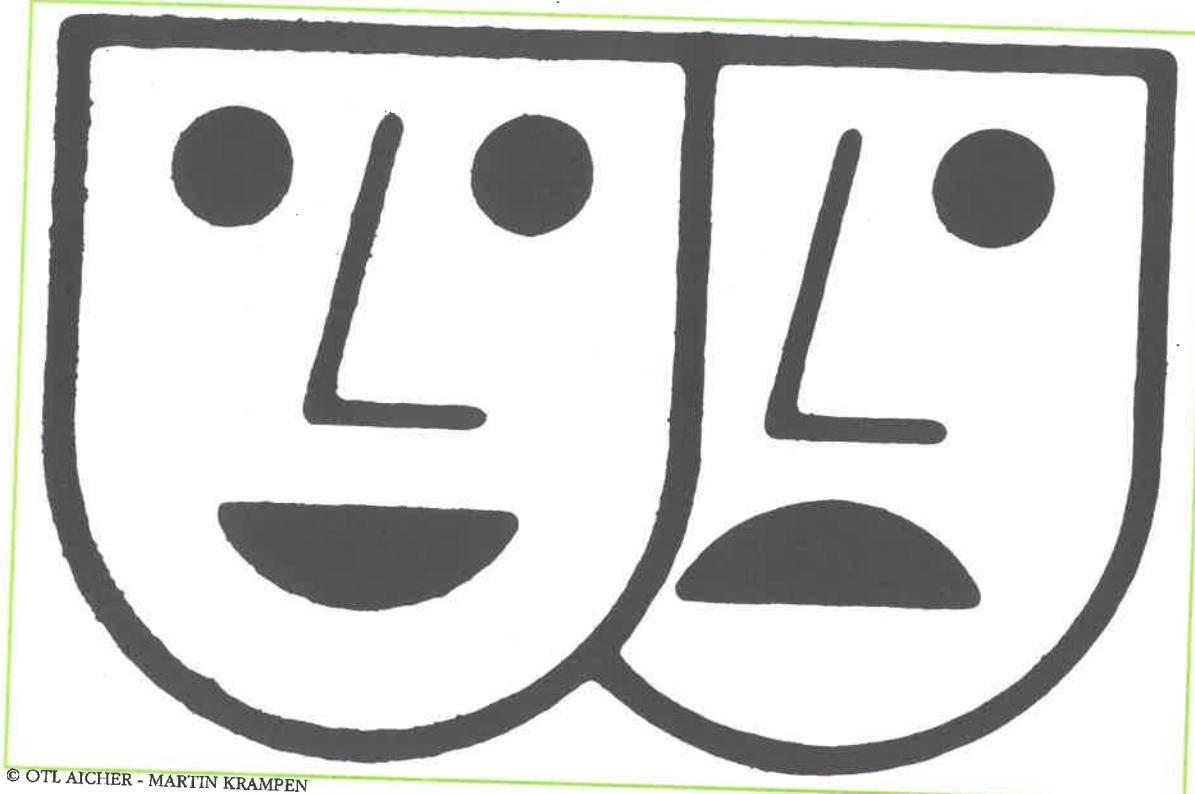
- Las matemáticas están presentes en la vida real.
- Las matemáticas a veces suponen un esfuerzo.
- Los esfuerzos se pueden superar y esto proporciona seguridad en sí mismo.
- Con las matemáticas se pueden divertir.
- Conviene escuchar a los compañeros, pueden tener ideas interesantes.
- Se pueden discutir distintas soluciones a un problema.

En la educación infantil ocupan un lugar destacado los contenidos procedimentales. Son los que permiten establecer acciones y relaciones entre los objetos. Así como las actitudes han de presidir todas las actividades, conviene presentar procedimientos específicos para cada aspecto de las matemáticas. Relaciones cualitativas y cuantitativas, relaciones cuantitativas con cantidades discretas y cantidades continuas. Relaciones de similitud, que llevan a clasificar o a establecer la idea de cardinal, relaciones de orden que llevan a seriar o establecer la idea de ordinal. Resolución de operadores como transformación de cantidades. Comparación de magnitudes, orientación espacial, experimentación con líneas, superficies, volúmenes.

En cuanto a los contenidos factuales tan sólo se hace una propuesta referida a las primeras nociones que aparecen como resultado de los procedimientos aplicados. Noción de colección, de cuantificador; nociones básicas relacionadas con la medida de diversas magnitudes; nociones básicas geométricas y de orientación espacial.

Criterios metodológicos

A lo largo del artículo se han ido exponiendo las bases de la metodología que se considera pertinente: reconstrucción de conocimientos, rigor en el planteamiento matemático, planteamiento de dificultades superables por los alumnos, actividades lúdicas, relación con la vida real, acciones con objetos, valor representativo de los signos. Añadamos tan solo la secuencia didáctica de:



© OTL AICHER - MARTIN KRAMPEN

- Motivación inicial.
- Acciones y relaciones con objetos.
- Verbalización sobre las acciones efectuadas.
- Razonamiento del resultado obtenido.
- Representación gráfica de la experiencia realizada.

(*) Carmen Amorós es asesora de Formación Permanente de la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña. María Rosa Mira es inspectora de educación de la Generalitat de Cataluña (Teléfono de contacto: 93-2803577).

Bibliografía

- AMOROS, C. y MIRA, Ma. R. (1990): "El lenguaje y las matemáticas en la propuesta curricular para la educación infantil del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp. 37-52.
- ARENAS, J. (1986). *La inmersió lingüística*. Barcelona. La Llar del Llibre.
- BOADA, H. (1987). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona, Anthropos.
- BRUNER, J. (1983). *La parla dels infants*. Vic, Eumo.
- BUSTOS, I. (1979). *Discriminación auditiva y logopedia*. Madrid, CEPE.
- COLL, C. (1987). "Psicología y Currículum". *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, Editorial Laia.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1989). "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*. Marzo, nº 168, pp. 16-20.
- COLL SALVADOR, C. (1988). "Los niveles de concreción en el Diseño Curricular". *Cuadernos de Pedagogía*. Julio-Agosto, nº 139, pp. 24-30.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988). *L'Educació a la Llar d'Infants i al Parvulari*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989). *La Immersió lingüística a Parvulari*. Barcelona.
- JIMENEZ, N. y MOLINA, L. (1989). "La Escuela Infantil". *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, Ed. Laia.
- KAMII, C. (1984). *El número de la Educación Preescolar*. Madrid, Ed. Visor.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1974). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona, Editorial Científico-Médica.
- LOWELL, K. (1977). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Madrid, Morata.
- MARTIN, E. (1991). "Vocabulario psicológico de la Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*. Enero, nº 188, pp. 36-37.
- MIRA, M. R. (1987). *Com' fer viure la matemàtica a l'escola*. Barcelona, CEAC.
- MOLL, Blanca y otros. (1988). *La Escuela Infantil de 0 a 6 años*. Madrid, Anaya.
- PIAGET, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.
- SKEMP, J. (1980). *Psicología del aprendizaje de las matemáticas*. Madrid, Morata.
- SOLE, M. R. (1988). *La comunicación verbal en el marc escolar*. Vic, Eumo.
- TRIADÓ, I. (1989). "El desenvolupament del llenguatge". *Perspectiva Escolar*, 131. Barcelona.
- VYGOTSKI, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- VILA, I. (1983). "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe". *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.
- VILA, I. (1991). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona, Graó.
- BOIXADERAS, R.; MOLINA, L.; VILA, I. y VOLTAS, M. (1986). *Projecte de Curriculm del Llenguatge Verbal per a la Llar d'Infants i el Parvulari*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

INFANCIA

La educación visual y plástica, que el Diseño Curricular Base de Educación Infantil denomina expresión plástica, está integrada dentro del área de comunicación y representación. Esta inclusión, que

nos parece claramente acertada, ya que parece superar la tradicional concepción de

que las materias artísticas son una entidad aparte en el currículum, se encuentra cuestionada cuando comprobamos que el bloque de contenidos que se ocupa de desarrollar esta disciplina no recoge explícitamente los elementos que conllevaría considerarla como un verdadero lenguaje, habiéndose quedado por el camino algunos aspectos que, recogidos en la introducción y en los objetivos generales del área, deberían en teoría afectar a todos los lenguajes que la integran.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL: EL LENGUAJE VISUAL Y PLÁSTICO

CARLOS RODRÍGUEZ*

Considerar la educación visual y plástica como un lenguaje, y por lo tanto herramienta de comunicación, nos lleva en primer término a cuestionar la denominación de "expresión plástica" (1), que se centra en uno de los aspectos que intervienen en este proceso, el de emisión, olvidando los referidos a la recepción. Esta precisión no sería demasiado importante si no fuera porque, como veremos, este reduccionismo conlleva el de la propia disciplina, al ser heredero de una tradición pedagógica que limita el alcance y la función educativa de las enseñanzas artísticas.

Así, mientras en la introducción del área puede leerse textualmente que «trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades del niño, tanto las relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, como las dirigidas a emitirlos o producirlos» (M.E.C., 1991: 29722), vemos que esto no tiene un reflejo en los contenidos visuales y plásticos, o están muy desdibujados, lo que nos hace preguntarnos si no estarán dirigidos únicamente a los bloques que sí adquieren, en su denominación, la categoría de lenguajes —lenguaje oral y aproximación al lenguaje escrito—, reservándolo a los que se designan "expresión" —plástica, musical y corporal— una función más restrictiva, la de representación, que de hecho los margina dentro del bloque.

Algo parecido sucede en lo referente al lenguaje visual, ya que a pesar de que en uno de los objetivos generales del área, de los dos que específicamente se destinan a esta materia, se recoge que el alumnado debe descubrir e identificar los elementos básicos útiles para leer, interpretar y producir imágenes, en el bloque de contenidos éstos quedan reducidos al color, único elemento que se cita.

Aspectos perceptivos

La educación visual y plástica comprende tanto aspectos perceptivos como expresivos, contribuyendo ambos al desarrollo del proceso de comunicación que se establece a través del lenguaje visual, y más concretamente del mundo de las imágenes.

La percepción, que podríamos definir, en un sentido amplio, como la capacidad que nos permite recibir e interpretar mensajes, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia y la formación de conceptos. Arneim

(1986), uno de los autores que más se ha ocupado de su estudio, nos dice que «el conjunto de las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma», resultando que la vieja dicotomía entre visión y pensamiento, percepción y razonamiento, resulta falsa y desorientadora.

Eisner (1987), por su parte, nos dice que si uno de los objetivos fundamentales de la educación es el desarrollo cognitivo, y no concebimos éste de una forma limitada, como a menudo sucede, y teniendo en cuenta que los sentidos juegan un papel fundamental en la formación de conceptos, debemos posibilitar el desarrollo de todos ellos ya que éstos son cualitativamente específicos y recogen algunas clases de información, pero no todas, relacionándose directamente los conceptos que nos forman con la clase de contenidos que posibilita cada uno de ellos.

Nosotros, en consecuencia, defendemos el trabajo de percepción específicamente en esta materia al considerar que la educación debe ocuparse de desarrollar la capacidad del individuo para recibir y producir diversas formas de significado, y, por lo tanto, también las visuales, donde la capacidad de codificar y decodificar el contenido englobado en las imágenes adquiere la importancia de una auténtica alfabetización.

El plantear una alfabetidad visual, nos dice Dondis (1988), está fuertemente condicionada por la existencia de la lengua, estructura comparativamente muy organizada. Pero tengamos en cuenta que si bien la visión es natural, y hacer y comprender mensajes visuales es también natural hasta cierto punto (2), la efectividad en ambos niveles sólo puede lograrse mediante el estudio. Así, la mayor parte de los consumidores de imágenes no son capaces de detectar el equivalente a una frase incorrectamente pronunciada, por usar una analogía con la lengua oral, en una composición.

Tradicionalmente los aspectos perceptivos de la materia han sido relegados en la escuela optándose casi exclusivamente por los de representación, lo cual limita sus posibilidades educativas, ya que no dotamos a nuestros alumnos y alumnas de elementos de análisis para los mensajes visuales que recibimos, lo cual propicia que los interpreten peor o deficientemente, se tenga una actitud más conformista hacia ellos, y estén más sujetos a la aceptación de estereotipos. Además favorece la enraizada concepción de la ma-

teria como manualizaciones, sobre todo cuando también se omiten las referencias al lenguaje visual, ya que al poner el acento en el hecho de manejar unos materiales y producir cosas es fácil desembocar en que esas producciones tengan ciertos sesgos estéticos y se realicen siguiendo determinados patrones de producción.

El desarrollo perceptivo en educación visual y plástica incluye básicamente exploración activa, distinción, selección, interpretación, análisis y síntesis. Estos aspectos pueden llevarse a cabo en una misma actividad y no deben dejarse librados únicamente a experiencias intuitivas, siendo la labor de los docentes el fomento de su enriquecimiento. «Basándose en los momentos perceptivos, es posible desarrollar en los alumnos las capacidades de atención y de análisis (...), centrando la atención visual sobre datos perceptivos, el alumno pasa de una percepción esquemática y global a un proceso de análisis, premisa indispensable para realizar una sucesiva síntesis personal», nos dice Lazotti (1983: p. 27).

Es precisamente en esta etapa educativa donde conviene iniciar su educación (3), ya que en estas edades la educación de los sentidos es determinante, y no debe de limitarse a los aspectos visuales: sensaciones táctiles, fundamentalmente, pero también gustativas, olfativas, kinestésicas y auditivas contribuyen de manera determinante a la educación perceptivo-visual y plástica (Balada, 1987: pp. 39-40).

Aspectos expresivos

Si la percepción juega un papel preponderante en la formación de conceptos los medios de expresión son los que nos permiten plasmarlos. Los conceptos, al margen de la forma que adopten, son personales y, a fin de lograr una dimensión social en la experiencia humana, debe hallarse un medio para llevar lo que es privado al dominio público, éste medio son las formas de representación.

Al igual que ocurre con la percepción, donde cada sentido aporta cierto tipo de información, en la representación son necesarios diferentes sistemas para comunicar distintos pensamientos: Toda forma de

"La educación debe ocuparse de desarrollar la capacidad del individuo para recibir y producir diversas formas de significado y, por lo tanto, también las visuales, donde la capacidad de codificar y decodificar el contenido englobado en las imágenes adquiere la importancia de una auténtica alfabetización"

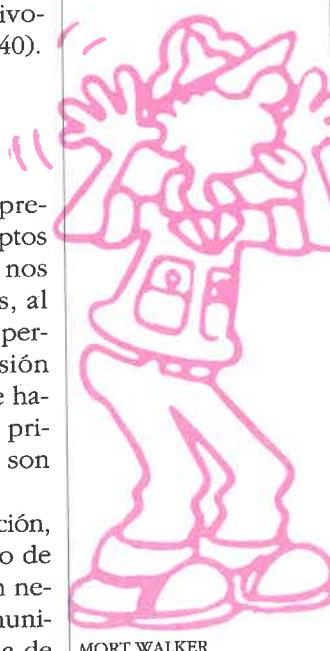
representación omite algún aspecto del mundo; no todo puede decirse a través de cualquier medio, ya que «las formas de representación que no acepten la impresión de determinadas clases de experiencia no pueden, por definición, utilizarse para transmitirlas» (Eisner, 1987: p. 87).

Además las formas de representación no son únicamente el vehículo para transmitir los conceptos, ayudan a que éstos se articulen. La habilidad en el uso de una determinada forma nos motiva a utilizarla, lo cual nos hace guiar nuestra percepción hacia sus características concretas, con el consiguiente enriquecimiento; la oportunidad de actuar sobre un material motiva el pensamiento, la ocasión motiva el acto de creación; la producción nunca se concibe por entero antes de la acción, ésta aporta elementos determinantes en su configuración final.

Es, por lo tanto, fundamental que la escuela posibilite y potencie diversos sistemas de representación, si realmente opta por un verdadero desarrollo cognitivo de alumnos y alumnas, y no sólo por los verbales y numéricos, ya que tradicionalmente se ha infravalorado el valor educativo que tienen los medios de comunicación no verbales, encontrándonos de hecho ante una jerarquización de los materiales educativas y una implícita subdivisión de funciones. Claro ejemplo son los horarios exiguos y desventajosamente distribuidos que se le dedica a esta materia (4), la secular falta de medios y la ausencia de formación específica en el profesorado de las primeras edades.

Los aspectos expresivos, en educación visual y plástica, deberán alternarse en la práctica didáctica, en una auténtica función recíproca, con los perceptivos, ya que ambos se influyen y ayudan mutuamente en el proceso de comunicación visual en el cual se inscriben.

Incluyen la experimentación y uso de los medios expresivos, que adaptados a su nivel, le brinda la educación artística: pintura, modelado, medios audiovisuales, construcciones, "collage", dibujo, etc., lo cual conlleva el aprendizaje, de sus diferentes modalidades de uso. Además se deberá posibilitar el conocimiento de los distintos sectores comunicativos de la cultura, que siéndoles cercanos, se expresan



MORT WALKER

mediante imágenes: televisión, tebeos, ilustraciones, fotografías, publicidad, arquitectura, pintura, etc.

Lenguaje visual

Hasta el momento hemos hablado fundamentalmente de aspectos perceptivos y expresivos, recepción y emisión en la comunicación visual, quedándonos hacer algunas observaciones sobre el lenguaje que posibilita este tipo de comunicación.

Como todo lenguaje, el visual y plástico, está compuesto por una serie de signos, o elementos básicos, que articulados en torno a un código, permiten captar y producir informaciones.

Su particularidad viene determinada porque estos elementos son visuales, se materializan de forma espacial y se captan perceptivamente.

Los elementos visuales constituyen la sustancia del que vemos y los utilizamos intuitivamente o analíticamente cada vez que producimos una imagen. «Son la materia prima de toda la información visual que está formada por elecciones y combinaciones selectivas» (Dondis, 1988: p. 53), pudiendo considerar a estas últimas como la gramática o sintaxis que estructura este lenguaje.

La elección de un determinado elemento, o de varios de ellos, dependerá de la finalidad de cada trabajo, lo cual, junto a la personalidad del autor, determinará también las técnicas, los materiales y los procedimientos a utilizar.

Los elementos básicos, más comúnmente aceptados (5), son: punto, línea, superficie y tercera dimensión, a los que se suele añadir color y textura (6). Y es preciso explorar y aprender desde diferentes puntos de vista las cualidades, el carácter y el potencial expresivo de cada uno de ellos.

Este aprendizaje debe iniciarse en esta etapa educativa donde, de forma fundamentalmente intuitiva, ya podemos plantear ejercicios de percepción y expresión relacionados con los distintos elementos.

(*) Carlos Rodríguez es asesor de Educación Artística en el CEP de Gijón (Teléfono de contacto: 98-5341415)



Notas

(1) Después de hacer una atenta lectura del área, descartamos que se esté utilizando el término en un sentido amplio, tal y como por ejemplo lo hace Arnheim (1988).

(2) Plásticamente niños y niñas se expresan de forma más o menos natural desde edades tempranas, sin necesidad de haber adquirido un código previo, lo que no ocurre normalmente con otros lenguajes: oral, escrito, musical, etc., si bien es cierto que, si esa expresión no se educa, cuando llegan a determinadas edades se ha empobrecido y no sigue evolucionando.

(3) Es cierto que en esta etapa se suele trabajar bastante sistemáticamente la educación de los sentidos, abandonándose en etapas posteriores, aunque su orientación suele estar marcada por las directrices de otras materias escolares (sobre todo el desarrollo del lenguaje oral y los previos a la lecto-escritura).

(4) La excepción es posiblemente esta etapa, que al estar menos condicionada por los programas oficiales, y regirse en el aula, normalmente, por una metodología globalizadora, no suele adolecer de esta situación.

(5) Excede las pretensiones de este artículo el entrar en la polémica de cuáles son los elementos realmente básicos, ya que cada autor mantiene opciones particulares, síntoma del exceso desarrollo epistemológico de esta materia.

(6) No nos detenemos a hacer un comentario de cada uno de ellos, ya que éste debería ser necesariamente muy somero. No obstante, varios de los libros citados en las referencias bibliográficas los tratan en mayor o menor profundidad.

Referencias bibliográficas

- ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*. Barcelona, Paidós.
- ARNHEIM, R. (1988): *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza Forma.
- BALADA, M. y JUANOLA, R. (1987): *La educación visual en la escuela*. Barcelona, Paidós.
- DONDIS, D. A. (1988): *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, Gustavo Gili.
- EISNER, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.
- LAZOTTI, L. (1983): *Comunicación visual y escuela*. Barcelona, Gustavo Gili.
- M. E. C. (1991): *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil*. B. O. E. número 216, de 9 de septiembre de 1991.

INFANCIA

Las producciones plásticas infantiles se inscriben dentro del área de comunicación y representación del currículo de esta etapa educativa, trascendiendo, dentro de un enfoque global de la personalidad, este ámbito, al reflejar aspectos emocionales, intelectuales, perceptivos y sociales, además de los estéticos, creativos y de representación que le son propios, de los autores.

ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL DIBUJO INFANTIL*

JORGE ANTÚÑA-CARLOS RODRÍGUEZ**

Partimos de considerar importante que se produzca un acercamiento de los adultos a estas formas de representación, ya que son de gran utilidad para comprender en qué nivel expresivo se encuentran y relacionarlo con su nivel psíquico y de conocimientos, programar objetivos, contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje que se correspondan con ese momento del desarrollo, así como para la detección de problemas individuales de tipo visual, motriz, etc.

Para ello deberemos tener presentes los distintos factores que intervienen:

- Desarrollo afectivo y social. Los niños y niñas tienden a identificarse con las producciones que realizan, ya que proyectan en ellas el concepto que tienen de sí mismos, de sus experiencias y de los otros.
- Desarrollo intelectual. En las producciones infantiles se aprecia la progresiva toma de conciencia que tienen de sí mismo y del ambiente.
- Desarrollo físico. Nos lo indica su capacidad de coordinación viso-motriz, la manera en que controla su cuerpo, guía su grafismo y ejecuta los trabajos que exigen precisión.
- Desarrollo perceptivo. La percepción juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje. Los niños y niñas muestran en sus producciones su capacidad de observación y análisis, dentro de su nivel madurativo.
- Desarrollo estético y creativo. Los criterios estéticos beben de distintas fuentes: individual, cultural, de intencionalidad, etc. y se revela, en las producciones infantiles, en la aptitud sensitiva para integrar experiencias en un todo cohesionado, nos dice Lowenfeld (1980).

Algunas nociones fundamentales

Es un hecho que existen rasgos evolutivos generales y pautas comunes que nos indican el momento de desarrollo gráfico en que se encuentra cada niño o niña. El estudio de estos rasgos por parte de distintos autores (Stern, 1962; Kellogg, 1987; Lowenfeld, 1980; Luquet, 1978; Arnheim, 1988; Cabanellas, 1980; etc.) ha dado

lugar a una estructuración en etapas, que guardan un paralelismo aproximado con las etapas del desarrollo psicológico, entendiendo éstas como pautas de maduración que surgen en niños y niñas de una edad mental aproximada.

La división en etapas, hoy en día cuestionada, es claramente artificial, ya que el desarrollo es progresivo, no obstante facilita su comprensión, al ser unos puntos típicos intermedios de desarrollo. Estas etapas se identifican a través de indicios tales como: Características comunes de desarrollar el grafismo, forma de distribuir el espacio y de aplicar el color, configuración de las formas, etc.

Las etapas, dicen los autores citados, se suceden ordenadamente, sin saltos, todos pasan por ellas, aunque no lo hagan necesariamente en la misma época. Su evolución depende de factores genéticos (desarrollo del sistema nervioso) y madurativos, entre los cuales tienen una especial incidencia:

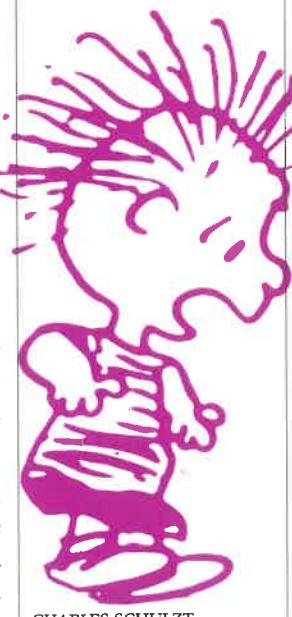
- La introducción temprana. Es importante que favorezcamos los primeros intentos de representación proporcionándoles instrumentos adecuados: herramientas que dejen huella fácilmente y soportes suficientemente amplios como para que puedan dibujar sin salirse de él, ya que todavía no son capaces de controlar sus movimientos.
- El desarrollo motriz. La ejercitación motora facilita el desarrollo gráfico, para que esta evolución sea equilibrada hay que programar paralelamente actividades sensomotoras y psicomotrices, que a su vez pueden servir de elemento motivador para el trabajo plástico, sobre todo cuando se trata de afianzar el esquema-imagen corporal y los aspectos topológicos y proyectivos.
- El desarrollo perceptivo visual. La madurez visual no es suficiente, es necesaria que se le ejerza y estimule para ampliar el umbral de diferenciación de las sensaciones. La percepción juega un papel destacado en el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos.
- El método de trabajo. El método de trabajo juega un papel determinante en la capacidad de expresión y en el desarrollo gráfico de niños y niñas. Con el fin de recoger algunos principios metodológicos básicos, que deben presidir toda actividad gráfica, presentamos a continuación el siguiente apartado.

¿Cómo trabajar el desarrollo gráfico?

Está claro que los adultos debemos respetar y potenciar la libertad de creación, pero esto no significa que nos debamos inhibir de los procesos de creación con el pretexto de no interferir. Coincidimos con M. Balada y R. Juanola (1987) cuando dicen que la aplicación de un método es importante ya que cumple la función de organizar la realización de un trabajo, contribuye de manera positiva al desarrollo de las actividades y facilita el seguimiento y análisis de los procesos. Si queremos que este método permita y desarrolle la libertad de creación deberá regirse por unos principios que favorezcan este objetivo:

- Actitud y propuestas del educador realmente creativas, potenciando un clima segurizante y favorecedor de la autoestima. No forzar los ritmos individuales.
- Desterrar los aspectos competitivos y de concurso de las actividades plásticas.
- Intervenir de forma equilibrada, ni hacerlo constantemente ni dejarlos completamente solos, no dar soluciones pero sí estimularles en su búsqueda.
- Partir en las actividades de sus vivencias, ya que nada de lo que se ha experimentado se proyectará, cuando se proyecta realmente, de forma estereotipada, pero nada que no se haya interiorizado puede expresarse de forma personal.
- No imponer criterios gráficos, estéticos o el propio método de trabajo. No proponer modelos, que no es lo mismo que no dar referencias. No censurar.
- No realizar trabajos preciosistas, forzosamente dirigidos por el profesor/a que consciente o inconscientemente busca su propio éxito, ni actividades manuales con un marcado acento mecánico.
- Ofrecerles oportunidades de desarrollar su capacidad de percepción y análisis.
- Procurar que estén motivados en su trabajo, ya que en contra de lo que se cree normalmente, los niños y niñas necesitan ayudas y estímulos para sus ideas, con el fin de poder recrearlas mediante la expre-

"No imponer criterios gráficos, estéticos o el propio método de trabajo. No proponer modelos, que no es lo mismo que no dar referencias. No censurar. No realizar trabajos preciosistas, forzosamente dirigidos por el profesor/a que consciente o inconscientemente busca su propio éxito, ni actividades manuales con un marcado acento mecánico"



CHARLES SCHULZ

sión, necesitan sentirse motivados para comunicarse (Balada y Juanola, 1987). La falta de estímulos provoca bloqueos, al no haber preguntas tampoco habrá respuestas, con lo cual se corre el peligro de una huida hacia los estereotipos y las formas rígidas, (Giménez et al., 1983).

De todos estos principios queremos detenernos en éste último, ya que consideramos que motivar a niños y niñas es una de las principales funciones del profesorado en esta materia, al tiempo que si se trabaja de forma adecuada contribuye al desarrollo de sus aspectos formales —percepción, lenguaje visual, técnicas, etc.—. Utilizaremos básicamente recursos motivadores que formen parte del medio que rodea al alumno/a:

— *El diálogo.* Teniendo en cuenta que la motivación no es solamente un recurso metodológico al principio de la actividad, es oportuno, una vez que el niño o la niña ha alcanzado la función representativa del dibujo, dialogar sobre el trabajo al principio, durante y al final de su realización. Debe servir para ampliar y aclarar aspectos relacionados con la percepción, el pensamiento y los sentimientos; potenciar los intentos propios para resolver problemas; suscitar la búsqueda para el aprovechamiento más adecuado del material que utiliza; etc.

— *Observación.* Es una buena forma de acercar conscientemente a los escolares al mundo del espacio y de las formas, lo cual contribuye a su desarrollo perceptivo. Esta motivación podrá ser directa, a través de salidas y también de materiales que podemos tener en el aula, o indirecta, valiéndonos de diapositivas, vídeos, fotografías, etc., en el caso de no ser posible la directa, a tal efecto es conveniente que en cada aula exista un banco de imágenes.

Siempre que sea posible no sólo se descubrirán y analizarán las formas, los colores, las texturas, etc., incidiremos también en el sonido, tacto, olor,... de los objetos, lo cual contribuirá a aumentar su conciencia de ellos.

— *Materiales y técnicas.* Los propios materiales y las técnicas plásticas sirven,

en ocasiones, como elementos motivadores. Niños y niñas deben de manipular, experimentar e investigar los materiales adecuados a su edad para descubrir sus posibilidades.

– *Los elementos plásticos.* Los elementos del lenguaje visual pueden desempeñar el papel de elemento motivador y centro de interés en las actividades de expresión plástica. Adecuadamente a su nivel se pueden realizar actividades en torno al color, la forma, la textura, la línea, etc.

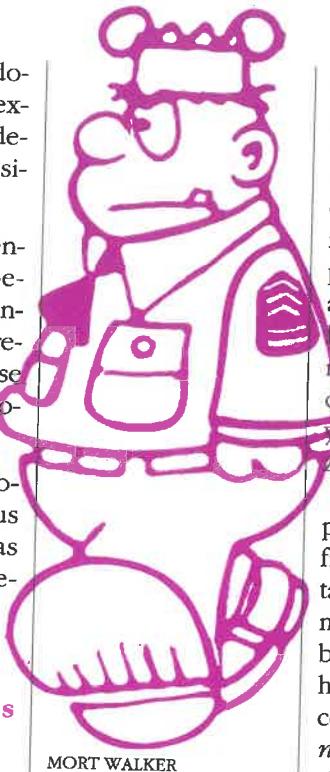
– *Asociación.* Partiendo de sus propias experiencias y deseos, de las de sus compañeros y también de otras sugeridas a través de narraciones, etc. pueden recrear la realidad de forma plástica.

Características generales de los dibujos

El *primer ciclo* de Educación Infantil se correspondería, desde el punto de vista del desarrollo gráfico, con la etapa que clásicamente se ha denominado del *garabato o arte prefigurativo* (Stern, 1962), y que Luquet (1978) llama *realismo fortuito*, en la medida en que para él un dibujo se define por «la intención de representar un objeto real, hayase obtenido o no el parecido buscado» (Luquet, 1978) y ya que a lo largo de esta primera etapa el niño sólo llega a dibujar, con la intención de representar algo, después de haber producido una obra en la que se de un parecido accidental con algún objetivo por él conocido.

Aunque la expresión verbal del niño comienza antes, no es hasta aproximadamente los 18 meses cuando el niño/a realiza su primer registro permanente. Este primer trazo (*garabato desordenado*) es el resultado del movimiento de flexión y extensión del antebrazo que produce un trazo en sentido descendente de derecha a izquierda y viceversa, posteriormente realiza también trazos circulares y cicloidales (ver figura 1 en página 108)***.

A medida que la motricidad del segmento distal (mano-antebrazo) se hace más autónoma, y gracias a la progresiva coordinación ojo-mano, descubre la conexión entre sus movimientos y la huella que éstos



MORT WALKER

"Especial mención merece el dibujo de la figura humana, tema recurrente a lo largo de toda la evolución gráfica y de especial interés en las primeras etapas. La figura humana es generalmente la primera figura que el niño/a logra, y normalmente es una representación de sí mismo. Aparece cuando ha empezado a poner nombre a sus dibujos"

dejan, van apareciendo pequeños trazos parcelados, que se pueden repetir y trazar en horizontal, vertical o círculos (*garabato controlado*). Los trazos no se distinguen todavía demasiado de los realizados anteriormente por la densidad, extensión espacial, presión, etc., sino fundamentalmente por la actitud del niño/a hacia el movimiento que los desencadenan. En estos momentos ya nos podemos plantear el inicio de actividades en las que se precise una coordinación y control precisos: ensartado, cosido, punzados, etc. (ver figura 2 en página 108).

Al final de esta etapa el trazo dejado por el lápiz se objetiva y se convierte en la finalidad de la actividad gráfica, interpretándose como la imagen del objeto. En este momento el niño/a comienza a dar nombre a sus garabatos como un reflejo de que ha comenzado a conectar sus movimientos con el mundo que le rodea (*garabato con nombre*). Es importante respetar y esperar el momento en que el niño/a espontáneamente ponga nombre a sus dibujos, y no forzarlo apremiándolo con preguntas. En este periodo se iniciarán los dibujos que representa la realidad cercana del niño/a: familia, casa escuela, animales, personajes de cuentos, etc (ver figura 3 en página 108).

No obstante, los trazos que configuran los dibujos siguen siendo rectas, curvas, líneas entrecruzadas, óvalos y líneas rectangulares cerradas elaborados con una mayor destreza y coordinación entre sí y con una mejor distribución sobre la superficie gráfica. Lo que nos permite constatar que lo que realmente se da a lo largo de este proceso, desde el punto de vista del trazo, es la combinación de los 20 Garabatos Básicos (ver figura 4 en página 108) que según Kellogg (1987: p. 26), «permiten una descripción detallada y global del trabajo de los niños pequeños».

En cuanto a los niños y niñas del *segundo ciclo* podríamos decir que se sitúan, desde el punto de vista del desarrollo gráfico, en la etapa denominada *preesquemática* (Lwenfeld, 1980) o *realismo fallido* (Luquet, 1978). Surge como una evolución de la última fase del garabateo hacia una función representativa del dibujo, creando conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo por él vivenciado o con las expe-

"La aplicación de un método es importante ya que cumple la función de organizar la realización de un trabajo, contribuye de manera positiva al desarrollo de las actividades y facilita el seguimiento y análisis de los procesos"

riencias ajenas que de alguna manera se le han transmitido. Hacia los 4 años representa formas reconocibles, hacia los 5 años se da una tendencia a la repetición constante de sus temas: personas, casas, árboles, etc., evolucionando posteriormente hacia los dibujos temáticos.

No obstante, ese deseo de reproducir la realidad por él conocida o vivenciada se encuentra, según Luquet (1978), no sólo con dificultades de orden físico (dificultad para dirigir el trazo) sino también de orden psíquico: limitaciones atencionales que le impiden mantener la intencionalidad previamente establecida.

El dibujo de la figura humana

Especial mención merece el dibujo de la figura humana, tema recurrente a lo largo de toda la evolución gráfica y de especial interés en las primeras etapas. La figura humana es generalmente la primera figura que el niño/a logra, y normalmente es una representación de sí mismo. Aparece cuando el niño/a ha comenzado a poner nombre a sus dibujos. Se trata de una forma global, configurada por una línea cerrada, más o menos circular, que incluye otras más pequeñas así como trazos radiales: nariz, pelo, boca, extremidades, etc. (*monigote de piezas sueltas o renacuajo*).

Aunque el conocimiento pasivo que el niño y la niña tiene de la figura humana incluye ya prácticamente todo el cuerpo, en el nivel del conocimiento activo se priman unas partes sobre otras en relación con su funcionalidad o su importancia afectiva; así por ejemplo cobra importancia la cabeza, a través de la cual habla, come, etc., y las extremidades, mediante las cuales se mueve y hace cosas. Por lo que la representación de la figura humana hacia los 4 años (*monigote-renacuajo*) se trata típicamente de una figura configurada por una forma circular a la cual se le fijan en su parte inferior dos líneas verticales figurando las piernas y en el interior los ojos, nariz, boca,... (Ver

figura 5 en página 109). Este monigote va evolucionando poco a poco, alterándose y enriqueciéndose casi siempre a partir de experiencias vivenciales o visuales, así que va añadiéndole detalles: manos, pies, orejas, pelo, etc. hasta llegar al que podríamos denominar *monigote tipo*, compuesto generalmente por dos figuras geométricas yuxtapuestas, cabeza y cuerpo, a las que añade diversos detalles (ver figura 6 en página 109).

Configuración del espacio

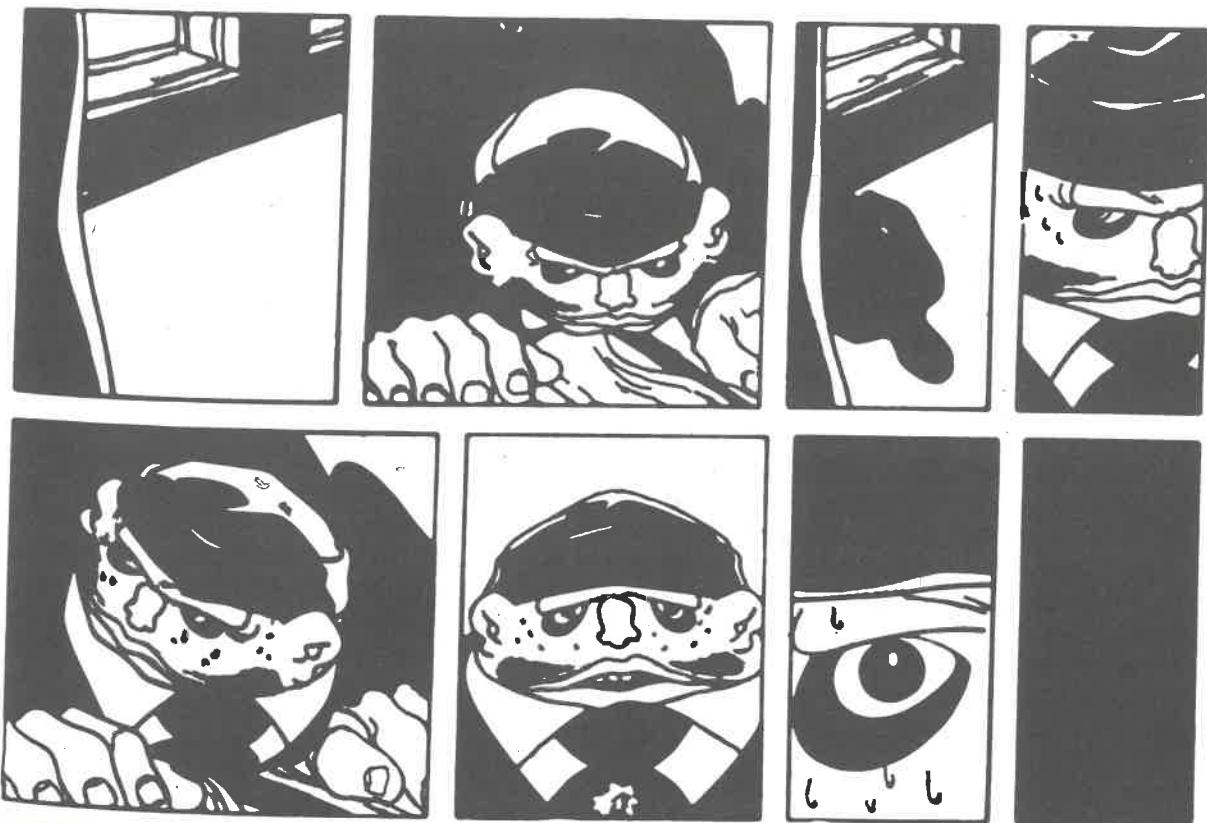
En lo referente a la distribución espacial, al principio los dibujos aparecen sin ninguna ordenación coherente a los ojos del adulto, cada esquema es independiente. Poco a poco comienza a relacionar los esquemas mediante su distribución en torno a la figura principal, generalmente él mismo, pero todavía no hay orden espacial real, los dibujos parecen "flotar". El orden, al igual que el tamaño, dependerá fundamentalmente del significado emocional (ver figura 7 en página 109).

Este tipo de ordenación se va desarrollando entre los 5 y 6 años hasta llegar a establecer una correlación lineal entre las figuras, cuyo máximo exponente es la llamada "línea de base" que, trazada o no, hace su aparición en los dibujos de niños y niñas de estas edades, de una forma natural, según algunos autores, o como consecuencia de la interiorización de un estereotipo adulto, según otros (Stern, 1965; Cabanellas, 1980; etc. (Ver figura 8 en página 109).

Uso del color

En la medida que el garabateo es, principalmente, una actividad motriz, el color desempeña un papel secundario. Sólo cuando comienza a poner nombre a sus garabatos aparece la posibilidad de emplear diferentes colores para diferentes significados. No obstante, el color como parte del proceso de garabateo está más vinculado, normalmente, con la disposición física de los colores que con la elección intencionada del mismo.

A lo largo del segundo ciclo y a pesar de que empiezan a conocer los colores, no existe en un principio ninguna relación entre el color que usa y el objeto representado, eligiendo el color en función de sus sentimientos, del impacto visual que le cause o simplemente por azar, pasando posteriormente a establecer una relación



DIDIER COMÉS

básica color-objeto para los que son más usuales en sus representaciones: hierba-verde, tronco de árbol-marrón, tejado de casa-rojo, etc., aunque sin llegar normalmente a diferenciar en su uso distintos tonos de un color. Ante este incipiente interés por la relación dibujo-objeto, deberemos de favorecer las oportunidades de que descubra las relaciones de color a través de la observación y la experimentación, cuidando de no interferir en su evolución natural imponiendo patrones estéticos propios del adulto.

* El presente artículo se basa en una publicación más amplia (Rodríguez, Antuña y Martín, 1992), y también de carácter divulgativo, que en los momentos de redactar este artículo se encuentra en prensa.

** Jorge Antuña y Carlos Rodríguez son respectivamente asesores de Educación Infantil y Educación Artística del CEP de Gijón. Teléfono de contacto 98-5341415.

*** Las figuras a las que hace referencia en el texto se encuentran en anexo aparte en las páginas de este número de SIGNOS.

Referencias bibliográficas

ARNHEIM, R (1988): *Arte y percepción*. Madrid, Alianza Forma.

BALADA, M. y JUANOLA, R. (1987): *La educación visual y la escuela*. Barcelona, Paidós.

CABANELAS, M. I. (1980): *Formación de la imagen plástica del niño*. Pamplona, Diputación Foral de Navarra.

GIMENEZ, T. et. al. (1983): *Música, plástica y psicomotricidad*. Barcelona, Onda.

KELLOGG, R. (1987): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid, Cincel.

LOWENFELD, V. y LAMBERT, W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

LUQUET, G. H. (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona, Médica y técnica.

RODRIGUEZ, C.; ANTUÑA, J.; MARTIN, P. (1992): *Evolución gráfica*. Gijón, Centro de Profesores (en prensa).

STERN, A. (1962): *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz.

STERN, A. (1965): *El lenguaje plástico*. Buenos Aires, Kapelusz.

"Los elementos del lenguaje visual pueden desempeñar el papel de elemento motivador y centro de interés en las actividades de expresión plástica"

INFANCIA

Hablar de organización ambiental en la escuela infantil suele plantear de inmediato una serie de preguntas: ¿Qué entendemos por ambiente? ¿Ambientar es algo más que decorar, hacer más o menos agradable un espacio? ¿Hasta qué punto es éste un aspecto esencial en el currículum escolar? Para entender toda la medida de su importancia es necesario abordarlo desde una perspectiva más amplia que la relacionada únicamente con la escuela.

PROYECTAR EL AMBIENTE EN LA ESCUELA INFANTIL: LOS TALLERES INTEGRALES COMO PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN

BEATRIZ TRUEBA*

El ambiente es una gran fuerza cultural, un aspecto interdisciplinar que es necesario contemplar desde muchos aspectos: científico, ecológico, político, artístico, demográfico, urbanístico, etc... Tiene pues, importancia para nosotros, no sólo como educadores, sino como hombres y mujeres que nos preocupamos por la vida.

El centro de la cuestión radica en *cómo habitar*, es decir en establecer una relación de vida entre el hombre y la tierra. Desde nuestro enfoque como educadores se trataría de algo que va más allá de organizar espacios, materiales y tiempos. Se trataría de *proyectar* un lugar donde jugar, reír, amarse, encontrarse, perderse, vivir... Un lugar donde cada niño y cada niña encuentren su espacio de vida. Las ciudades, hogares, espacios públicos y cómo no, las escuelas, han de ser cada vez más habitables y cálidos, menos institucionales. Habitar significaría pues, cuidar las relaciones que se establecen entre las personas y los objetos.

Visto así el ambiente se contempla como una fuente de riqueza, como una estrategia educativa y como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje al ofrecer propuestas, ocasiones de intercambio, información y recursos. A través del ambiente los educadores podemos crear complejidad y diversidad para ofrecer muchas posibilidades de relación. Hay que crear una cultura que no suprima las diferencias, lo subjetivo, lo individual, pues ello enriquece los distintos aspectos de la realidad y nos hace luchar contra un mal que afecta a la sociedad actual: el exceso de colectivización, de modelos standar, la despersonalización, la escasez de señas de identidad.

Por otra parte no podemos olvidar el dinamismo que existe en toda planificación ambiental: ha de cambiar a medida que cambian los niños, sus necesidades, sus intereses, su edad y a medida que cambiamos nosotros y el entorno en el que estamos inmersos. Implica una constante actitud reflexiva, abierta a los cambios. Es un concepto vivo, cambiante, dinámico.

Es por ello que en este artículo no ofrecemos ni apoyamos modelos únicos, ya que cada escuela partiendo de lo que hace diferente al resto, de las características que la definen e identifican debe encontrar soluciones ajustadas a su realidad concreta.

En este sentido, las experiencias de talleres integrales son de gran interés al estar basadas en un fundamento esencial: que no se puede emprender una nueva concepción curricular sin que, previamente, la estructura organizativa de los centros se transforme.

Los talleres: Diversas propuestas

Pero ¿qué entendemos por el término "Talleres integrales"?

Son cada vez más numerosas las experiencias en el campo educativo que tienen como marco referencial el término "talleres". Todas ellas aluden a una transformación total o parcial del ámbito escolar y son de gran interés tanto que suponen de reflexión activa, mejora y dinamismo en la labor pedagógica cotidiana. Se encuadran dentro del campo de la investigación en acción específicamente concebida de cara a la actuación. Están directamente relacionadas con la perspectiva ecológica del desarrollo humano, al partir de una profunda transformación en el diseño del contexto educativo, y al estar inmersas en un amplio concepto del entorno ambiental.

El término "taller/es" tiene, sin embargo, varias aplicaciones que podemos clasificar en cuatro grandes grupos:

1. En su concepto tradicional, el taller se refiere a un aula específica, dedicada a unas actividades concretas, donde los alumnos se dirigen, periódicamente o no, turnándose con el resto de los grupos. No existen alteraciones ni en la estructura del espacio del centro, ni en la del aula, ni tampoco en la comunidad profesor/grupo. El taller es, en este caso, una especie de "aula de recurso" de uso común. Es el caso, por ejemplo, del taller de pretecnología, el laboratorio, la biblioteca, etc...

2. Otra acepción muy generalizada, es aquella que remite a una distribución por talleres dentro del aula, pero no basada necesariamente en una transformación total del espacio en el centro. En ella profesor y alumnos comparten el mismo espacio escolar; Existe una terminología más adecuada para esta concepción: es la ya clásica de "rincones". Se basa en la estructuración del aula en distintas zonas de juego donde se ofrecen propuestas diversas. Favorece especialmente la posibilidad de organización de actividades autónomas y el aprendizaje en pequeño grupo. La bibliografía existente que por su contenido en el título nos orienta hacia la idea de talleres, está toda ella referida al tema de rincones, lo cual, sin obviar el indudable interés de estas experiencias, ha contribuido no poco a crear una gran confusión con respecto al vocablo.

3. Otra variante determina la simultaneidad de aulas y talleres, dividiéndose en el tiempo el uso de ambos. Así, por ejemplo, por la mañana utilizan las aulas normalmente cada grupo con su profesor; en el tiempo de tardes sin embargo, el centro funciona por talleres, donde los niños se dirigen bien con su profesor, bien de forma libre optativa e individual. En este grupo, se incluyen por ejemplo los talleres de tarde, los talleres en tiempo extraescolar, los talleres interniveles, etc... Esta variante constituye en muchos casos un período de prueba, previo a una transformación integral del centro en base a talleres; que es la que vamos a explicar a continuación.

4. En este último apartado, incluimos todas aquellas experiencias basadas en la pérdida total de la idea de aula, concebida ésta como espacio de exclusivo uso, por un grupo de niños con su profesor. Las antiguas "clases" pasan así a ser lugares de utilización común, reorganizándose en ellas tanto el material, como el espacio, según las materias o actividades a que se vayan a dedicar de forma específica. Los alumnos en grupo, van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según un horario establecido. En algunos casos los profesores no tienen adjudicado un grupo sino que se especializan dentro de un taller, siendo sólo los niños los que cambian de uno a otro. En otros casos grupo y profesor permanecen estables. A este grupo de experiencias, vamos a denominarlos *talleres integrales*. Las razones de haber adoptado este término son varias: porque éste hace alusión a una dedicación completa, tanto en el tiempo como en el espacio y los materiales. Por lo que suponen de transformación total. Por su integración con el entorno. Y también y sobre todo como referencia a una esencial interrelación o conexión entre los talleres.

Evidentemente existen muchas más aplicaciones que se diferencian de las anteriores o entre sí, bien en aspectos de matización o de una forma más radical. Por otra parte hay gran número de prácticas innovadoras de reorganización del es-

"El ambiente se contempla como una fuente de riqueza, como una estrategia educativa y como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje al ofrecer propuestas, ocasiones de intercambio, información y recursos. A través del ambiente los educadores podemos crear complejidad y diversidad para ofrecer muchas posibilidades de relación"



MARTIN BRANNER

pacio escolar, que, sin ampararse en el conjunto de experiencias de talleres, pueden incluirse en el tema de nuestro estudio. No tratamos con esta clasificación de encasillarlas rígidamente en modelos estáticos, máxime cuando la gran mayoría de ellas, están basadas en conceptos educativos flexibles y abiertos sino intentar aclarar y definir el pluralismo experimental antes mencionado, para centrar el tema tratado y evitar así posibles confusionismos. Son muchas las ventajas materiales que conlleva la práctica de talleres integrales:

Desaparece la falta de espacio, típica en el aula tradicional, al disponer de un marco diferente para cada tipo de actividades. Se aprovechan los "espacios muertos" tan comunes en los planteamientos arquitectónicos de nuestros centros, integrándolos en un continuum de espacios global y unitario.

Al reunir todo el material disponible en el centro y agruparlo según el tipo de taller, este material se multiplica, resolviéndose en gran medida los clásicos problemas de escasez del mismo. Por otro lado, cuando se compra material nuevo, no hay que hacerlo para cada aula-profesor, sino sólo para el taller que lo necesite, con el consiguiente ahorro que esto supone, el cual, siempre redundará en nuevas mejoras y posibilidades de adquisición.

No es necesario contar con un gran capital inicial para montar los talleres. El primer paso a dar es reunir lo que ya se tiene en las antiguas aulas y reorganizarlo por espacios (más adelante llegará el momento de descubrir nuevas necesidades y de enriquecer y aumentar los iniciales puntos de partida).

El material está siempre ordenado, a la vista y al alcance del niño al disponer de la amplitud idónea como para poder ofrecer un mejor acceso y distribución.

Existe una ilusión y un ánimo de mejora y enriquecimiento provocados por el constante trabajo de equipo así como por un hábito de orden y autocontrol en todos sus miembros.

Las ideas que aporta cada miembro del equipo pedagógico, no sirven únicamente para enriquecer su aula, sino para beneficio de todos. Se trata, en resumen,

de una reforma curricular, basada, no en una transformación individual de cada aula, sino en una profunda reestructuración organizativa y funcional de todo el centro que condiciona la actitud de cada profesor, no como individuo aislado, sino como parte integrante de un contexto unificado, flexible y coherente.

Existen además una serie de ventajas psicopedagógicas que inciden favorablemente en el desarrollo infantil, concebido éste desde una amplia perspectiva: tanto desde el punto de vista intelectual como del efectivo, social, motriz, lingüístico, imaginativo, etc....

No podemos hacer exhaustiva una descripción de las mismas, pero de un modo sintético diremos que desarrollan la socialización y el espíritu colectivo, favorecen el enriquecimiento mutuo, las actividades de interacción con los demás, fomentar la autonomía del niño respecto al adulto, desarrollan de modo natural el conocimiento espacial y temporal, facilitan el "aprender jugando", estimulan la investigación y la curiosidad, permiten la actuación en la zona de desarrollo potencial del niño, estimulan la creatividad al poner al niño en contacto con una gran variedad de lenguajes expresivos y son una permanente fuente de motivación evitando la monotonía y el aburrimiento.

De un modo general, podemos afirmar que los talleres suponen educar a partir del niño, de tener en cuenta sus intereses vitales, sus necesidades básicas y sus potencialidades. Son un aliado inmejorable para hacer y crear una escuela viva y activa, prolongación sin fronteras de la vida real, donde el niño puede jugar, manipular, dramatizar y expresarse de forma nueva y variada, bajo la dirección de un maestro que no manda y ordena, sino que estimula y sugiere. Resuelven así una serie de demandas básicas que el aula tradicional soluciona con dificultad. Podríamos definir a los talleres como "aceleradores naturales de maduración", pues empujan la inteligencia del niño a alcanzar cotas más altas, estimulando su zona de desarrollo potencial. Siendo así que el entorno se convierte en un inmejorable aliado para conseguir un cambio en la concepción educativa, ya explicada por Vygotski: la



«No hay que olvidar que cada colegio tiene su espacio, sus niños, sus padres, sus profesores, etc... En una palabra, cada colegio tiene un entorno único y diferente de los otros. En la escuela más que en ningún otro lugar, se ha demostrado el fracaso de trasplantar métodos de trabajo»

de que la educación es el proceso por el que el niño se desarrolla, provocando al aprendizaje y guiando el desarrollo y no al revés.

Es imprescindible que se den una serie de condiciones para que este tipo de experiencias salga adelante como son la continuidad en el centro del colectivo de participantes, el acuerdo de criterios de orden y el mantenimiento de los mismos, así como la pérdida de un espacio propio como es el aula.

Alternativas de organización

Un artículo dedicado a estudiar planteamientos de organización espacial abiertos, no debería dejar de dedicar una mención a este apartado, aunque sea necesariamente breve. Se dan de hecho, especialmente en escuelas infantiles, estructuras educativas donde no existe el aula en su sentido habitual. Los espacios se conciben en su totalidad y no responden a clasificaciones conformadas de modo preciso. No son ajustables ni a la concepción de talleres ni de rincones, ni a ningún otro intento de definición. Los espacios son intercambiables realizándose actividades, ora en un lugar ora en otro, según el momento o las conveniencias, intereses, etc... Los adultos no operan según la figura estándar de profesores con su grupo. Aunque puedan tener por cuestiones de organización un número de niños a su cargo, en la realidad todos los adultos del centro están con todos los niños indistintamente sin que esto presuponga en modo alguno confusión o desorden. Imaginemos un "hogar ideal" donde los niños que lo habitan ocupan naturalmente cualquier habitación de la casa y donde lo mismo pueden estar aprendiendo a cocinar con la abuela que jugando a la pelota con un hermano, pintando una habitación con la madre o cavando en la huerta con su padre... Viéndolo de esta forma ¿no nos resulta natural el entender que todo centro de educación infantil debería tender a este modelo de "hogar ideal", sin clasificaciones previamente estructuradas? Por supuesto que para conseguir un acercamiento a esta idea deben darse inevitablemente condi-

Nuestros centros, en definitiva, no están concebidos como centros integros y totalizadores donde ofrecer al niño en las primeras edades un lugar donde aprender y donde vivir como un todo inseparable. Mientras no exista una reforma en los esquemas de concepción previos a la creación de un centro de educación infantil (arquitectónicos, de mobiliario, de servicios de mantenimiento, de contratación de personal, etc...) no podrá hablarse de una auténtica reforma curricular.

ciones tales como escaso número total de niños, un espacio de convivencia familiar semejante al de un hogar auténtico, un acuerdo educativo previo entre todos los adultos del centro, no sólo educadores sino también el resto del personal que en él trabajan (cocinero/a, limpiadores...) todos los cuales deberían poseer un talante especial en el trato cotidiano con los niños... Es por ello que este tipo de modelo es más fácil de encontrar en ciertas escuelas infantiles que en colegios al uso. Nuestros centros tienden a la frialdad estructural y a hacer compartir los espacios dedicados a educación infantil con los de E.G.B., así como a albergar un gran número de niños. Además en el caso de nuestros centros públicos, se depende de la labor municipal para su mantenimiento y contratación de personal (limpieza y conserjería) pero sin que se dé una integración coordinada entre ministerio y ayuntamiento, handicap éste que, de salvarse, ayudaría no poco a mejorar nuestra educación infantil.

Nuestros centros, en definitiva, no están concebidos como centros *integros y totalizadores* donde ofrecer al niño en las primeras edades un lugar donde aprender y donde vivir como un todo inseparable. Mientras no exista una reforma en los esquemas de concepción previos a la creación de un centro de educación infantil (arquitectónicos, de mobiliario, de servicios de mantenimiento, de contratación de personal, etc...) no podrá hablarse de una auténtica reforma curricular. Es necesario transformar desde la base para integrar eficazmente los múltiples aspectos que determinan la educación infantil. Esta no depende sólo de la preparación y buena voluntad de los educadores. Para que éstos puedan sacar el máximo partido a su labor pedagógica, otros muchos factores deben acompañarles. Por todas

estas razones he querido mencionar aquellos centros que han sabido aprovechar e integrar factores de apoyo para crear un modelo de acercamiento al ideal de educación infantil: no necesitan apoyarse en modelos, pues están situados en una concepción mucho más flexible, libre y viva que cualquiera de ellos. El del "hogar ideal". A este modo debería tender la educación infantil. Pero para ello deben salvarse aún muchos impedimentos. Confiamos que en un futuro no lejano la utopía se haga realidad. Y mientras tanto siempre podemos sugerir otros caminos, sino ideales, sí al menos que sirvan como puente para unir ambas orillas...

En todo caso no hay que olvidar que cada colegio tiene su espacio, sus niños, sus padres, sus profesores, etc... En una palabra, cada colegio tiene un entorno único y diferente de los otros. En la escuela más que en ningún otro lugar, se ha demostrado el fracaso de trasplantar métodos de trabajo. La imaginación, vuestros propios recursos os dotarán de métodos de trabajo nuevos y originales. Cualquier planteamiento es erróneo desde el momento en que se ha forzado el adaptarse a un espacio impuesto, la mayoría de las veces feo, disforme, constreñido. El principio de arranque es intentar transformarlo. El medio ha de adaptarse a tus ideas, tus proyectos y obligatoriamente a la mentalidad de quienes los disfrutan: los niños. Ellos lo hacen ¿Por qué tú no?

(*) Beatriz Trueba es asesora de Educación Infantil del CEP de Majadahonda (Madrid). Teléfono de contacto: 93-6380269

Bibliografía

- LOUGHLIN, C. E. y SUINA, J. H. *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid, Edit. Morata-Mec.
- MEC. "Rincones con niños de 2 a 6 años". Edita MEC. "Documentos Plan Experimental" nº 5.
- MEC. "El espacio, los materiales y el tiempo en E.I." MEC. Plan Experimental.
- SAUSSOIS, NICOLE DU. *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Madrid, Edit. Cincel.
- TRUEBA, BEATRIZ (1990). "Talleres Integrales en Edad Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar". Madrid, Edit. de la Torre.
- VIGY, J. L. *Talleres permanentes con niños de 2 a 7 años*. Edit. Cincel.

1

Editorial

LUIS GONZÁLEZ NIETO

*Lengua y Literatura en la educación secundaria
(Una fundamentación disciplinar).*

CARLOS LOMAS

*La imagen: Instrucciones de uso
para un itinerario de la mirada.*

JAVIER ZANÓN, M^a MAR GONZÁLEZ, MIGUEL A. MURCIA

Perspectivas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras.

LUIS FERNÁNDEZ

Epistemología para una educación tecnológica.

FERNANDO CORBALÁN

Juegos, enseñanza y matemáticas.

JOSE JORGE ANTÚÑA y OTROS

*El "pequeño proyecto" como eje de globalización:
de la oveja a la bisanga.*

3

Editorial

M^a MAR RGUEZ. ROMERO

Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

Estética, retórica e ideología de la persuasión.

M^a TERESA RODRÍGUEZ

Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

2

Editorial

JOSE MARÍA ROZADA

*Un planteamiento dialéctico-crítico
en la enseñanza.*

DOSSIER

Usos orales y escuela.

ANDRÉS OSORO

*Apuntes para un método en la enseñanza de la
lengua y la literatura en educación secundaria.*

HELENA CALSAMIGLIA

El estudio del discurso oral.

AMPARO TUSÓN VALLS

*Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.
Bases sociolingüísticas
para el desarrollo discursivo.*

LUCI NUSSBAUM

*De cómo recuperar la palabra en clase de
lengua. Notas para el estudio del uso oral.*

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

LIBROS

4

Editorial

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

*Jugando a comprenderse. El papel del juego
sociodramático en el desarrollo de la
comunicación infantil.*

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

*Modelos teóricos y enfoques didácticos en la
enseñanza de la lengua.*

FRANCISCO MEIX

*Memoria y planificación textual:
el carácter dialéctico de la sintaxis.*

LUCI NUSSBAUM

*La lengua materna en clase de lengua
extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.*

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

*El ordenador en el laboratorio
de Física y Química.*

INFANCIA

Si queremos que nuestras intervenciones educativas incidan de forma significativa en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, debemos conseguir que conecten con sus competencias,

conocimientos e intereses, que les sean accesibles y reconocibles desde los esquemas que ellos ya se han construido a lo largo de su experiencia anterior, que promuevan su progreso, que sean pertinentes y utilizables en su contexto cultural cotidiano (escolar y extraescolar), que les abran nuevos horizontes y que exijan su participación crítica y creativa.

LA OBSERVACIÓN, UN ESLABÓN EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

LOURDES MOLINA I SIMÓ*

Esta necesidad de ajustar pedagógicamente nuestras intervenciones educativas lleva aparejada la exigencia de una evaluación continua, no sólo de las características, las necesidades, las competencias, las habilidades, los conocimientos, los intereses y las relaciones de cada alumno y del grupo en su conjunto en cada momento, sino también del contexto donde los procesos ocurren, así como de nuestra propia intervención educativa en relación a todo ello.

El análisis de la realidad psicopedagógica, puesto que se trata de una realidad rica, dinámica, compleja, específica, fundamentada en una variada red de interrelaciones, precisa de unos métodos de aproximación a su conocimiento que sean adecuados a la necesidad de captar las relaciones existentes entre los diversos elementos que intervienen.

Diversos son los métodos de análisis de la realidad que se usan en el marco psicopedagógico: entrevistas, encuestas, vaciado de documentos, experimentación, estudio de productos de la actividad tales como dibujos, escritura, obras dramáticas, construcciones, etc... De entre todos ellos, destaca la *observación* que, aún a pesar de no haber resuelto todas sus dificultades metodológicas, se ha revelado como uno de los medios más idóneos para el estudio de la interacción educativa en su contexto habitual.

La observación como método de análisis de la realidad utiliza la contemplación atenta de los fenómenos, las acciones, los procesos, las situaciones, etc. en su marco natural de desarrollo y dinamismo. Pretende comprenderlos, interpretarlos y sacar conclusiones en relación a unos marcos referenciales, a unos objetivos y/o a unas hipótesis previamente establecidos.

Las conclusiones extraídas de observaciones proporcionan datos para tomar decisiones educativas, bien sea para iniciar un proceso o para regular uno que ya está en marcha.

No debemos, pues, confundir la observación con un simple sistema de recogida de datos. La recogida de datos no es más que un eslabón del proceso de observación, el cual, a su vez, está inmerso en la dinámica de la acción educativa.

Para que una observación sea útil ha de permitir *prever* y *generalizar*. No se trata sólo de "captar" sino de *entender, interpretar, comparar, ratificar*. Será la comprensión de los hechos, fenómenos y procesos que nos permitirá *actuar en consecuencia*: introduciendo objetos, materiales, actitudes, reorientaciones, cambios, etc.

Complejidad de la situación observational

A simple vista puede parecer que observar sea algo relativamente sencillo. Podemos suponer que será suficiente que pongamos interés en captar los hechos tal como suceden, que agridecemos nuestros sentidos y que tomemos papel y lápiz —o mejor una cámara de vídeo— y registremos todo cuanto veamos y oigamos.

Sin embargo, difícilmente los datos así compilados, sin objetivo definido, no contrastables y sin sistema de análisis previsto, serán útiles para comprender y actuar en consecuencia. Habitualmente la resultante de unas formas de observar más o menos esporádicas, asistemáticas, no encajadas dentro de ningún proyecto definido, no arbitradas por ningún método en concreto, se reducen a un cúmulo de libretas, o de cintas magnetofónicas o de vídeo, que contienen gran profusión de datos costosamente analizables.

Las situaciones educativas, como todas las situaciones sociales, son eminentemente complejas, dinámicas, con diversidad de protagonistas puestos en relación a través de los elementos del contexto en que se da tal situación y que entablan entre sí interacciones ricas y variadas. De todos los elementos que configuran el contexto, cada protagonista captará, o utilizará, aquellos que le resulten significativos atendiendo a su estado (resultante de la experiencia acumulada, de los intereses, de las necesidades, de las habilidades adquiridas, de los conocimientos que dispone, etc.). La interacción entre el protagonista y tales elementos contextuales dará lugar al desarrollo de los hechos, el cual, a su vez, modificarán el estado del protagonista.

Si a este esquema, aparentemente sencillo, le añadimos los correspondientes a los diversos protagonistas participantes en una misma situación, nos percataremos de como se complica extraordinariamente, resultándonos muy difícil dilucidar qué elementos influencian a otros y cuáles son los influenciados.

Más aún, al disponernos a hacer una observación directa interviene un nuevo elemento: el *observador* que tiene también un universo significativo por medio del cual realizará el registro e interpretación de los datos.

Una red tan compleja de interacciones exige necesariamente que nos dotemos de una metodología de observación rigurosa y científica que nos permita pasar del nivel meramente intuitivo y minimizar al máximo las dificultades que aún hoy presenta. Para ello es absolutamente impres-

cindible que elaboremos un proyecto que nos defina claramente los objetivos, procedimientos y proceso a seguir.

Elaboración del proyecto

Hacer un *proyecto* consiste en explicar qué es lo que uno se propone y prever y planificar todos los medios que será preciso articular para conseguirlo.

Como toda definición de propósitos y previsiones, no se excluye la posibilidad que durante su realización sea necesario reorientarlo o incluso modificar aspectos importantes del mismo. Tal flexibilidad no exime, sin embargo, de definir el proyecto con toda precisión y detalle, así como de intentar cumplirlo con el máximo rigor sin dejarnos vencer por pequeñas dificultades. Flexibilidad y rigor no se contradicen, se complementan.

Al diseñar el proyecto de observación nos formularemos una serie de interrogantes: ¿Qué deseamos observar? ¿Por qué razón deseamos hacerlo? ¿Para qué? ¿Cómo lo haremos? ¿Quién lo hará? ¿Cuándo? ¿Con qué instrumentos? ¿Qué es lo que conocemos respecto a lo que deseamos observar? ¿De cuánto tiempo disponemos? ¿Con qué recursos humanos y materiales contamos?

Las respuestas a todos estos interrogantes nos conducirán a esbozar el plan más apropiado a nuestras intenciones y posibilidades. Tal plan debe prever todos los elementos recogidos en el esquema 1 en la página 110.

Tema

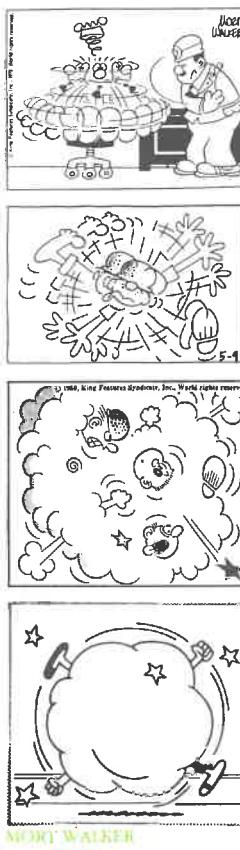
Consiste en delimitar con precisión a qué ámbito o aspecto de la realidad va a referirse el estudio que vamos a emprender.

Múltiples son los temas susceptibles de ser estudiados en la situación educativa: aspectos del desarrollo/aprendizaje de los niños y de las niñas, las relaciones interpersonales, las intenciones educativas, los métodos y recursos didácticos, los materiales e instrumentos pedagógicos, los espacios escolares, los condicionantes socio-culturales, el impacto de determinados hechos o situaciones, etc.

Objetivos

Se trata de definir, dentro del tema objeto de estudio, cuáles son los aspectos

"Esta necesidad de ajustar pedagógicamente nuestras intervenciones educativas lleva aparejada la exigencia de una evaluación continua del contexto donde los procesos ocurren, así como de nuestra propia intervención educativa en relación a todo ello"



que pretendemos poner en relación, qué es lo que nos interesa conocer.

Así por ejemplo, un estudio que tenga por tema las relaciones interpersonales puede tener como objetivo: describir el repertorio comunicativo que utilizan los interlocutores, o estudiar la estructura interna del intercambio, o analizar cuáles son los recursos discursivos, o constatar la coincidencia o no de significados, o discriminar las actitudes y sus influencias, etc. Podría también pretender dos o más de estos objetivos de modo simultáneo.

Hipótesis

Se trata de suposiciones referidas a cuáles van a ser las conclusiones del estudio. Surgen de la reflexión sobre los conocimientos que uno posee antes de comenzar el estudio.

No siempre es necesario avanzarlas.

Función

Consiste en definir cuál es el servicio que pretendemos nos presten las conclusiones del estudio que vamos a emprender: para tomar decisiones educativas, para proponer estrategias educativas conjuntas con los familiares, para realizar intercambios con otros profesionales de la educación, para realizar o participar en una investigación educativa, etc.

Circunstancias en que van a ser recogidos los datos

Se trata de elegir la *situación* o situaciones, el *sujeto* o sujetos y el *momento* o momentos más apropiados para que el tema y objetivos que nos proponemos se hagan fácilmente patentes con una garantía de credibilidad y transferibilidad.

Duración, frecuencia y período

Consiste en decidir los parámetros de temporalización del trabajo de campo.

La *duración* se refiere a la delimitación temporal de la situación o situaciones elegidas. Se trata de decidir qué es lo que marca el inicio y el final de la recogida de datos, así como si éstos serán recogidos a tiempo real o fraccionado y qué se va a hacer en el caso de que uno (o varios) de los sujetos observados abandonen tempo-

ralmente y de forma esporádica la situación que se está observando.

La *frecuencia* hace referencia a la cantidad de tiempo transcurrido entre dos observaciones referidas a una misma situación y sujeto o sujetos.

El *periodo* es la porción de tiempo que separa la primera y la última observación del estudio en cuestión.

Observador y actitud que debe tomar

El observador puede ser el *propio maestro* (miembro del grupo donde se realiza la observación) o una persona *no perteneciente al grupo* observado. Ambos casos presentan ventajas e inconvenientes y exigen que se tomen las medidas y precauciones pertinentes para que sea factible captar prolífica y objetivamente los datos, sin provocar alteraciones en el desarrollo natural de las situaciones.

Cuando el observador es el *propio maestro*, las ventajas más destacables son las siguientes:

- no es preciso introducir ningún elemento extraño en la situación a observar, evitando así que los pequeños actúen diferentemente de como lo hacen habitualmente. Ello exige que el maestro no tome una actitud especial de observador, sino que actúe naturalmente, para lo cual se tendrán que elegir unas circunstancias de observación y un sistema de registro de datos que posibiliten cumplir las tareas de educador y las de observador de forma simultánea.

- el conocimiento previo que tiene el maestro observador de las situaciones, de sus actores y de los contextos en que están inmersos. Este conocimiento le proporciona agilidad en el registro de datos así como referencias en el momento del análisis de los mismos.

Sin embargo, esta ventaja es un arma de doble filo que es conveniente usar con mucha precaución, si no se quiere caer en la trampa de avanzarse a los hechos adivinándolos antes de que sucedan, con lo cual se corre el riesgo de recoger datos falsos o al menos tergiversados y de analizarlos subjetivamente guiándose básicamente de los juicios previos. Tales riesgos sólo pueden ser afrontados siguiendo una rigurosa metodología de registro y análisis de datos.



El observador que *no es miembro del grupo a observar* tiene a su favor en relación al maestro-observador que no necesita implicarse en las situaciones, ni tiene ninguna responsabilidad respecto a ellas, pudiendo así concentrar toda su atención en recoger los datos.

En cuanto las dificultades que presenta la introducción de un observador que no pertenece al grupo, se pueden destacar las siguientes:

- su inclusión puede ser vivida como un elemento extraño y provocar alteraciones en el decurso habitual de los hechos. Para contrarrestar tal dificultad se debe establecer claramente cómo va a ser presentado al grupo, dónde se va a ubicar, cómo va a actuar, cómo va a responder a las interacciones que los niños y las niñas o el maestro le puedan hacer, qué hará en situaciones imprevistas o que supongan una determinada emergencia.

- El desconocimiento del contexto y de los protagonistas. Ello representa a su vez una ventaja pues de este modo la recogida y análisis de datos no corre el riesgo de verse mediatisada por juicios previos. El desconocimiento puede ser parcialmente paliado mediante un breve periodo de adaptación del observador al grupo, periodo que a su vez puede ayudar a contrarrestar las dificultades (mencionadas en el párrafo anterior) de inclusión de un observador extraño al grupo.

Respecto al sesgo que puede presentar el hecho de que el observador (sea el propio educador o no) tiene un universo significativo resultante de sus conocimientos teórico-prácticos y su experiencia profesional, no debe preocuparnos. Justamente porque dispone de un universo significativo puede emprender un estudio empleando la observación como sistema de análisis de la realidad; es preciso que tome conciencia de él y lo emplee para definir con rigor el proyecto y que sea permeable a lo que la observación le aporte.

Documentación

Todo proyecto de observación parte de un conocimiento, intuitivo o reflexionado, práctico o documental, de la realidad y del tema que se pretende estudiar.

"Las situaciones educativas, como todas las situaciones sociales, son eminentemente complejas, dinámicas, con diversidad de protagonistas puestos en relación a través de los elementos del contexto en que se da tal situación y que entablan entre sí interacciones ricas y variadas"

Al elaborar el proyecto, es necesario tomar conciencia de este conocimiento, detectar las lagunas existentes y diseñar un plan de la documentación que será necesario refrescar y de la que será preciso obtener para ampliar el conocimiento que se dispone.

Parte de la documentación a obtener será referida al tema y parte a las características e historia personal y grupal de los participes de la situación o situaciones a estudiar. Puede ser también necesario documentarse sobre el micromedio y el macromedio donde se realiza el estudio.

El tipo de datos documentales que será preciso recoger estará en estrecha relación con el tema y objetivos de observación que nos propongamos.

Respecto al momento más adecuado para obtener la documentación decidida, no existe ninguna regla fija ni exclusiva. Es obvio que antes que nada debe decidirse el tema. En todo caso, la documentación debe haber sido recogida y asimilada y su conjunto antes de iniciar el análisis que habrá de conducirnos a la extracción de conclusiones.

Guion de recogida de datos

Consiste en hacer una previsión lo más pormenorizada posible de los datos que necesitaremos recoger. El guion no es un formulario que sea preciso rellenar, sino un marco referencial que nos organiza la tarea de captación de lo que sucede. A menudo el guion contempla datos que luego en la realidad no suceden y que consecuentemente no se pueden recoger y, viceversa, en la realidad pueden ocurrir hechos o darse elementos que en el guion no habíamos previsto y que será necesario recoger.

La elaboración del guion está siempre en relación con el tema, los objetivos y las situaciones elegidas para observar.

La tipología de guiones existentes es muy variada. Podemos agruparla en tres grandes bloques:

- narrativos
- listados de datos
- escalas estimativas

Los guiones narrativos son aquellos que pretenden conducir a describir los hechos, sin opinar, juzgar o emitir interpretaciones por parte del observador.

En todo guion narrativo se deben prever dos grandes apartados: aquel que hace referencia a los datos contextuales y el que hace referencia al desarrollo de los hechos propiamente dichos.

Para recoger los datos contextuales se suele elaborar un guion por "notas de campo".

Ejemplo nº 1

- Época del año. Condiciones climatológicas.
- Hora o momento del día. Actividades anteriores o posteriores. Duración de la actividad.
- Características físico-ambientales del lugar: dimensiones, mobiliario, objetos, situación espacial, iluminación, aparatos en marcha, ruidos ambientales, etc.
- Adultos presentes. Su ubicación desplazamientos. Actividades y actitudes.
- Niños y niñas presentes. Edades. Ubicación y desplazamientos. Actividades y actitudes. Intercambios.
- Miembros del grupo ausentes y motivos.
- Objetos directamente relacionados con la actividad a observar. Características. Ubicación. Autonomía de uso por parte de los niños y las niñas.
- Consignas, ayudas, normas, etc. directamente relacionadas con la actividad a observar.
- Otros aspectos a destacar.

Para recoger cómo se desarrollan los hechos hay guiones narrativos que conducen a describirlos cronológicamente ("narrativos por anécdotas") y otros que conducen a hacerlo por bloques o aspectos comportamentales ("narrativos por categorías").

Ejemplo nº 2.

"Guion narrativo por anécdotas" empleado para el estudio de las competencias en vestirse (después de la siesta) (niños y niñas de 2 a 6 años).

- ¿Viste pijama? En caso negativo, ¿qué trae puesto?: camiseta, calzoncillos/bragas, calcetines,...
- ¿Cómo se quita el pijama? (orden, recursos,...)
- ¿Cómo lo deja? (lo pliega, lo lanza al aire,...)
- ¿Dónde lo deja?
- Anotar lo que hace y lo que dice.
- ¿Cómo se viste la camiseta, el jersey, la camisa, el vestido,...
delante/detrás
derecho/revés

- pasar por la cabeza.
 pasar las mangas.
 evitar que la manga de debajo suba.
 abrochar (botones, cremalleras, velcros, lazos,...).
 (delante, detrás, costado).
 Anotar lo que hace y lo que dice.
 - bragas, calzoncillos, pantalón.
 delante/detrás.
 derecho/revés.
 pasar pernera.
 abrochar (botones, cremalleras, hebillas, velcros,...)
 poner cinturón (colocarlo alrededor de la cintura, pasarlo por las trabillas, abrocharlo).
 poner la camiseta o camisa dentro del pantalón o falda.
 Anotar lo que *hace* y lo que *dice*
 - etc.

Ejemplo nº 3

"Guion narrativo por categorías" (para el mismo estudio sobre las competencias en vestirse)

Noción del propio cuerpo

- posición delante/detrás de las prendas de vestir.
- acción del propio cuerpo en relación a las prendas: cabeza, brazos, manos, piernas, pies, tronco, cintura, puño,...
- control de la acción a través de un espejo.
- lateralidad en relación a las prendas de vestir.
- acción en el cuerpo de los demás cuando les ayuda a vestirse.



MUÑOZ Y SAMPAYO

Lenguaje

- reconocimiento de las diversas prendas de vestir cuando son nombradas por alguien.
- denominación de las diversas prendas de vestir.
- reconocimiento y denominación de partes y accesorios de las prendas de vestir: "manga", "puño", "cuello", "botón", "ojal", "cremallera", "hebillas", "cordón",...
- descripción de acciones.
- demandas de ayuda.

Al elaborar guiones narrativos se debe tener cuidado de no incluir ítems que conduzcan a la valoración de los hechos, en lugar de a describirlos.

Los *listados de datos* no pretenden describir los hechos, sin recopilar si se dan, o no, determinados índices de comportamiento.

Algunos listados de datos llevan implícita una previsión de las posibilidades de acción y las califican y organizan por categorías. Otros se limitan a enunciar las acciones que es previsible encontrar.

Ejemplo nº 4:

"Listado de datos por categorías" extraído de COTS, J. y ROIG, A.M. (1973: 20-21)

"..."

Actitud hacia los demás niños

Compañerismo:

.....
.....
.....

Le gusta la compañía / sólo tiene un amigo / casi ignora a los demás / distante / a menudo está solo / ansioso de entrar en el grupo / trata de comprar el favor de los demás / se deja llevar fácilmente / le gusta que se fijen en él.

Nunca se pelea / busca maraña / toma actitudes violentas si le provocan/ se pelea a menudo / presume ante los demás / se hace el gracioso / cuando el maestro sale de clase, se comporta mal.

En las actividades:

.....
.....

Juega solo / juega con niños mayores que él / juega con niños menores que él / juega con los niños de su edad / imita a los demás / habitualmente es honrado en el trabajo de escuela / coopera en el trabajo de equipo / no sabe trabajar en equipo / enreda en clase.

Actitudes de los otros niños hacia él.....
.....
.....

Le quieren / le rehuyen / aislado / se burlan de él / es popular / "líder".
(...)"

Ejemplo nº 5: "listado de datos simple" elaborado por una observación que tenía por función hacer un seguimiento de la evolución individual de 1 a 4; 6 años de edad (ver esquema 2 en la página 110 de la sección Anexo de ejemplos).

Cuando se hace un listado de datos es necesario definir operativamente y con toda precisión qué es lo que quiere decir cada uno de los enunciados. Ya que el observador se ve obligado a hacer una primera valoración al mismo tiempo que anota lo que observa.

Los listados de datos presentan la ventaja de que, al mismo tiempo que son guiones de observación, pueden ser también pautas de registro de datos. Con todo es preciso tomar precauciones y no usarlas indiscriminadamente de una situación a otra de un observador a otro.

Las *escalas estimativas* pretenden recoger los datos cuantificándolos al mismo tiempo. Exigen siempre una valoración y una interpretación "in situ".

Es una metodología arriesgada que produce muchos sesgos de subjetividad. Por otra parte los datos que genera no explican nada sobre lo que sucede y sus motivos.

En otro lugar ofrecemos ejemplos de "escalas estimativas" (ver esquemas 3 y 4 en la página 111).

Instrumentos de registro de datos

Se trata de decidir por qué medios (manuales o mecánicos) se va a dejar constancia de los datos seleccionados como significativos de acuerdo con el guion de recogida de datos.

La elección estará en relación al tema, objetivos, función y circunstancias en que se vayan a recoger los datos, así como a los recursos que se dispongan.

Mientras los medios técnicos (registro magnetofónico, fotografía, película, vídeo, etc.) han resultado excesivamente caros, difíciles de manipular o engorrosos, el único sistema extendido de registro de datos en

"Al diseñar el proyecto de observación nos formulamos una serie de interrogantes:
¿Qué deseamos observar? ¿Por qué razón deseamos hacerlo?
¿Quién lo hará?
¿Cuándo?
¿Con qué instrumentos?
¿Qué es lo que conocemos respecto a lo que deseamos observar? ¿De cuánto tiempo disponemos?
Con qué recursos humanos y materiales contamos?"



THE AMALGAMED PRESS

el marco de la escuela ha sido el papel y el lápiz. La popularización, abaratamiento, facilidad de manejo y ligereza de determinados sistemas tecnológicos ha puesto al alcance de maestros e investigadores otros instrumentos de registro de datos. Sin embargo, es preciso recordar que por más fiel y preciso que sea el instrumento de registro, es imprescindible elaborar previamente un guion orientativo de recogida de datos, los cuales una vez registrados tendrán que ser transcritos y analizados.

Entre los instrumentos más frecuentes de registro de datos de observación en la escuela, podemos mencionar:

- apuntes escriptográficos
- parrillas de observación
- planos acompañados de anotaciones
- registro magnetofónico
- secuencias fotográficas
- registro viedográfico

En algunas ocasiones se utilizan dos o más instrumentos combinados y/o se complementan con *entrevistas, cuestionarios*, etc.

El *apunte escriptográfico* consiste en hacer la crónica escrita de los hechos que suceden en la situación o periodo de tiempo determinados previamente.

El guion previo de recogida de datos suele ser "narrativo". En el momento de registrar, además de tener presente el guion, hemos de agudizar nuestros sentidos y recursos memorísticos, así como arbitrar sistemas de notación rápidos: taquigrafía, signos arbitrarios, planos de localización, etc.

Se trata de una técnica que exige necesariamente refundir y transcribir de forma inmediata los datos anotados.

Las *parrillas de anotación* son instrumentos que permiten dejar constancia de determinados índices de comportamiento de una forma rápida. Generalmente parten de guiones de registro de datos tipo "listado" o "escalas estimativas" en los cuales se anota (mediante punteado, colocación de un pequeño adhesivo,...) los índices comportamentales como se producen.

Su inconveniente principal es que permiten dejar constancia de lo que se

produce pero no de todo aquello que lo contextualiza y que puede explicarlo.

Las *anotaciones en planos* permiten situar las localizaciones y desplazamientos de los protagonistas de los hechos. Es conveniente que vayan acompañados de anotaciones complementarias. Podemos ver un ejemplo en el esquema 5 de la página 110 de la sección Anexo de ejemplos.

El *registro magnetofónico* recoge las conductas orales y los sonidos y ruidos ambientales. Suele partir de un guión de recogida de datos de tipo "narrativo" o de "listado" y presenta el inconveniente de que no selecciona los datos que registra.

Es recomendable tomar anotaciones complementarias y exige transcripción posterior.

Las *secuencias fotográficas* recogen estáticamente, y de forma visual, momentos de la actividad, así como aspectos contextuales. Parten de un guión de recogida de datos de tipo "narrativo" o de "listado" y exigen anotaciones complementarias y transcripción posterior.

Ejemplo nº 8 [Extraído de Equip de L'Escola Bressol "El Cargol" (1986: 36-37)]. (Ver esquema 5, en la página 111 de la sección Anexo de ejemplos).

Los *registros videográficos* recogen conductas verbales y no verbales en un soporte magnético que después puede ser visionado en un monitor o televisor.

Suele partir de un guión de registro "narrativo" o de un "listado". En determinados casos la grabación con la cámara debe ir acompañada de planos de situación o de anotaciones complementarias. Exige una transcripción posterior.

Sistemas de transcripción

La mayoría de procedimientos de registro de datos "in situ" exigen que los datos recogidos sean rehechos para que puedan ser analizables. En determinados casos eso sucede dada la precariedad del sistema de registro de datos (por ejemplo las anotaciones escriptográficas); en otros casos, debido a la fidelidad y profusión de elementos recogidos (por ejemplo en las grabaciones videográficas).



Para decidir cómo debe ser realizada la transcripción deberemos tomar en cuenta cuál es la función que vamos a confiarle. Si los datos transcurridos queremos que nos sirvan para otros estudios además de para el que estamos realizando, nos convendrá hacer una transcripción exhaustiva de todo lo recopilado. Si sólo pretendemos utilizarla para el estudio en cuestión, es mejor que la transcripción se corresponda con las categorías que vamos a utilizar cuando realicemos el análisis.

Podemos resaltar, por su utilidad en los estudios sobre la práctica educativa, cuatro procedimientos de transcripción:

- narrativo o descriptivo
- narrativo por columnas
- por indicaciones o categorías brutas
- por categorías significativas

La transcripción *narrativa o descriptiva* pretende relacionar los hechos de la forma más fiel, objetiva y amplia posible. Su lectura ha de permitir a personas que no han estado presentes en la situación enterarse de todo lo que ha sucedido. Quien redacta la transcripción no debe hacer ninguna valoración de los hechos de modo que cada lector tenga oportunidad de efectuar sus análisis.

Ejemplo nº 9:

Transcripción "narrativa"

Las niñas y niños de la clase de 2 años y medio a 3 años están comiendo.

De primer plato hay patatas y verdura. Carlos (el educador), a medida que va sirviendo los platos, chafa las patatas y verdura y se lo entrega a los niños.

Cuando le entrega el plato a Sergio, éste lo aparta de un manotazo diciendo:

- ¡No quiero!
- Carlos se acerca a él
- Sergio, no me gusta lo que has hecho. No se dan empujones al plato, y las cosas se dicen bien. Vamos a ver, ¿qué ocurre?
- Sergio repite que no quiere en un tono más apaciguado.
- ¿Por qué no quieres? Si a ti la verdura te gusta mucho —mientras le acerca el plato.
- Sergio espera a que se vaya el educador y luego aparta de nuevo el plato.

"Por más fiel y preciso que sea el instrumento de registro, es imprescindible elaborar previamente un guión orientativo de recogida de datos, los cuales una vez registrados tendrán que ser transcritos y analizados"

Transcurrió un rato. Los niños van comiendo. Sergio no ha comido nada. Está con los brazos cruzados encima de la mesa. De vez en cuando mira al educador.

Finalmente Carlos se acerca a él.

- Vamos Sergio, haremos un trato —hace dos porciones de la comida y señalándole una de las partes— Te tomas ésto y aquello lo dejas ¿De acuerdo? —Sergio empuja de nuevo el plato—.
- ¡No quiero!
- Sergio, has de comer. Sólo este poco.
- ¡No quiero! Chafado, ¡no!

La transcripción "narrativa por columnas" consiste en relacionar los hechos distribuyendo por columnas de acuerdo con las intervenciones de los diversos protagonistas y/o según el tipo de intervención de que se trate. Presenta la ventaja respecto al procedimiento de transcripción "narrativo simple" de clasificar los comportamientos y de recoger la simultaneidad o solapamiento de los mismos.

Ejemplo nº 10:

Transcripción "narrativa por columnas" (ver esquema 6, en la página 111 de la sección Anexo de ejemplos).

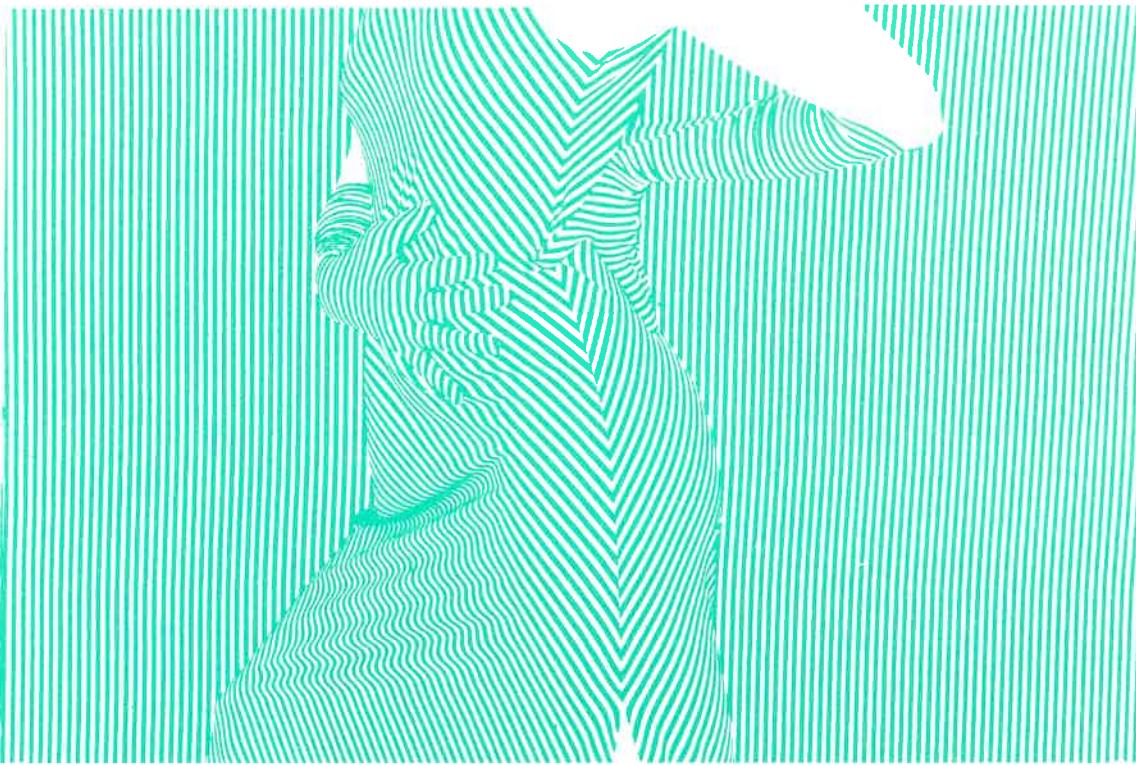
La transcripción por *indicadores o categorías brutas* consiste en clasificar por índices de comportamiento lo que ha sucedido. Se trata de índices no valorados, es decir se transcriben tal como han ocurrido sin conferirles ningún significado.

Respecto a la transcripción narrativa, presentan la ventaja que quien no ha estado presente en la situación, con este procedimiento por categorías, no se entera de lo ocurrido.

Ejemplos nº 11 y 12

Transcripción por "indicadores o categorías brutas" (ver esquema 7 en la página 112 de la sección Anexo de ejemplos).

La transcripción por *categorías significativas* consiste en dar un valor, un significado, a los diferentes índices comportamentales y/o a los distintos segmentos de la acción. (Ejemplo: ayuda, anima, informa, sugiere, protege,...). Ver esquema 8 de la página 112 de la sección Anexo de ejemplos.



PETE KNAPP

- La contribución en el avance de la psicopedagogía a través de la investigación psicopedagógica en el contexto natural de desarrollo de los hechos.

(*) Lourdes Molina Simó es profesora de la Escola de la Universitat Autònoma de Barcelona. (Teléfono de contacto: 93-4273470).

Bibliografía

- ANGUERA, M. T. (1982): *Metodología de la observación de las Ciencias Humanas*. Madrid. Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1983): *Manual de prácticas de observación*. México. Trillas.
- BONETTI, P., ROMAN, F. (1978): *L'osservazione sistematica degli alumni*. Milano. Fabbri.
- COLL, C. (1981): "Algunos problemas planteados por la metodología observacional: niveles de descripción e instrumentos de validación" en *Anuario de Psicología*, 24, (pp. 111-113)
- COLL, C. (coord.) (1985): *Métodos de observación y análisis de los procesos educativos*. Barcelona. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- COTS, J., ROIG, A. M. (1973): *L'observació dels nois a l'escola*. Barcelona. Nova Terra.
- COULIBALY, A., DEMAN, C. (1982): "Observación de las situaciones educativas" en *Infancia y Aprendizaje*, 16 (pp. 43-60).
- Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico: "Conocer al niño", nº 94, oct. 82.
- DE KETELE, J. M. (1984): *Observar para educar*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- DOMAHIDY-DAMI, C., BANKS-LEITE, L. (1983): "El método clínico en Psicología" en MARCHESI, A., CARRETERO, M., PALACIOS, J. *Psicología Evolutiva. I. Teorías y Métodos*. Madrid. Alianza. 401-419
- EQUIP DE L'ESCOLA BRESSOL "EL CARGOL": *On ets? El nen petit busca el seu mestre*, Patronat Municipal de Guàrdies de Barcelona, Barcelona, 1986.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Direcció General d'Ensenyament, "L'observació sistemàtica a l'escola" en *Full informatiu a les escoles*, nº 17. Barcelona, juny, 1982.
- GILLIERON, C. (1980): "El psicopedagogo como observador: por qué y cómo" en *Infancia y Aprendizaje*, nº 9 (pp. 7-21).
- IRWIN, M., BUSHNELL, M. (1984): *La observación del niño*. Madrid. Narcea.
- LATORRE, A.; RODRIGUEZ, M. L.: "Què és la recerca acció?", *Butlletí dels Mestres*, nº 193, febrer 1985: 5-8
- LATORRE, A.; RODRIGUEZ, M. L.: "La recerca acció a l'abast dels mestres", *Butlletí dels Mestres*, nº 196, Juny/Jul. 1985.
- PIAGET, J. (1973): "Los problemas y los métodos" en PIAGET, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid. Morata. (pp. 11-37)
- SERVEI MUNICIPAL D'ASSISTÈNCIA PSICOPEDAGÒGICA DE ST. BOI I DE ST. JUST DESVERN (1984): *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial Pautas de observación*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- SIGUAN, M., COLOMINA, R., VILA, I. (1986): *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Vic. Eumo.
- SORESI, S. (1981): *Guida all'osservazione in classe*. Città di Castello. Giunti Barbèra.
- WALLON, H. (1974): "¿Cómo estudiar al niño?" en WALLON, H., *La evolución psicológica del niño*. México. Grijalbo (pp. 19-32)

INFANCIA

Consideramos oportuno realizar un estudio sobre la incidencia de la escuela infantil en la optimización de las formas de comunicación de los niños de 0-6 años, hecho que comporta analizar las

condiciones que

tiene que tener la escuela infantil para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los niños y las formas de intercambio entre ellos. El tema es importante en un momento de Reforma Educativa ya que consideramos que puede incidir tanto en la práctica educativa de la escuela infantil como en la renovación de los Planes de Estudio Universitarios referentes a la especialidad de Educación Infantil en el Diploma de Profesorado de EGB.

LA INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO EN LA ESCUELA INFANTIL*

C. ANGEL - M. BIGAS - R. CARRIÓN - B. MOLL**

Para fundamentar la investigación nos hemos basado en los estudios y teorías de H. R. Schaffer y M. Stambak, sobre la interacción de los niños pequeños entre ellos y con los adultos.

Objetivos

El trabajo se propone estudiar la incidencia del adulto en la interacción no verbal y verbal de los niños, en el marco de la escuela infantil: "llar d'infants" (0-3 años) y parvulario (3-6 años).

Es interesante conocer cómo el educador de la escuela infantil puede facilitar la promoción de interacciones entre los niños en los aspectos de comunicación no verbal y verbal.

La hipótesis de la que partimos es que se da una diferencia en las formas de comunicación no verbal y verbal entre los niños, en la escuela infantil, según sea:

- el tipo de conducta del adulto durante la interacción,
- la interacción del adulto con un niño o con el grupo,
- inexistente la interacción.

Consideramos que el maestro incide de forma diferente en la optimización de las interacciones entre los niños en función de si su propia interacción es con un solo niño, o con un grupo, o si hay ausencia de interacción.

Los objetivos específicos son:

- Estudiar las formas de comunicación no verbal y verbal y las formas de participación social de los niños de dos y cuatro años en la "llar d'infants" y en el parvulario. Pretendemos saber si hay diferencia de comunicación entre los niños y en qué consiste la diferencia, en cuatro tipos de situaciones:
 - A) el maestro interactúa con un solo niño, en situación diádica maestro-niño.
 - B) el maestro interactúa con el niño observado cuando éste está en un grupo.
 - C) el maestro interactúa con los otros niños del grupo en donde está el niño observado.
 - D) el maestro no interactúa con el niño observado ni con su grupo.
- Estudiar las formas de comunicación no verbal y verbal de los adultos maestros con los niños observados, en las situaciones A y B.

Sujetos y método

1. Descripción de la muestra

El estudio se ha realizado en una *muestra de 30 niños*, distribuidos en dos niveles de la siguiente manera: *15 niños son de "llar d'infants"* y tienen una media de edad de *2 años* y los otros *15 niños son de parvulario* y tienen una media de edad de *4 años*.

Los 15 niños de 2 años fueron escogidos entre tres grupos-clase de tres "llars d'infants" (0-3 años) y los 15 niños de 4 años entre dos grupos-clase de parvulario. La selección de los niños se hizo siguiendo unos criterios previos, como eran, el tener similar número de representantes de los dos sexos, la mínima diferencia entre ellos de las fechas de nacimiento y también que en la muestra obtenida hubiera un número representativo de niños de habla catalana y de habla castellana (ver esquema 1 de la pag. 114 en la sección de Anexos).

Hemos realizado las observaciones en tres escuelas "llars d'infants" (0-3 años): dos del Patronato Municipal de Guarderías de Barcelona (La Fontana y Nenes i Nens), y una adscrita a la Universidad (escuela Gespa), y en dos clases de parvulario, de la escuela Bellaterra, Centro Experimental y de Prácticas de nuestra Escuela de Profesorado.

2. Procedimiento para la obtención y tratamiento de los datos

El procedimiento utilizado para la elaboración del corpus ha sido el video. Elegimos esta técnica por razones diversas: 1) en primer lugar, porque los datos que se precisaban en relación a los ítems seleccionados eran muchos y creímos que éste sería el procedimiento más adecuado para el tratamiento posterior de la información. La utilización de otras técnicas, como la de las fichas, no nos habría permitido obtener y conservar la cantidad de ellos; 2) en segundo lugar, porque la información obtenida puede constituir una base de datos para nuevas investigaciones que se deseen emprender, centradas en otros aspectos; 3) en tercer lugar, para nuestra profesión docente la información contenida en las cintas permite tener datos acerca del desarrollo de las actividades en estas aulas para poder contemplar y ejemplificar las explicaciones a nuestros alumnos.

La selección de los niños se hizo después de tener información relativa a la fecha de nacimiento, al sexo, al número de hermanos, al lugar que ocupaban en relación a ellos, la lengua familiar, etc. Se elaboró una ficha modelo y la be-

caria colaboradora se responsabilizó de esta tarea.

En el curso 1988-89, primer año de la investigación, se realizaron las pruebas para determinar el tipo de cámara y de micro que se iba a utilizar. Finalmente se optó por el uso de dos cámaras: una, móvil, con la que se seguía al niño seleccionado a lo largo de 5 mm.; la otra, fija, se situaba sobre un trípode en un rincón y con ella se seguían los movimientos de la maestra y se captaban situaciones generales. El motivo de esta segunda cámara era tener información complementaria que pudiera ser de utilidad en los casos en los que hubiera dificultades para interpretar la información de la primera cámara.

Durante el curso 1989-90 se realizaron todas las grabaciones, de la siguiente manera: cada niño ha sido grabado cinco veces, durante 5 mn. cada vez, en sesiones repartidas a lo largo del curso y en situaciones distintas —mañana/tarde, comedor/juego/actividad dirigida, etc.—. En total se dispone de 750 mn.: 375 mn. corresponden a los niños de las aulas de dos años y 375 mn. a los de las aulas de cuarto. Las observaciones se realizaron en la clase, en una situación natural de aprendizaje; no hay, por lo tanto, situaciones experimentales. Este fue un criterio prioritario, puesto que se trataba de analizar el comportamiento de los niños durante las actividades habituales.

Se llevaron a cabo diversas reuniones con los equipos de cada centro para informar a los maestros del proyecto, para la obtención de los datos y para la explicación del desarrollo de la investigación, así como de los primeros resultados obtenidos. Dos de las escuelas de educación infantil, "llars d'infants", pertenecen al Patronato Municipal de Guarderías de Barcelona, que eligió, previo concurso, los centros que participarían en la investigación. El tercer centro con niños de dos años pertenece a la Universidad Autónoma de Barcelona, así como la escuela en que se seleccionaron las aulas de cuatro años. Hubo, después de la selección de escuelas, una reunión con cada una de ellas en la que se detalló el proyecto, la duración, las condiciones de realización y el grado de participación de los maestros. Se ela-

"Es interesante conocer cómo el educador de la escuela infantil puede facilitar la promoción de interacciones entre los niños en los aspectos de comunicación no verbal y verbal. El maestro incide de forma diferente en la optimización de las interacciones entre los niños en función de si su propia interacción es con un solo niño, o con un grupo, o si hay ausencia de interacción"



MILTON CANIFF

boró material informativo escrito como documentación. Después se hicieron reuniones con los maestros responsables de la aula, individualmente. Además de estas reuniones, al comienzo de la investigación se ha reunido a los equipos de cada centro para explicarles las primeras observaciones realizadas después del análisis de 500 mn. de cinta. También esta vez se ha proporcionado material informativo escrito y algún fragmento de las grabaciones.

Hemos elaborado una serie de categorías, a fin de codificar la conducta de intercambios no verbales y verbales de los niños y de los maestros.

Hemos estudiado:

- intercambios no verbales del niño y del maestro,
- intercambios verbales del niño y del maestro,
- interlocutor de uno y otro,
- participación e interacción social del niño.

Resultados

En esta comunicación presentamos sólo, unos primeros resultados correspondientes al análisis de 750 minutos de observación, 375 minutos son de "llar d'infants" (escuela infantil 0-3 años) y 375 minutos de parvulario (escuela infantil 3-6 años). Ver esquema 2, 3 y 4 de las páginas 114 y 115 en la sección de Anexos.

1. "LLAR D'INFANTS"

Hay que constatar en primer lugar que hay muy pocas situaciones A y B y bastantes C y d.

En lo referente a los niños, señalaremos que:

- Entre los intercambios no verbales de los niños predominan:
 - las miradas (se dan casi siempre),
 - los gestos (se dan en muchos casos),
 - pocas sonrisas en A y algunas en B, C y D,
 - algunos contactos físicos en A, B, C y D.
- En relación a los intercambios verbales de los niños podemos resaltar lo siguiente:

– en todas las situaciones utilizan mucho más la lengua catalana que la castellana, a pesar que hay niños que tienen la lengua castellana como lengua familiar.

– en B los niños hablan gran número de veces y en C y D se dan bastantes situaciones en que los niños no hablan. En situación A, muchos niños no hablan,

– pocas preguntas en todas las situaciones,

– bastantes respuestas cerradas en B,

– el tema sobre el que casi siempre se habla es el de las actividades de la escuela.

- En relación a los interlocutores del niño:

- el adulto lo es siempre en A y B, muchas veces en C y bastantes en D,
- los otros niños lo son en C y D.

- En relación a las conductas de participación e interacción social de los niños podemos comentar que:

- la actividad asociativa se da mucho en A y B y bastante en C y D,

- la actividad paralela se da gran número de veces en C,

- la actividad solitaria se da bastante en D,

- en D se dan intercambios de imitar, colaborar, compartir..

En lo referente a los maestros, conviene indicar que mientras en la situación A la relación maestro-niño es plenamente diádica, en situación B la interacción maestra-niño casi siempre es compartida por diversos niños.

- Intercambios no verbales

- el maestro dirige algunas miradas pero pocas gesticulaciones hacia algún otro niño, en situación A,

- el maestro dirige muchas miradas y gesticulaciones hacia el niño observado y hacia algún otro, situación B sonríe poco en todas las situaciones,

- hay mucho contacto físico con el niño observado, en situación A,

- hay bastante contacto físico con el niño observado y con algún otro niño, en situación B.

- Intercambios verbales:

- el maestro utiliza siempre la lengua castellana,



"La función de esta comunicación no verbal puede clarificar, dar conceptos y órdenes de forma más comprensible para los niños.

Con su comunicación verbal el adulto ejerce una función de control sobre la conducta de los niños con sugerencias directas o indirectas: preguntas cerradas, propuestas, valoración positiva..."

– en situación A, da bastantes explicaciones al niño observado, le hace muchas sugerencias y propuestas y bastantes valoraciones positivas,

– en situación B, hace muchas más preguntas al niño observado que al otro y bastantes veces son preguntas que generan respuestas cerradas. Hace gran número de explicaciones y sugerencias y algunas valoraciones positivas,

– el tema del que hablan casi siempre es el de las actividades de la escuela.

Algunas conclusiones

- La situación A favorece:

- contacto exclusivo con el adulto,
- uso prioritario de la lengua catalana
- actividad asociativa-cooperativa,
- colaboración y seguimiento de las sugerencias del adulto.

- La situación B favorece:

- contacto con el adulto,
- comunicación verbal,
- uso prioritario de la lengua catalana,
- repuestas cerradas,
- conversación sobre el tema de la actividad de la escuela.
- actividad asociativa-cooperativa,
- colaboración y seguimiento de las sugerencias del adulto.

- La situación C facilita:

- contacto con otros niños y también con el adulto,
- contacto con el grupo,
- actividad paralela,
- ausencia de comunicación verbal en los niños.

- La situación D facilita:

- más contacto con otros niños que en C pero menos con el grupo,
- ausencia de comunicación verbal,
- actividad solitaria,
- intercambios de imitar, colaborar, compartir, pedir.

2. PARVULARIO

Constatamos que hay pocas situaciones A y B, algunas C y un gran número de D.

En los referente a los niños señalaremos que:

"El adulto se sirve de gran cantidad de comunicación no verbal. Sus intercambios verbales quedan "reforzados" por intercambios no verbales"

- Entre los intercambios no verbales de los niños, podemos ver que:
 - las miradas y los gestos se dan en la mayoría de los casos,
 - hay mayor número de sonrisas en B que en C y D,
 - hay más contacto físico en D que en B y C.
- En cuanto a intercambios verbales encontramos que:
 - en A y en B los niños hablan en catalán siempre,
 - en B hay algunas situaciones en que los niños no hablan y en C y D se dan bastantes. Cuando lo hacen en B siempre es en catalán, en C lo hacen en catalán muchas veces y en castellano muy pocas y en D, algunas veces, en castellano,
 - hay más preguntas y más respuestas en B que en C y D. En A hay bastantes respuestas cerradas.
- En relación a los interlocutores:
 - el adulto lo es siempre en A y B y muchas veces en C,
 - los otros niños lo son más en D que en C y en ambos casos más que en B.
- En cuanto a las conductas de participación e interacción social de los niños encontramos que:
 - no hay mucha actividad solitaria pero se da más en D que en C y casi nada en B,
 - la actividad paralela se da gran número de veces en C y en D, alguna vez en B,
 - la actividad asociativa se da en todas las situaciones A y B, y bastante en C y D.

En los referente a los maestros conviene indicar que en situaciones A y B, encontramos que el maestro se comunica principalmente con el niño observado y también bastante con otro niño y algunas veces con el grupo en general, en situación B.

- Intercambios no verbales. La maestra dirige:
 - bastantes miradas y gesticulaciones a otro niño, incluso en situación A,

– muchas miradas hacia el niño observado y hacia el otro y muchas gesticulaciones hacia el otro niño, en situación B,

- pocas sonrisas en todas las actuaciones,
- algún contacto físico en A y bastante en B, con el niño observado.

- Intercambios verbales. La maestra:

- siempre utiliza la lengua catalana,
- dirige más preguntas al niño observado que al otro, pero la mayoría de veces son preguntas que generan respuestas cerradas,
- hace muchas sugerencias,
- hace gran número de explicaciones,
- hace bastantes valoraciones positivas,
- el tema sobre el que habla casi siempre es el de las actividades de la escuela.

Algunas conclusiones

- La situación A favorece:

- contacto más diádico con el adulto,
- comunicación verbal,
- uso exclusivo del catalán,
- actividad asociativa,

- La situación B facilita:

- contacto con adulto,
- sonrisas,
- comunicación verbal,
- utilización constante de la lengua catalana,
- conversación sobre el tema de las actividades de la escuela.

- actividad asociativa-cooperativa

- La situación C facilita:

- contacto con el maestro y otros niños,
- algunas situaciones en que no hablan,
- gran cantidad de actividad paralela y bastante de asociativa.

- La situación D facilita:

- contacto con otros niños,
- sonrisas,
- bastantes explicaciones diversas,
- ausencia de comunicación verbal,
- gran cantidad de actividad asociativa.

3. CONSIDERACIONES

- Hay *reciprocidad* en la conducta interactiva entre la maestra y el niño en situación A y B. Se dan:

- algunas sonrisas entre maestra y niño,
- algún contacto físico entre la maestra y el niño,

- uso exclusivo de la lengua catalana de la maestra y uso prioritario por parte del niño,
 - preguntas cerradas de la maestra y respuestas breves del niño,
 - prioridad del tema escuela por parte de la maestra y del niño.

- Importancia de los *intercambios no verbales* del adulto:

- el adulto se sirve de gran cantidad de comunicación no verbal. Sus intercambios verbales quedan "reforzados" por intercambios no verbales,
- parece que el adulto se adapta a las necesidades de los niños y utiliza más recursos no verbales en "llar d'infants" (0-3 años) que en parlulario.

- Función de *clarificación y control del adulto*:

- la función de esta comunicación no verbal puede clarificar, dar conceptos y órdenes de forma más comprensible para los niños
- con su comunicación verbal el adulto ejerce una función de control sobre la conducta de los niños con sugerencias directas o indirectas: preguntas cerradas, propuestas, valoración positiva...
- Diversidad de posibilidades obtenidas en cada una de las situaciones A, B, C, D:
 - situación A favorece el diálogo verbal con el adulto en situación diádica
 - situación B posibilita más diálogo con el adulto y más comunicación verbal
 - situaciones C y D facilitan la interacción de los niños con los compañeros. Al no ser el niño el foco de atención del maestro esto permite conseguir más habilidades y competencias sociales como colaborar, compartir, etc.

Referencias bibliográficas

- BOWER, T.G.R. (1983): *El desarrollo del niño pequeño*, Madrid: Debate.
- BRUNER, J.S. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza.
- CLARK, M. (1989): *Understanding Research in Early Education*, New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- HUTT, J., TYLER, S., HUTT, C. and CHRISTOPHERSON, M. (1989): *Play, Exploration and Learning: a natural History of Preschool*, London: Routledge.
- JIMENEZ, M., MOLINA, L. (1989): *La escuela infantil*, Barcelona: Laia.

- KAYE, K. (1986): *La vida mental y social del bebé*, Barcelona: Paidós.
- MOLL, B. (Dir.) (1988): *La escuela infantil de 0 a 6 años*, Madrid: Anaya.
- MOSS, P. (1990): Servicios Educativos y de atención para niños de 0 a 6 años en Europa. En ponencias y comunicaciones: *Modelos y experiencias de Educación Infantil*, Madrid: Consejería de Educación.
- MOSS, P. i PHILLIPS, A. (1990): *Ser infant a Europa d'avui*, Barcelona: Temes Infància. Rosa Sensat.
- NADEL, J. (1986): *Imitation et communication entre jeunes enfants*, París: Puff.
- PERINAT, A. (1986): *La Comunicación preverbal*, Barcelona: Avesta.
- SCHAFFER, H.R. (1984): *Interacción y socialización*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- SCHAFFER, H.R. (1990): *Making Decisions about children*, Oxford: Blackwell.
- STAMBAK, M. y OTROS (1984): *Los bebés entre ellos*, Barcelona: Gedisa (París, PUF, 1983).
- STAMBAK, M., SINCLAIR, M. (1990): *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, París: PUF.
- SYLVA, K.; ROY, C. and PAINTER, M. (1986): *Child-Watching at Playgroup and Nursery School*, Oxford: Basil Blackwell.
- TIZARD, B., HUGUES, M. (1984): *Young Children Learning*, London: Fontana Press.
- VILA, I. (1984): Del gesto a la palabra, en PALACIOS, MAR-CHESI, CARRERERO: *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo Cognitivo y social del niño*, Madrid: Alianza Editorial.
- YGOTSKI, L.S. (1978): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WALLON, H. (1980): *Psicología del niño*, (ed. J. Palacios), vol. I y II, Madrid: Pablo del Río

(*) Este es un trabajo realizado en el marco de una investigación conjunta de profesores de dos Universidades: Strathclyde (Glasgow, Gran Bretaña): H.R. Schaffer y P. Munn y Universidad Autónoma de Barcelona: C. Angel, M. Bigas, R. Carrió y B. Moll, en colaboración con dos Administraciones Educativas, la regional en el caso de Glasgow, del Departamento de Educación de Strathclyde Regional Council, y la municipal, en el caso de Barcelona, Patronato Municipal de Guarderías.

El proyecto de investigación ha recibido subvención por parte de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, y ayudas de becas por parte de la Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica de la Generalitat de Catalunya.

(**) C. Angel, M. Bigas, R. Carrió, B. Moll son profesoras de la sección de Preescolar de la Escola de Mester de la Universidad Autónoma de Barcelona (93 - 5811484). Han colaborado en esta investigación: E. Flaquer (becaria), H. R. Schaffer, del Departamento de Psicología, Universidad de Strathclyde, U. K. (asesor), así como el Patronato de Guarderías de Barcelona y las escuelas de Bellaterra, Gespa, La Fontana, Nenes i Nens.

INFANCIA

BIBLIOGRAFIA *

Como complemento a los trabajos de este número monográfico de *SIGNOS* sobre la Educación Infantil, os sugerimos un conjunto de lecturas, cuyos títulos aparecen debidamente comentados, que, si bien no tienen el propósito de ser todos los que son, sí al menos pueden abrir caminos a la reflexión y al trabajo didáctico.

CORKILLE BRIGGS, Dorothy (1976): *El niño feliz*. Barcelona. Gedisa.

La obra trata de orientar a padres y educadores sobre cómo preparar al niño para la vida dotándolo de un arma psicológica que le ayude a superar los obstáculos y a alcanzar el triunfo, que no es otro que ser feliz.

La clave de la felicidad es la autoestima personal y a lo largo de los capítulos del libro, la autora nos lleva a realizar una reflexión sobre cómo los adultos

podemos llegar a influir negativamente en la construcción del autoconcepto de los niños, mediante comentarios, gestos, actitudes, provocando así inseguridad en ellos y con frecuencia no sólo su fracaso escolar sino lo que es peor, su fracaso como persona.

La lectura del libro puede provocar sentimientos de culpabilidad en los educadores, aunque la autora confía en que sirva de acicate para rectificar errores y subsanar deficiencias y que el propio proceso sirva de estímulo y refuerzo al comprobar que la convivencia con los niños es más agradable y que tanto ellos como nosotros somos más felices puesto que “*la felicidad es estar satisfecho con uno mismo*”.

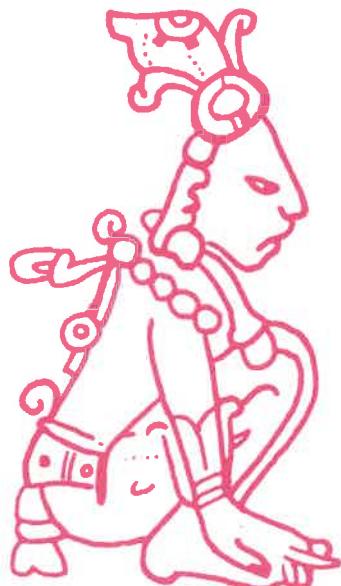
JIMENEZ, N. y MOLINA, L. (1989): *La Escuela Infantil. Lugar de acción y coparticipación*. Barcelona. Laia.

Se trata de un libro de gran interés y utilidad para el educador y educadora de la escuela infantil escrito, como las propias autoras señalan en su primer párrafo, *desde la acción y coparticipación y para la acción y coparticipación en la escuela infantil* y con respecto al cual sólo podríamos desear la desaparición de los problemas editoriales y su pronta reedición.

Una Escuela Infantil entendida como lugar de acción y coparticipación de niños y adultos nos lleva a cuestionarnos” ¿cómo podemos estar seguros de que la interpretación que los niños dan a nuestros gestos, miradas, recomendaciones, informaciones, preguntas, etc... coinciden con lo que nosotros pretendemos transmitirles? y viceversa ¿cómo sabemos si aquéllos que nosotros comprendemos coincide con lo que ellos nos transmiten?”. A lo largo del libro el lector podrá encontrar criterios y sugerencias que permitan dar respuesta a cuestiones como la planteada anteriormente.

KAYE, K. (1986): *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Buenos Aires. Paidós.

Nos encontramos ante una obra densa, de difícil lectura, pero de gran interés. A diferencia de las obras sobre la psicología del desarrollo el lector no se encontrará con la reformulación de las teorías más al uso, sino que se encontrará con una teorización propia y especialmente fructífera sobre el desarrollo temprano cuyo punto central “está constituido por una nueva teoría de la imitación, que comprende asimismo las



CÓDICE TROCORTESIANO

funciones cognitivas intrínsecas y las contribuciones extrínsecas de los adultos" (metáfora del aprendiz).

De entre los objetivos que el propio K. Kaye establece para su trabajo, especial interés merecen para nosotros dos de ellos: por un lado, explorar la naturaleza de la mente humana, la identidad personal y las relaciones sociales a medida que aparecen de forma gradual y simultánea durante la primera infancia, por otro lado, describir una nueva concepción del papel de los padres en las primeras etapas del desarrollo.

LOUGHLIN, C. E.; SUINA, J. H.: *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid. Morata/MEC, 1987.

La organización del ambiente de clase supone algo más que la mera distribución de mobiliario y materiales, "cuidadosa y diestramente dispuesto añade una dimensión significativa a la experiencia educativa".

Loughlin y Suina analizan, por medio de numerosas ilustraciones y anécdotas, cuatro aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar el ambiente de aprendizaje: la organización del espacio, la dotación para el aprendizaje, la disposición de los materiales y la organización para propósitos especiales. Asimismo tanto en el apéndice como en el final de cada capítulo se pueden encontrar unos materiales especialmente útiles para abordar la organización espacial y los problemas que ello nos pueda plantear.

MIRA, Rosa M^a (1989): *Matemática "viva" en el parvulario*. Barcelona. Ceac.

Parte la autora de un breve repaso a las estructuras del pensamiento características del niño en la etapa preescolar con el objeto de relacionarlas con los diferentes aspectos de la matemática y adecuar contenidos, objetivos y actividades a las características madurativas del niño. Propone a continuación una didáctica de introducción a la lógica, cálculo, medida y geometría con una programación horizontal de contenidos, en la que se establecen relaciones entre sí a lo largo del Parvulario (se inicia con los conceptos primarios sin presuponer ninguno como ya construido), pero también ofrece una programación concéntrica partiendo de unos núcleos de experiencia muy cercanos a las vivencias del niño y a las utilizadas frecuentemente en las escuelas. Dedica finalmente el resto del libro a presentar ejemplos de actividades en torno a formación de nociones (colores, formas, tamaños, situaciones y nociones) y a juegos lógicos.

Es un pequeño libro, muy manejable, que sin duda puede contribuir a la consecución de los dos objetivos básicos de la matemática en la Educación Infantil: Favorecer en el niño una buena estructuración mental y proporcionarle un instrumento para el conocimiento de su entorno.

MOLL, Blanca (1989): *La Escuela Infantil de 0 a 6 años*. Madrid. Anaya.

Se trata de una obra colectiva que recoge una visión panorámica y global sobre los diversos aspectos que intervienen en el proceso educativo de los niños y

niñas hasta los 6 años: la educación infantil, sus funciones y organización, los criterios de intervención educativa, el desarrollo del niño en los diferentes ámbitos...

Se trata, como la directora de la publicación señala en la introducción, de un "planteamiento abierto, flexible, no dogmático, en el que se contempla y respeta las diferencias y peculiaridades de cada escuela" más pensado como instrumento de formación inicial del profesorado pero no por ello menos útil como instrumento de reflexión sobre nuestro trabajo como docentes.

MOYLES, J. R. (1990): *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid. Morata/MEC.

Hay que agradecerle a Janet Moyles este libro por todo el valor que encierra, los mensajes que transmite, las respuestas que ofrece a múltiples cuestiones que quien no se haya planteado debería hacer ya sobre el juego, y finalmente porque está muy bien escrito.

Nos presenta el juego como parte vital del desarrollo de los niños y del aprendizaje social e intelectual, como un auténtico medio de su aprendizaje, y como instrumento que nos proporciona conocimientos sobre los niños y sus necesidades a los adultos que estamos en contacto con ellos.

De su visión general del juego que aparece acompañada de consideraciones teóricas y estableciendo modelos y clasificaciones, pasa a examinar las áreas de lenguaje, resolución de problemas y creatividad, proporcionando una justificación plena a la inclusión del juego en el currículum escolar, pretendiendo encontrar el modo de utilizar el juego en "beneficio del desarrollo y del aprendizaje a lo largo de la vida".

Hay que plantearse muy seriamente aspectos tan lúdicos como éste para que se acepte el juego y su valor como algo más que una actividad al margen del trabajo, y eso es lo que se nos ofrece en este volumen.



CÓDICE TLALTECO



ANÓNIMO

ORTEGA, Rosario (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla. Diada.

Jugar y aprender es el nº 3 de la Serie Práctica de la Colección "Investigación y enseñanza" que elabora conjuntamente el I.C.E. de Sevilla, y los Centros de profesores de Pilas y Sevilla.

Rosario Ortega hace en este libro un estudio del juego como marco ideal para el aprendizaje infantil, a la vez que aporta ideas al maestro para que lo utilice como herramienta educativa.

En una primera parte expone las diferentes teorías psicológicas del juego infantil y del papel que éste desempeña en el desarrollo integral de los sujetos (psicoafectivas, funcionalistas y naturalistas, cognitivas)

Bajo el epígrafe "Jugando se aprende" la autora resalta la importancia y validez pedagógica del juego en la modificación de los esquemas conceptuales que el niño posee y pone de manifiesto mientras juega, así como del proceso de negociación que establece con los demás niños hasta llegar a la adopción de un esquema más complejo.

Propone a continuación una estratégica didáctica para intervenir en el juego desde un modelo de "maestro investigador en el aula".

Interesante documento que hace reflexionar sobre la cantidad de ocasiones que se pierden en el aula de fomentar el aprendizaje por el juego, recurriendo a él sólo como forma de expansión y desahogo de energías acumuladas durante el trabajo y para volver a él una vez conseguido el desahogo.

"INFANCIA. Educar de 0 a 6 años". Associació de Mestres Rosa Sensat, Córcega 271, Barcelona.

No quisieramos dejar en el olvido en esta reseña publicaciones de interés para los profesionales de esta etapa educativa, la revista *In-fan-cia* que con carácter bimensual edita, en colaboración con distintas instituciones, la Associació de Mestres Rosa Sensat.

Nacida en 1990, a lo largo de los 11 números que hasta ahora han visto la luz y en sus distintas secciones (*Educar de 0 a 6 años*, *Escuela 0-6*, *Infancia y salud*, *Infancia y sociedad*, etc) los educadores y educadoras de educación infantil pueden encontrar aportaciones de gran interés teórico y práctico.

Se trata, sin duda, de una publicación que no debería de faltar en la biblioteca de ninguno de nuestros centros de educación infantil.

ROMAN PEREZ, M. y DIEZ LOPEZ E. (1989). *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid. Itaca.

El libro sintetiza las teorías cognitivas actuales y más concretamente las de Piaget, Bruner, Ausubel y Novak desde una perspectiva de aprendizaje significativo y apoyándose también en teorías sobre el potencial de aprendizaje y socialización de Vigotski y Fenerstein. Su planteamiento es el de explicitar y aunar estas teorías que se consideran básicas en el DCB y la reforma. Fundamentando así su modelo de Diseño Curricular de aula.

Los autores facilitan la lectura, comprensión y reflexión mediante cuadros y gráficos que recogen claramente la información del texto, así como los anexos que se incluyen sobre ejemplificaciones de Diseños Curriculares de aula, mapas conceptuales, redes conceptuales y esquemas conceptuales.

El modelo necesita a juicio de los autores perfeccionarse con la práctica y contrastarse con la experimentación, pero sin duda resulta una ayuda interesante en estos momentos.

SCAFFER, H. R. (1989): *Interacción y socialización*. Aprendizaje/Visor. Madrid.

En este libro Schaffer, autor sobradamente conocido por sus numerosas investigaciones y publicaciones sobre el proceso de socialización, recogiendo las últimas tendencias en las investigaciones al respecto, se ocupa de la naturaleza de las interacciones sociales de los niños en los primeros años y del modo que estas interacciones cambian a lo largo del desarrollo.

Partiendo de que la socialización es fruto de una tarea conjunta del niño y de su cuidador, Schaffer comienza analizando el equipamiento necesario en el recién nacido para la interacción social, pasando posteriormente a analizar las interacciones "cara a cara" entre la madre y su hijo, el paso de los intercambios no verbales a intercambios cada vez más verbales, hasta llegar a las múltiples relaciones que se establecen en el seno familiar y escolar, como marco donde se producen toda una serie de relaciones diádicas.

SELMI, L. y TURRINI (1988, 1989): *La escuela infantil a los tres años. La escuela infantil a los cuatro años. La escuela infantil a los cinco años*. Madrid. Morata/MEC.

En esta trilogía de Selmi y Turrini se recoge el desarrollo del currículum en las scuolas dell'infanzia" de Modena en la Región de la Emilia Romagna italiana.

A pesar de que cada uno de los libros tiene una autonomía propia, por lo que puede ser leído y utilizado con independencia de los demás, conviene tener en cuenta que la trilogía en su conjunto sigue "la evolución completa de un grupo de niños desde los tres a los cinco/seis años y presentan el conjunto de propuestas, estímulos y oportunidades que han sido el contrapunto dinámico de dicha evolución".

A pesar de la estructura de los tres libros, no se trata, como señalan los autores "de un diario del pro-

fesor" ni mucho menos de una colección de recetas didácticas, sino de "un programa complejo que reclama y exige, como condición previa indispensable, la intervención de los docentes a quien va dirigido, basándose en las situaciones concretas, los condicionantes con que a diario se encuentran y los recursos de que efectivamente disponen".

Desde esta perspectiva, se nos presenta como unos materiales de gran utilidad para la tarea de reflexión en la que se encuentran buena parte de los equipos docentes a la hora de la elaboración del P.C. de etapa.

TONUCCI, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona. Graó.

La escuela, hoy en día, es la entidad educativa por autonomía y por lo tanto se encuentra con el reto de evolucionar hacia un trabajo intelectual que permita avanzar descubriendo y partiendo de las experiencias y vivencias de los alumnos.

Se plantea la necesidad de evolucionar de una escuela transmisiva a un modelo de escuela constructiva.

Esta es una de las convicciones que Tonucci nos transmite y se plantea alternativas sobre cómo conseguir que una reforma educativa, en esa línea, consiga progresar.

Finalmente, en la segunda parte se recogen varias fichas y experiencias prácticas realizando una valoración de las mismas.

Se trata de un libro breve e interesante si tratamos de reflexionar sobre nuestra forma de trabajo y nos cuestionamos las posibilidades de la actual reforma.

TRUEBA MARCANO, Beatriz (1989): *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid. Ediciones de la Torre.

La autora dedica este libro al estudio de la aplicación de la metodología de talleres integrales en Educación Infantil dotándola de un soporte teórico-científico.

En la primera parte define la organización por talleres, su aplicación en E.I. y enumera las ventajas de su utilización y las condiciones imprescindibles para su aplicación.

En su convencimiento de la necesidad de conjugar la teoría con la práctica, después de hacer un análisis de los fundamentos teóricos de la E.I., la autora demuestra cómo su modelo educativo, a través de la investigación en la acción, permite esa interacción teórico-práctica.

Presenta un modelo de programación abierto que permite al maestro/a replantear constantemente sus decisiones sobre los aspectos de su modelo didáctico (espacios, materiales, horarios, relaciones de comunicación, objetivos...), pudiendo llevar a cabo una evaluación formativa o de proceso y en la que los alumnos con necesidades educativas especiales podrán desarrollarse según sus posibilidades.

Interesante libro que debería tener un espacio en nuestra biblioteca, bien como guía para los que quieren implantar la metodología o como instrumen-

to para reflexionar sobre nuestra práctica en el aula de E.I.

ZABALZA, M.A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid. Narcea.

El autor realiza un estudio analítico y pormenorizado de la etapa, sin perder el punto de vista la totalidad del individuo. Recoge y explicita, rigurosamente, con densidad y profundidad las características de la etapa, la función y el concepto de Educación Infantil.

Nos propone un modelo de aprendizaje escolar integrador y global, organizado en torno a cuatro niveles:

- Oréctico-expresivo.
- Sensorial-psicomotor.
- Social-relacional.
- Intelectual-cognitivo.

No reduce la acción educativa a la mera transmisión de conocimientos y eso se refleja en la organización, selección de objetivos, contenidos y organización de espacios que nos propone.

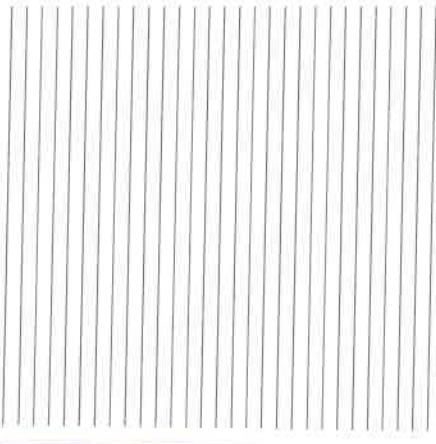
A pesar de que los cuatro niveles propuestos difieren de las Áreas curriculares del DCB, el libro resulta muy interesante y tiene cabida en el ámbito de la actual reforma. Se echa en falta la sistematización de lo referido a evaluación que sólo se recoge parcialmente.

ZIMMERMANN, D. (1987): *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid. Morata/MEC.

Se recoge una investigación en que Zimmermann plantea la importancia de la expresión no verbal en el niño y en el educador, a partir de la observación de la conducta de varios niños en la escuela maternal durante tres años por sus enseñantes, describiendo los efectos y modificaciones advertidas tanto en los observadores como en las observadoras y sus repercusiones en la práctica cotidiana.

Libro muy interesante en nuestro actual panorama educativo en que se configura la educación Infantil en sus dos tramos (0-3, 3-6), no tanto por el periodo educativo que contempla, sino por lo que supone el llevar adelante una investigación en el marco de las aulas, con el consiguiente esfuerzo, participación y colaboración entre teóricos y prácticos. Podría ser una invitación a la investigación en todas aquellas parcelas de nuestro trabajo que nos suscitan interrogantes, pero de una vez por todas que la necesidad parte de las apreciaciones de la práctica diaria con la finalidad de actuación sobre ella tras los descubrimientos que conlleva todo proceso investigador.

* Esta bibliografía comentada ha sido elaborada de forma cooperativa por Marta Alvarez, Jorge Antuña, Josefina Cascudo, Jaime García y María Mateo, asesores de Educación Infantil de los CEPs de Asturias.



LENGUA

El nuevo currículo de Lengua sitúa el aprendizaje en el ámbito de la producción y comprensión de la variedad de los discursos. La intervención didáctica en este campo requiere una reflexión previa

acerca de las características lingüísticas y discursivas de los textos que van a ser utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este artículo se analizan los titulares de prensa mostrando la dimensión comunicativa de algunas estructuras gramaticales. La finalidad es sugerir vías para situar la reflexión gramatical dentro del marco de la producción e interpretación de textos.

PERSONAJES DEL CUENTO, INTRUSOS Y ESCENARIOS VACÍOS

Notas para el empleo de los titulares de prensa como recurso didáctico

FELIPE ZAYAS*

Los titulares de las noticias (1) se pueden considerar desde dos perspectivas diferentes: como parte de textos más amplios o como textos completos. Estos dos modos de concebir los titulares se corresponden con dos formas de lectura: en una, el titular proporciona al lector el contenido global o tema de la noticia y le orienta en la lectura de un tipo de texto caracterizado por una organización discontinua (2); en la otra, el lector interpreta los titulares, bien como fragmentos de las historias que relatan a trozos los medios de comunicación y que él ha de reconstruir, bien como pequeños relatos de historias que comienzan y mueren con el titular mismo. Si se considera el titular como una parte de la noticia, lo relevante en él será su contribución para que el texto sea coherente en su conjunto. Pero si lo abstraemos de la noticia y lo tomamos como un texto completo, es decir, como una unidad de comunicación, en este caso importan cuestiones como los conocimientos compartidos por el enunciador y el destinatario, la perspectiva desde la que se presenta y se recibe la información y la relación que con todo ello puedan tener las estructuras gramaticales que muestra el titular. En este trabajo nos ocuparemos de los titulares de prensa desde esta segunda perspectiva, con el objeto de analizar algunas de las características que sean relevantes para la utilización de estos textos en el ámbito pedagógico.

Los personajes del cuento y los intrusos

Una constatación obvia es que en la mayor parte de las historias que nos cuenta la prensa de modo fragmentario a lo largo de días, semanas, meses e incluso años, nos encontramos con personajes fijos que nos son familiares. Son los *personajes del cuento*. Del mismo modo que hay unos personajes que pertenecen al país de las maravillas, otros a las regiones del terror, a las del misterio, al crimen y la investigación, al mar y sus aventuras... así también los personajes de los titulares habitan mundos diversos: las secciones del diario.

Los titulares se dirigen a un «lector ideal» que conoce a estos personajes y sabe que al hojear el periódico va a reencontrarse con ellos. Los organismos internacionales, los gobiernos y los gobernantes, los ministerios y sus ministros, los partidos y sus dirigentes, los ayuntamientos,

alcaldes y concejales, la policía, el fiscal y el juez, las organizaciones empresariales, sindicales, deportivas, culturales y religiosas, los empresarios, intelectuales, deportistas y artistas destacados por razones diversas..., todos ellos son personajes habituales de las tragedias y comedias que se representan en la prensa diaria.

La presencia de estos personajes es algo esperado, o mejor, supuestamente esperado. La noticia consiste en qué han hecho —y, en menor medida, en qué les ha ocurrido—, y esta información es generalmente un fragmento de esa historia que se ofrece troceada día a día. ¿Y cuáles son las acciones de que se nos da noticia? Según cuál sea el mundo —o sección del periódico— en que se muevan y cuáles sean sus atributos como personajes, éstos decretan, aprueban y prohíben, nombran y destituyen, condenan y absuelven, vigilan, controlan, persiguen y detienen, convocan y desencuentran, acogen, expulsan y readmiten, negocian, firman y rompen acuerdos, protegen y matan (a veces, también mueren y son enterrados), ganan y pierden trofeos... y, sobre todo, hablan y hablan para afirmar, reafirmar, desmentir, acusar, prometer, pedir, reconocer, protestar, manifestar acuerdo o desacuerdo... (3)

En medio de estos titulares, que constituyen jirones de historias que gozan de cierta continuidad y en las que intervienen personajes esperados, aparecen otros con un «carácter definitivo e inaugural» a un tiempo (4). Encierran una pequeña historia que comienza y termina en ellos mismos, y cuyos protagonistas no son conocidos de los lectores como *personajes del cuento*. Estamos ante *personajes intrusos*:

I. Una familia roba el cable del teléfono de la N-III (*Levante*, 9-2-91)

En algunas ocasiones se dan circunstancias que fuerzan la prolongación de una historia y, con ello, el ingreso del protagonista en el mundo de los *personajes del cuento*, en el que vivirán una existencia efímera como *héroes por un día* (5):

II. Los niños accidentados en los Pirineos volvieron ayer a casa (*Levante*, 9-2-91)

Trataremos de averiguar a continuación si la presencia de un *personaje del cuento* o de un *intruso* se traduce en usos diferentes de la lengua.

La perspectiva funcional, semántica y sintáctica de los titulares

Si hacemos el vaciado de los titulares de las noticias de un diario, observaremos que un porcentaje muy alto de éstos informa sobre lo que venimos denominando *personaje del cuento*. Estos titulares constituyen oraciones con una correspondencia simétrica entre los planos funcional, semántico y sintáctico:

- En el plano funcional —reparto de la información conocida y la información nueva—, el *personaje del cuento* constituye el *tema* o información supuestamente conocida por el destinatario, y el resto del titular la información nueva o *rema*.
- En el plano semántico —participación en la acción o el estado de los elementos que se ven envueltos en ella o en él—, el *personaje del cuento* es el *agente* de una acción que frecuentemente consiste en un *acto ilocutivo*.
- En el plano sintáctico el *personaje del cuento* se corresponde con el *sujeto* gramatical de la oración.

Examinaremos a continuación de qué modo la presencia del *intruso* hace que el titular en que éste aparece se aparte del titular-tipo que se acaba de describir.

Si nos situamos en el plano funcional, observaremos que el titular en el que aparece un *intruso* no se puede dividir en *tema* y *rema*. En él, toda la información ha de ser considerada como *rema*. Para demostrarlo, aplicaremos al titular I las pruebas que se usan para deslindar el elemento temático y el remático: a) formular una interrogativa parcial cuya respuesta sea la oración que se examina y en la que el interrogativo inquiera el elemento remático:

III. ¿Qué hace una familia?

y b) negar el elemento remático y añadir otra información como contraste:

IV. Una familia *no roba el cable del teléfono de la N-III*, sino que lo toma prestado.

Parece claro que III no es aceptable como pregunta cuya respuesta sea I, ni IV se puede aceptar como negación del

"Si el titular lo abstraemos de la noticia y lo tomamos como un texto completo, es decir, como una unidad de comunicación, en este caso importan los conocimientos compartidos por el enunciador y el destinatario, la perspectiva desde la que se presenta y se recibe la información y la relación que con todo ello puedan tener las estructuras gramaticales que muestra el titular"

mismo enunciado, precisamente porque se deja fuera de la pregunta y de la negación, respectivamente, un elemento que también es remático (6).

La ubicación del *intruso* en el rema obliga a que el sintagma nominal mediante el que aquél es denotado contenga un determinante indefinido. Compárese el titular que estamos analizando con este otro posible:

V. La familia detenida el sábado había robado el cable del teléfono de la N-III

En V, el sintagma nominal "La familia detenida el sábado" contiene un determinante definido, ya que constituye el *tema*: hace referencia a un personaje supuestamente conocido por el lector por haber aparecido en alguna noticia anterior. No se trata, pues, de un *intruso* sino de lo que hemos llamado *héroe por un día*.

En el plano semántico, el titular con *intruso* puede contener un verbo de acción y un participante *agente*, igual que el titular-tipo analizado más arriba:

VI. Un jubilado mata a su esposa por 30.000 pesetas (*Levante*, 16-2-1991)

Pero, aparte de que las acciones de los *intrusos* son muy diferentes de las que ejecutan los *personajes del cuento* —aquejillos asaltan, atracan y saquean, estrangulan y apuñalan, huyen y se entregan, se encierran y abandonan su encierro, se manifiestan, exigen y reclaman—, la escasa relevancia del *intruso* como participante del drama hace que pueda ser omitido en la redacción del titular:

VII. Estrangula a su mujer tras discutir por la desaparición del dinero (*El Mundo*, 16-2-1991)

cosa que nunca ocurre con un *personaje del cuento*:

VIII. *Revisará la ley del aborto para hacerla más restrictiva (7).

Es muy frecuente, sin embargo, que el *intruso* aparezca como participantes [activo], y en ese caso deja de haber correspondencia entre *sujeto* y *agente*:



POESIA 21

IX. Un hombre aparece semiquemado en Gijón (*Levante*, 16-2-1991)

X. Detenidas cinco personas por "lavar" cheques (*Levante*, 16-2-1991)

En este caso, lo más frecuente es que el titular siga el esquema de oración pasiva, como ocurre en X (8).

Los escenarios vacíos

Ocupados en seguir el rastro del *intruso*, hemos observado que éste puede perder el rango de agente o que desaparece totalmente de la escena. Y hemos sorprendido, igualmente, a algún *personaje del cuento* oculto o fuera del escenario. Este juego del ocultamiento y desaparición tiene suertes variadas y sutiles. Examinemos algunas de las formas gramaticales con las que revisten:

1. Oración activa sin sujeto y con agente omitido:

Se ha observado un poco más arriba que el *intruso-agente* puede no aparecer en el escenario en el que se representa el drama: se habla de él, pero él no está. Veamos otro ejemplo:

XI. Se niega a compartir el premio de un concurso de televisión (*El Mundo*, 16-2-91)

2. Oración pasiva

La pasiva puede servir para presentar al *intruso* como participante [-activo], como en X, o para omitir el *agente*, ya sea un *intruso*, como ocurre en XII, ya se trate de un *personaje del cuento* (9), como en XIII:

XII. Asaltadas las sedes de la ONU y de Iberia en la capital argelina (*El País*, 16-2-1991)

XIII. Destituidos dos altos cargos que firmaron contra el conflicto (*El Independiente*, 16-2-1991)

La pasiva se presenta generalmente bajo la forma de construcción como *ser* (generalmente omitido) y participio, como en XII y XIII. Pero también podemos encontrar la construcción de pasiva refleja, tal como aparece en XIV:

XIV. Se confirman abusos iraquíes contra los civiles kuwaitíes (*Avui*, 28/2/91).



POESIA 21

3. Construcción nominal.

3.1. El agente está representado por un sintagma preposicional complemento del nombre.

XV. Triunfo de un director Rozhdestuenski en el Palau de Valencia (*El País*, 16-2-91, edición de la C.V.)

En este ejemplo se puede observar que el agente no se ha omitido, pero la nominalización del verbo y la posición del agente subordinada al deverbal suponen una cierta ocultación. En XVI se muestra cómo se puede redactar XV de modo que el agente funcione como sujeto:

XVI. El director Rozhdestuenski triunfa en el Palau de Valencia.

3.2. Agente omitido.

XVII. Muestra benéfica de treinta obras sobre trozos del Muro de Berlín (*El Mundo*, 16-2-1991)

XVIII. Denuncia contra seis concejales socialistas de Benidorm por exceso de gasto en comidas oficiales (*El País*, 16-2-1991 edición de la C.V.)

Contrariamente a los procedimientos descritos en 3.1., ahora la omisión del agente no permite la reformulación del titular en sujeto/agente y predicado. Si se quieren transformar estos titulares en oraciones con verbo en forma personal, se habrá de recurrir a las construcciones pasiva y pasiva refleja:

XIX. Denunciados seis concejales socialistas de Benidorm por exceso de gasto en comidas oficiales.

XX. Se exponen con fines benéficos treinta obras sobre trozos del Muro de Berlín.

La ocultación total del agente puede tener como consecuencia la ambigüedad respecto de la naturaleza de este participante. Por ejemplo, en XIX no sabemos si el agente es la oposición municipal, los vecinos u otros denunciantes.

4. Oraciones con participante [-animado] [-activo] como sujeto.

XXI. Unos 50 contenedores con armas de EE.UU. llegan a Valencia con destino a Zaragoza (*Levante*, 16-2-1991)

"En el plano funcional, el personaje del cuento constituye el tema o información supuestamente conocida por el destinatario, y el resto del titular la información nueva o rema. En el plano semántico, el personaje del cuento es el agente de una acción que frecuentemente consiste en un acto ilocutivo. En el plano sintáctico, el personaje del cuento se corresponde con el sujeto gramatical de la oración"

XXII. Las tarifas telefónicas subirán en torno al 6,5% a partir de abril (*Levante*, 16-2-1991)

Estos titulares presentan, curiosamente, situaciones y hechos como si fuera el azar, el destino o una voluntad superior —malévolas o benévolas según los casos— quien rige el mundo y sus avatares (10). La omisión del agente puede ocultar las responsabilidades de un *personaje del cuento* respecto de sus acciones, como se puede constatar si se compara XXII con XXIII:

XXIII. *Telefónica* subirá las tarifas en torno al 6,5% a partir de abril.

Aplicaciones didácticas

Intentaremos mostrar a continuación la pertinencia de las consideraciones anteriores para planificar —dentro de un proyecto de periódico de aula o de centro— actividades dedicadas a la redacción de titulares y a la reflexión sobre diversos esquemas sintácticos, semánticos y pragmáticos del titular. Para ello, presentaremos diferentes tipos de actividades que pueden constituir diversas fases dentro de un proyecto de escritura (y de reflexión gramatical vinculada a las operaciones de análisis y producción) (11). El punto de partida será el trabajo con el titular-tipo, es decir, el que podemos considerar como titular no marcado y que se caracteriza por la correspondencia entre la estructura sintáctica —*sujeto* y *predicado*—, semántica —*agente* y *acción*— y funcional —*tema*— (de quién o de qué se habla) y *rema* (qué se dice de él o de ello). Tomando este modelo como referencia, pasaremos el análisis y producción de otros tipos de titular caracterizados por la omisión u ocultamiento del agente: el esquema pasivo y la construcción nominal.

La redacción del titular-tipo (TT)

La simetría entre los planos sintáctico, semántico y funcional del TT facilita su redacción a

partir de las respuestas a las preguntas *quién* —uno de los *personajes del cuento* de la sección en la que se va a insertar la noticia— y *qué* —aquellos que el personaje hace, dice, sabe, teme, desea,... La redacción del titular, siguiendo este modelo, puede ser el primer paso para la redacción de la noticia completa (12). Pero, como ejercicio previo, se pueden redactar también los titulares de noticias que se hayan entregado con la titulación suprimida. En este caso, las preguntas *quién* y *qué* se dirigirán al primer párrafo o entrada de estas noticias.

Reflexión sobre la estructura de la oración.

El TT puede servir como punto de partida para el estudio de la estructura de la oración porque es fácilmente segmentable en *sujeto* y *predicado*, ya que, como se ha indicado, existe simetría entre sujeto-predicado, agente-acción y tema-rema.

Pero *sujeto* y *predicado* son categorías sintácticas, por lo que su reconocimiento no se puede basar en nociones semánticas ni funcionales. El criterio para su definición ha de ser formal: la *concordancia*. Se puede partir de estos titulares fácilmente segmentables para construir y/o consolidar los conceptos de *sujeto* y *predicado* con criterios estrictamente formales mediante actividades como éstas:

a) Segmentar titulares-tipo en *quién* y *qué* y combinar los fragmentos al azar. Si se unen, por ejemplo, el *quién* de XXIV y el *qué* de XXV.

XXIV. Los guerristas pierden sus últimas parcelas de poder en la FSM (*El País*, 1-2-1992)

XXV. El Consejo de seguridad de la ONU se erige en Gobierno mundial (*El País*, 1-2-1992)

habrá que resolver las faltas de concordancia entre sujeto y predicado del descabellado titular resultante:

XXVI. Los guerristas se erigen en Gobierno mundial

La actividad permite construir/consolidar —además de los conceptos de *sujeto* y *predicado*— los de *grupo* o *sintagma nominal* y *grupo* o *sintagma verbal*.

b) Reconocer el SN y el SV en titulares con inversión del sujeto, como XXVII y XXVIII

XXVII. Declaran ante el juez los dos policías de Sevilla detenidos por pegar a un drogadicto (*La Voz de Galicia*, 1-2-1992)

XXVIII. Muere una vecina de Carballo al ser atropellada cerca de su vivienda (*La Voz de Galicia*, 1-2-1992)

c) En titulares como XXIXa, hacer que el sujeto pase a complemento del verbo. Para ello habrá que buscar un verbo diferente y otro sujeto, como en XXIXb:

XXIX.

a) Aparece el segundo tomo del catálogo monumental de Cantabria (*El País*, 2-11-1991)

b) La Diputación Provincial publica el segundo tomo del catálogo monumental de Cantabria

Nueva redacción de titulares: del titular-tipo a otros esquemas

El titular de la noticia que se reproduce en XXX (ver la sección de Anexos en las páginas finales de *Signos*) sigue el modelo TT: en él la información se articula tomando como tema un *personaje del cuento* que, además, es agente y sujeto. Este titular responde a las preguntas *Quién-Qué*.

Pero XXX se puede titular con un enunciado que responda sólo a la pregunta *qué*, lo que implicaría la omisión del agente:

XXXI. Detenido un submarinista que espiaba al barco neozelandés

XXXII. Detención de un submarinista que espiaba al barco neozelandés

Este hecho nos permite proponer que, a partir de noticias como XXX, se pase del TT a esquemas que sigan los modelos XXXI y/o XXXII. Para ello no es necesaria todavía una reflexión sobre el esquema pasivo y la construcción nominal, pero el paso de la forma personal del verbo («detiene») al participio («detenido») y a un sustantivo deverbal («detención»), respectivamente, sí que aconseja un conocimiento explícito de estos conceptos.

Reflexión sobre el esquema pasivo

Después de actividades como la descrita en el epígrafe anterior, de las que resultan titulares

con esquema pasivo, se puede entrar en la reflexión sobre este modelo oracional, el más usado de entre los que se apartan del TT:

a) Reconocimiento del esquema pasivo por la morfología del verbo, que en los titulares presenta la característica de tener omitido el auxiliar *ser*. Una actividad interesante será discriminar entre titulares como XXXIII, donde el verbo *ser* omitido forma junto con el participio la perifrasis pasiva, y XXXIV, donde el verbo *ser* omitido une el sujeto y el atributo:

XXXIII. Los abogados con 25 años de ejercicio, (han sido) homenajeados por el Colegio Oficial (*La Voz de Galicia*, 1-2-1992)

XXXIV. El Crat, (es) favorito ante un Zalaeta muy poco convencido de sus posibilidades (*La Voz de Galicia*, 1-2-1992)

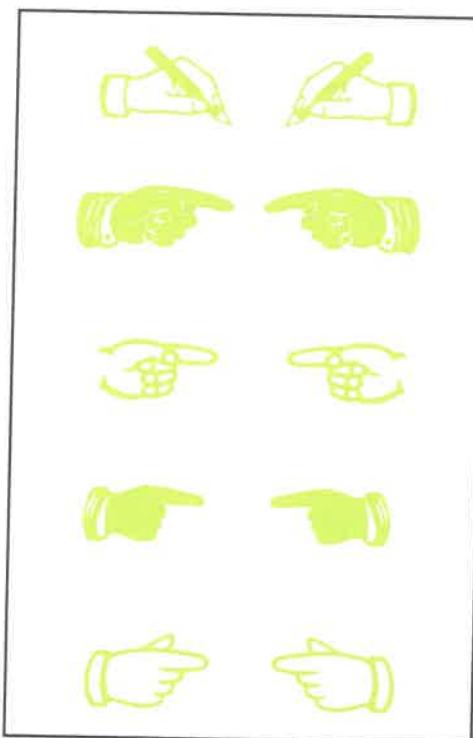
b) Identificación de los titulares con esquema pasivo en un ejemplar de diario y clasificación de los mismos según el orden en que aparece el sujeto en la oración:

XXXV. Katrin Krabbe, suspendida por posible manipulación de muestras de orina (*El País*, 8-2-1992)

XXXVI. Despedido el jefe de la oficina de recaudación de un pueblo de Cuenca (*La Voz de Galicia*, 1-2-1992)

c) Una vez identificada la forma pasiva, análisis de la característica más relevante de esta construcción en los titulares, la omisión del agente: se advertirá su ausencia en la mayor parte de los titulares con esquema pasivo, se identificará este participante en la entrada de la noticia y se observará si aparece como sujeto o como complemento verbal.

d) Formulación de hipótesis sobre la razón por la que no aparece el agente en un titular determinado: ¿es irrelevante como información? ¿la información se presupone (se trata de una institución como el juez, la policía, el fiscal, la administración, el gobierno...)?, ¿se ha ocultado la responsabilidad del agente?



La construcción nominal: la formación de sustantivos deverbiales

Hay noticias que se pueden titular con TT o con una construcción nominal:

XXXVII.

a) Dimite el asesor de Fujimori para la lucha antidroga (*El País*, 1-1-1992)

b) Dimisión del asesor de Fujimori para la lucha antidroga

Las construcciones pasivas pueden concurrir de igual modo con construcciones nominales:

XXXVIII.

a) Presentada la primera foto del virus de la hepatitis C (*El País*, 1-1-1992)

b) Presentación de la primera foto del virus de la hepatitis C

Estos fenómenos dan ocasión para que los alumnos se ejercenten en la formación de sustantivos deverbiales como *reforma, reclamación, oposición, enfrentamiento, solicitud, oferta*, etc. con los que podrán construir titulares estructurados como SS.NN. En esta operación, el papel semántico asignado por el verbo al sujeto en XXXVIIa y XXXVIIIa, se mantiene en XXXVIIb y XXXVIIIb, pero ahora con función de complemento del nombre. Hay que advertir que en XXXVII el participante es agente y en XXXVIII no lo es.

Nueva redacción de titulares: aplicación de los esquemas estudiados

Las actividades que se han descrito hasta aquí tienen sentido si proporcionan a los alumnos recursos para elegir adecuadamente la estructura del titular entre varias posibles, y para analizar la perspectiva desde la que se presenta la información en los titulares según el esquema utilizado.

Observemos, como ejemplo (ver cuadro en la página 113 de la sección de Anexos) los criterios que se habrían de manejar para titular las noticias XXXIX - XLIII (en el cuadro que sigue a estos tex-

"Las actividades tienen sentido si proporcionan a los alumnos recursos para elegir adecuadamente la estructura del titular entre varias posibles, y para analizar la perspectiva desde la que se presenta la información en los titulares según el esquema utilizado"



POESIA 21

tos se muestran los titulares originales y los posibles):

a) A XXXIX le conviene el TT, en el que se articula un *quién*—tema, agente y sujeto del titular— y un *qué*—rema, acción y predicado—.

b) XL admite tanto un TT como una construcción nominal. En este caso, el participante *agente* permanece, pero ya no como sujeto sino como complemento del nombre.

c) XLI admite un TT, una construcción pasiva con omisión del agente (13) o una construcción nominal. En este último caso, la diferencia con XL reside en que ahora el complemento del deverbal no es participante (14).

d) En XLII sólo sería posible un TT si la noticia se refiriera a un acto de inauguración presidido por una personalidad, es decir, por un personaje del cuento: «Fulano inaugura un nuevo tramo de la autopista entre Madrid y Burgos». A XLII le conviene tanto una construcción pasiva como una construcción personal del tipo descrito en c) (15).

e) Finalmente, XLIII plantea la interesante cuestión de si sería adecuado usar un TT, con lo que no habría más remedio que aludir al responsable de la ejecución. Pero, ¿cabe imaginar un titular como éste: «El Tribunal Supremo de EE.UU. hace ejecutar a dos condenados a muerte? Parece que las reglas del juego periodístico no lo permiten. Esta noticia admite también una construcción nominal, esquema que sirve para ocultar al agente con tanta eficacia como la esquema pasivo.

Conclusiones

Hemos analizado los titulares considerándolos textos completos, es decir, desde la perspectiva del lector que recorre el diario saltando de un titular a otro. Este modo de mirar nos ha permitido «ver» en los titulares algo más que estructuras formales: hemos podido establecer algunas

interacciones entre las dimensiones semántica y sintáctica, hechos que se explican desde una dimensión pragmática, es decir, por el modo como construye y reconstruye la información el enunciador y el destinatario respectivamente en un determinado contexto comunicativo. Otros aspectos discursivos relevantes —tanto para el análisis lingüístico como para la didáctica de la lengua— han quedado por examinar: el discurso relatado en los titulares, los tiempos verbales, los titulares con verbos de acción resultativa, las construcciones causativas...

La perspectiva adoptada en el análisis de los titulares —en la que la orientación pragmática constituye «el trasfondo interpretativo en el que los otros [niveles] encuentran su dimensión más auténtica y funcional» (16)— nos ha permitido plantear las propuestas didácticas de signo gramatical más allá de la mera descripción de la sintaxis de las oraciones. La construcción de saberes gramaticales explícitos es un objetivo en la Educación Secundaria Obligatoria. Pero estos saberes no serán realmente tales si no se gestan en interacción con los usos de la lengua, tanto en la producción como en la interpretación de textos. Desde esta convicción se han mostrado en este trabajo algunas vías —aún no suficientemente exploradas— para situar la reflexión gramatical en el marco de la enseñanza y aprendizaje del discurso.

* Felipe Zayas es asesor técnico del Programa de Reforma de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat de Valencia (Teléfono de contacto: 96-3707620)

Notas

(1) De modo más preciso, nos ocuparemos únicamente del *título* o *cabeza* de titulares informativos.

(2) T.A. van Dijk (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós. Comunicación (1983), p. 71.

(3) En efecto, un número importante de titulares dan noticia de *actos de habla* cuyos locutores son los *personajes del cuento*, que, en este caso, son además, los hablantes cualificados. Cf. R. Ohmann (1972), «El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas», en J. A., MAYORAL (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco/Libros, 1987, p. 36 y ss.



POESIA 21

"El punto de partida será el trabajo didáctico con el titular-tipo, es decir, el que podemos considerar como titular no marcado y que se caracteriza por la correspondencia entre la estructura sintáctica —sujeto y predicado—, semántica —agente y acción— y funcional —tema— (de quién o de qué se habla) y rema (qué se dice de él o de ello)"

(4) Javier Marías, "Lo que no ocurre", *El País*, 10-12-1986.

(5) Algunos de estos *héroes por un día* tienen más *fortuna* y se mantienen durante algún tiempo como personajes del cuento. Recuérdese el caso de Jon Manteca *El Cojo*, que sufrió la pertinaz persecución de los periodistas, lo que le convirtió en *héroe por más de un día*, y padeció, con ello, el acoso no menos pertinaz de la policía, hostigamiento que atraía de nuevo el interés de los periodistas y prolongaba espontáneamente el estatuto de *personajes del cuento* de aquél a quien los medios de comunicación habían erigido una vez en *héroe por un día*. Por un reportaje de *El País* del 17 de febrero de 1991, con el título de «Héroes de papel», sabemos que *El Cojo* ha huido a Italia «para evitar que la gente siga señalándole con el dedo por la calle».

(6) En cambio, sí que son aceptables las siguientes oraciones «¿Qué ha sucedido?» y «Nadie ha robado el cable del teléfono de la N-III: la noticia es una inocentada», en las que se inquire y se niega la totalidad del rema, es decir, el titular completo.

(7) El titular original es «El Supremo de EE.UU. revisará la ley del aborto para hacerla más restrictiva» (*El País*, 22-1-92).

(8) En titulares como X, la acción expresada por el verbo es ejecutada por un agente omitido, aunque inferido: la policía, el juez, el fiscal... es decir, alguno de los *personajes del cuento* en los que se encarna la autoridad competente.

(9) Cf. la nota anterior. La ocultación del *personaje del cuento* mediante la pasiva se suele producir cuando se trata de una autoridad reconocible por la acción que el verbo expresa: «condenado (por el juez)», «detenido (por la policía)», «aprobada la ley (por el Parlamento)», etc.

(10) Son titulares que hay que interpretar como casos de *ergatividad semántica*. Cf. J. C. Moreno Cabrera (1991), *Curso Universitario de Lingüística General*, Tomo I, Madrid, Síntesis, p. 435.

(11) Estas propuestas suponen, en parte, una revisión de las que aparecían en F. Zayas y V. Latorre (1987), *El lenguaje y la prensa*, Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educació i Ciència.

(12) El *Libro de Estilo* de *El País* recomienda: «En una noticia (no así en un reportaje), es conveniente escribir primero el titular, porque ello facilita la redacción de una entradilla directa y concisa».

(13) Cf. las notas 8 y 9

(14) Otra alternativa para titular noticias como ésta es la pasiva refleja: «El Parlamento aprueba la reforma de la Ley Electoral», «Aprobada la reforma de la Ley Electoral», «Se aprueba la reforma de la Ley Electoral».

(15) Como en c), es posible también la construcción con SE: «Se inaugura un nuevo tramo de la autopista entre Madrid y Burgos»

(16) F. Meix (1992): «Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la Sintaxis», en *Signos*, nº 4.

LENGUA

En este artículo, la autora defiende la necesidad de atender en el proceso de aprendizaje a la adecuación entre la estructura interna de un texto y su manifestación superficial así como a la función

determinante de los esquemas previos del hablante. En concreto, muestra algunos ejemplos de estos fenómenos no sólo en niños y adolescentes oyentes sino en niños y adolescentes sordos ya que observando lo que ocurre en casos de deficiencia auditiva podemos empezar a entender el funcionamiento de ciertos aspectos fundamentales en el proceso de comprensión y producción textual, con frecuencia desatendidos porque se dan por supuestos.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

**Algunos ejemplos en niños
y adolescentes oyentes y sordos**

ANA RAMSPOTT*

La lingüística textual ha puesto de manifiesto que la capacidad comunicativa de un hablante le permite no únicamente identificar y producir palabras, sintagmas y oraciones gramaticales, sino también reconocer los diferentes discursos de su lengua. Así, un sujeto es competente textualmente en la medida en que ha adquirido los conocimientos necesarios para comprender y elaborar textos coherentes en un contexto extralingüístico específico. Ello supone que cualquier producto textual debe ser coherente en diferentes niveles: debe responder a la intención comunicativa del que lo elabora, debe adecuarse a las condiciones situacionales en las que se produce y debe cumplir las condiciones relativas tanto a su organización interna como a su realización superficial. El incumplimiento de las anteriores condiciones en cualquiera de los tres niveles no sólo puede llevar al fracaso en el nivel correspondiente, sino que también repercute en todos los demás (Bernárdez, 1982) y, en consecuencia, el texto que se produce sin tener en cuenta dichas condiciones puede ser incoherente en mayor o menor grado; a la inversa, si no se conocen los requisitos necesarios, la comprensión del texto puede resentirse notablemente.

Quienes enseñamos en los diferentes niveles académicos, incluso el universitario, nos encontramos muy frecuentemente con casos de alumnos no "ideales" cuyos productos textuales resultan parcialmente incoherentes porque no se han respetado algunas de las condiciones citadas. Más precisamente, algunos de los errores que encontramos en los textos escritos indican un incumplimiento de las condiciones que afectan al tercer nivel de los señalados más arriba. Es decir, son casos en que el error proviene de un desajuste entre la organización interna de un texto y su manifestación superficial; sin embargo, no siempre es fácil determinar si la anomalía que aparece en la reproducción del contenido de un texto (por ejemplo, un resumen) ha tenido lugar únicamente en el momento de la selección lingüística o, por el contrario, la ausencia de determinados conocimientos ha afectado previamente a la comprensión del texto que se debe reproducir.

En mi opinión, la adecuación entre la estructura interna de un texto y su manifestación superficial exige un proceso de aprendizaje durante el cual el hablante va asociando progresivamente dicha estructura a las marcas que la po-

nen de manifiesto. Si por las razones que sea, esta asociación no se produce, o se hace inadecuadamente, el fracaso afecta tanto a la comprensión como a la producción, seguramente en este orden.

A lo largo del presente artículo, intentaré mostrar la existencia de este proceso y la función que desempeñan en el mismo los esquemas previos del hablante y las marcas vinculadas a ellos, así como las repercusiones que pueden derivarse del desconocimiento de estas últimas. Me centraré, de forma particular, en los textos narrativos y tomaré ejemplos de los efectos de estos fenómenos no sólo en niños y adolescentes oyentes, sino también en niños y adolescentes sordos cuya deficiencia auditiva complica enormemente el proceso normal de asociación entre el nivel estructural y el más superficial. Observar lo que ocurre en estos últimos casos ayuda a entender el funcionamiento de ciertos aspectos fundamentales en el proceso de comprensión y producción textual, con frecuencia desatendidos porque se dan por supuestos.

El esquema narrativo

Un denominador común a los numerosos estudios que, con metodología y objetivos distintos, se han realizado sobre la narración es la constatación de una organización específica que remite a una representación de los acontecimientos y de sus relaciones. La función de esta organización también se ha estudiado en relación a los procesos de comprensión y recuerdo de cuentos. Aunque las perspectivas teóricas, también en este caso, son diferentes, los diversos modelos que se han elaborado coinciden en su orientación descendente; es decir, todos otorgan una función preponderante en el proceso y recuerdo de textos a los esquemas previos que posee el hablante, uno de los cuales es la organización narrativa.

Para algunos investigadores en psicología cognitiva, las estructuras o esquemas son el resultado de una necesidad psicológica que afecta a cualquier producción humana que, para ser comprendida y memorizada, debe seguir estructuras familiares a los individuos. La sencilla estructura de los cuentos populares tradicionales se debería, así, a las necesidades impuestas por su condición oral. Para que un cuento, una fábula o un mito pueda perpetuarse de esa manera debe contarse, forzosamente, con las limitacio-

nes de la memoria. De este hecho se deriva la suposición de que un relato popular posee o se acerca a través de sucesivas reformulaciones a un esquema ideal que las personas pueden recordar fácilmente. El término esquema recubre, pues, un conjunto de expectativas sobre la estructura interna del relato a las que recurre el lector (o el oyente) para comprenderlo y recordarlo.

Desde la perspectiva de las gramáticas narrativas (1) se han propuestos modelos que, con algunas diferencias, intentan reproducir los diversos constituyentes de la estructura subyacente a un relato simple. Lo que nos interesa aquí, sin embargo, no es tanto la descripción de estos constituyentes como las implicaciones de esta representación ideal de las partes del relato canónico en relación al recuerdo del mismo. En este sentido, las gramáticas narrativas se convierten en teorías de la memorización en la medida que uno de sus objetivos fundamentales es el de ser capaces de predecir lo que las personas retienen o no de un relato.

La gramática de Mandler y Johnson (1977), al igual que la de Stein y Glenn (1979), relaciona el recuerdo con el tipo de constituyente; en general, prevén un mejor recuerdo cuando un relato reproduce la estructura ideal (2), es decir cuando su estructura superficial contiene, en el mismo orden, todos los constituyentes fundamentales.

Los estudios evolutivos que han realizado estos mismos autores sobre el recuerdo de relato parecen demostrar las hipótesis en relación al tipo de constituyente. Los niños de siete años, por ejemplo, recuerdan mejor las exposiciones, los inicios y los resultados (3); por el contrario, las tentativas, los fines y las reacciones (4) son poco recordados. Los niños de diez años tienen un comportamiento similar a los de siete, aunque no se encuentran diferencias significativas en el recuerdo de las tentativas y en el de los resultados. En los adultos, el recuerdo de las tentativas es paralelo al de las exposiciones, los inicios y los resultados. En general, el recuerdo de los fines y de las reacciones es significativamente menor que el de los otros constituyentes fundamentales.

"Un sujeto es competente textualmente en la medida en que ha adquirido los conocimientos necesarios para comprender y elaborar textos coherentes en un contexto extra-lingüístico específico"

Otra línea de trabajo que también ha incidido en la comprensión y recuerdo de textos narrativos es la formada por las investigaciones en inteligencia artificial. Su objeto de estudio es, fundamentalmente, la representación infralingüística de las acciones y de sus encadenamientos. La idea básica desarrollada por estos investigadores consiste en la suposición de que las personas efectúan inferencias a medida que se produce el tratamiento de la historia. La posibilidad de realizar estas *inferencias* se debe, en gran parte, al conocimiento del mundo cotidiano que posee el hablante en su memoria. Schank y Abelson (1977) y Wilensky (1978) proponen una serie de hipótesis acerca de cómo los lectores utilizan sus conocimientos sobre la planificación de acciones para comprender relatos. Los sujetos conocen perfectamente los métodos más generales y los más específicos para alcanzar los objetivos instrumentales. Por ejemplo, pedir, negociar o intimidar pueden ser métodos específicos para obtener algo de otra persona. Según estos autores, grandes bloques de estos mismos métodos de planificación intervienen repetidamente en los relatos sencillos. Su repetición los convierte en configuraciones familiares al lector que los utiliza para guiar sus expectativas cuando lee un nuevo relato. Dado que la mayoría de las relaciones entre los diferentes acontecimientos no aparece en el texto, estos planes proporcionan al lector una guía para poder inferirlas.



Comprensión textual y organización global del discurso

También desde esta perspectiva, Black y Bower (1980) consideran la comprensión de un relato como una actividad similar a la solución de problemas. Un relato, en la concepción de estos autores, se define como una secuencia causal de acontecimientos en relación a un protagonista que pretende alcanzar un objetivo o resolver un problema; el lector debe reconocer el plan del protagonista a partir, precisamente, de su conocimiento sobre la planificación de acciones que antes mencionábamos. Así, la representación

del relato que elabora el lector se hace basándose en la aplicación de determinados métodos de resolución de problemas a la comprensión de las acciones de los personajes; es decir, el lector utiliza un plan de detección e identificación para determinar lo que ocurre en un relato.

Diversas experiencias (Black, 1978) también parecen confirmar la capacidad predictiva de este modelo según el cual la parte mejor recordada de una narración correspondería a la transición entre el estado inicial y el estado final, es decir, el camino que lleva a la solución.

Por último, no podemos dejar de mencionar en esta breve relación de los trabajos dedicados a la comprensión y el recuerdo de relatos, las aportaciones de T. A. Van Dijk, especialmente las realizadas con el psicólogo W. Kintsch (Kintsch y Dijk, 1975; Dijk y Kintsch, 1983).

Para Dijk (1977), el contenido de un texto se adapta a su superestructura, un tipo de esquema abstracto que establece el orden global del texto y que se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales. Estas reglas y restricciones, que varían según el tipo de discurso, imponen, pues, ciertas limitaciones al contenido del texto. Así, por ejemplo, las categorías narrativas -exposición, complicación, resolución y moral- dominan las secuencias de proposiciones del discurso narrativo y determinan su estructura de conjunto.

De esta manera, la comprensión, organización y el recuerdo de la información depende, entre otras, de las reglas y categorías que determinan la organización global de un tipo concreto de discurso. En el caso que aquí nos interesa, la información que se extrae de un discurso narrativo se organiza teniendo en cuenta las reglas y categorías que lo caracterizan. En definitiva, la comprensión, la organización en la memoria y el recuerdo de relatos están también determinados por su estructura. Para Dijk, al igual que para los teóricos de las gramáticas narrativas, este proceso se realizará más fácilmente cuanto más cercana esté dicha estructura a las estructuras narrativas convencionales. También de forma similar a lo previsto por las



gramáticas narrativas, las macroproposiciones (que representan la información más importante de cada pasaje) ofrecen una posibilidad muy alta de recuerdo por sus relaciones con el esquema, es decir por la función que cumplen dentro de la categoría superestructural.

El carácter convencional de las superestructuras narrativas hace que la mayoría de los hablantes sea capaz de determinar no sólo el contenido de un texto, sino también el tipo que constituye. Así, un supuesto básico en el que coinciden los autores más representativos de las teorías que hemos recogido es que las reglas de un discurso narrativo forman parte de la capacidad lingüística y comunicativa del hablante.

Las producciones de los niños parecen confirmar la validez de la anterior afirmación. Las diversas experiencias realizadas por los autores citados anteriormente han mostrado, por un lado, que entre los cuatro y los once años las narraciones elaboradas por los más pequeños, aunque el sentido que se otorga en estas edades al término relato sea más amplio que el que le otorgan los adultos cultivados, tienden a conformarse progresivamente al esquema canónico. Otro de los hechos que corroboran la existencia del esquema narrativo es su presencia en las producciones inventadas por niños y adolescentes sordos de las que hemos seleccionado el siguiente ejemplo de un estudiante de trece años:

Había una vez un señor guardia andando por la calle y vigilar a todas la persona y he visto un ladrón de perro coge la bolsa de una mujer y la guardia corriendo a buscar al perro y llama a otro guardia y cogió un perro malo y en la cárcel de los perros.

Esta pequeña composición contiene los elementos narrativos básicos: una exposición, una complicación y una resolución. La mayoría de las producciones de los niños y adolescentes sordos disponen de una organización narrativa, más o menos cercana a la canónica y, a pesar de los déficits lingüísticos, son capaces de estructurar sus textos de acuerdo con dicha organización.

"La comprensión, organización y el recuerdo de la información dependen, entre otras, de las reglas y categorías que determinan la organización global de un tipo concreto de discurso"

"Diversas experiencias han mostrado que entre los cuatro y los once años las narraciones elaboradas por los más pequeños tienden a conformarse progresivamente al esquema canónico"

En definitiva, las diversas experiencias realizadas desde diferentes presupuestos teóricos han permitido mostrar el papel decisivo de los esquemas en la comprensión y el recuerdo de textos. Sin duda, la comprensión de un texto narrativo resulta favorecida si se posee un esquema interiorizado; sin embargo, la existencia de un esquema subyacente no garantiza la comprensión de un relato. Si fuera así, las expectativas que desarrolla cualquier lector sobre la organización de una narración serían suficientes para ordenar adecuadamente las secuencias de un cuento cuando se presentan desordenadamente. Por el contrario, los niños oyentes más pequeños pueden fracasar en este tipo de tareas. De la misma manera, los adolescentes sordos, aunque pueden ordenar parcialmente algunas secuencias, con frecuencia no son capaces de restablecer totalmente el orden preciso. Este hecho no permite poner en duda la existencia general en sordos y oyentes de una organización narrativa, ya que, según hemos comprobado, son capaces de producir textos que pueden reconocerse como narraciones precisamente porque poseen una organización de este tipo. En mi opinión, uno de los motivos que permiten explicar la dificultad en las reconstrucción de las secuencias narrativas es que no siempre los niños saben interpretar las indicaciones que el texto ofrece para la categorización esquemática de la información y, por consiguiente, no pueden actualizar sus conocimientos previos respecto a la organización narrativa.

La organización superficial

Es muy posible que el conocimiento de una organización narrativa general forme parte de la capacidad comunicativa del hablante como un estado "prelingüístico", pero los aspectos lingüísticos más ligados a la elaboración textual exigen un aprendizaje durante el cual el hablante se va acostumbrando a asociar la estructura interna a una determinada configuración superficial. En el caso de la narración, al-

gunas de las marcas superficiales son específicas para este tipo de organización. La presencia de los tiempos verbales y de los organizadores textuales, por ejemplo, diferencian claramente una narración de otro tipo de texto (Bronckart y otros, 1985).

Son de sobra conocidas las aportaciones de Weinrich (1964) a este respecto. Este autor establece una relación entre las situaciones comunicativas de los hablantes y la división del sistema temporal. En el "mundo narrado", junto a las formas fundamentales (imperfecto e indefinido) existen otras (pluscuamperfecto, condicional...) que designan la perspectiva comunicativa en relación a las fundamentales. Todas ellas deben interpretarse como señales lingüísticas según las cuales el contenido de la comunicación ha de ser entendido como un relato. Frente al presente del "mundo comentado" hay una pareja en el "mundo narrado". La existencia de esta pareja la interpreta Weinrich como un indicio de que debe estar en relación con el "narrar". El imperfecto, efectivamente, se encuentra en el principio de la narración, en la exposición que introduce al receptor en el mundo narrado. El indefinido se encuentra, sobre todo, en el núcleo de la narración. Así pues, el indefinido reproduce los momentos esenciales, el imperfecto introduce las circunstancias más secundarias. Dicho en palabras de Weinrich, en el primer plano está lo que sucede y se transforma, lo demás constituye el fondo narrativo.

La oposición primer plano / plano secundario permite enfocar ciertos acontecimientos, los narrados en indefinido, en relación a otros expresados en imperfecto o en pluscuamperfecto. En este sentido, el uso del indefinido, está claramente vinculado a los mecanismos que contribuyen a la progresión textual, en la medida que este tiempo permite que el relato avance.

Junto a los tiempos del verbo, existen otros elementos lingüísticos, los organizadores textuales, que también contribuyen a la progresión narrativa y, a la vez, como los tiempos verbales son capaces de organizar la narración; es decir, estos organizadores, al margen de la función que puedan desempeñar algunos en el nivel oracional, son marcas que indican cómo se adecúa un texto en relación a su estructura narrativa (Schneuwly y otros, 1989). Así, por ejemplo, la forma "un día", además de situar el origen temporal de la secuencia de acontecimientos, suele advertir de un cambio respecto a las situaciones precedentes. Por esta razón, se elige con frecuencia como

fórmula que señala el inicio del episodio en los relatos y, por lo general, coincide con el paso del imperfecto al indefinido. Algunos organizadores como "de repente", "de pronto", advierten que se acerca una complicación y suelen asociarse también al indefinido; otros como "después", "enseguida" parecen indicar la sucesión de los acontecimientos, así como "entonces" se asocia a la resolución.

De esta manera, el papel que desempeñan los fenómenos superficiales que acabamos de describir es absolutamente relevante en lo que se refiere al tratamiento de relatos. De ahí que los psicolingüistas se hayan interesado no sólo por los aspectos relativos a la función del esquema, sino también por los fenómenos de coherencia descritos por la lingüística textual. Las investigaciones llevadas a cabo han confirmado no únicamente la existencia de los fenómenos descritos anteriormente, sino, además, el carácter interactivo que forzosamente han de tener los procesos de comprensión y elaboración de cualquier tipo de texto. Es decir, para que puedan tener lugar estos procesos, las personas deben poseer, además de un esquema generador de expectativas, un conocimiento acerca del funcionamiento de las marcas de superficie; sin embargo, quizás no se ha insistido suficientemente en que esto implica que el hablante ha de ser consciente de la interrelación entre la estructura interna y la organización superficial. Más precisamente, el proceso de comprensión de un texto requiere un

tipo de aprendizaje que supone conocer unas marcas lingüísticas, al mismo tiempo que se aprende a vincularlas entre sí y con la estructura subyacente del texto. Todo ello requiere un largo periodo de entrenamiento durante el cual pueden producirse dificultades y errores en cualquiera de los niveles implicados. La labor del profesor debe dirigirse a evitar que estos errores, inherentes al propio aprendizaje, se instalen definitivamente en el comportamiento de los alumnos y provoquen una deficiente comprensión lectora y una producción desestructurada.



MUÑOZ Y SAMPAYO

Las dificultades en la integración de estructuras

La sensibilidad del adulto cultivado hacia las marcas características de la narración está fuera de toda duda. Un lector de estas características es capaz, por ejemplo, de distinguir la exposición del conflicto con la ayuda de los morfemas temporales del imperfecto y del indefinido cuando le presentan un texto en el que de los verbos sólo pueden reconocerse estas terminaciones, pues el resto de la palabra carece de significado (Fayol, 1985). En cambio, sobre la gestación de estas marcas en los niños se sabe mucho menos.

Suele admitirse que el funcionamiento intratextual de las formas verbales ligado a las divisiones superestructurales va progresando en el curso de la escolaridad, aunque no puede asegurarse hasta los trece o catorce años. Basta, sin embargo, producir algún cambio en la superficie

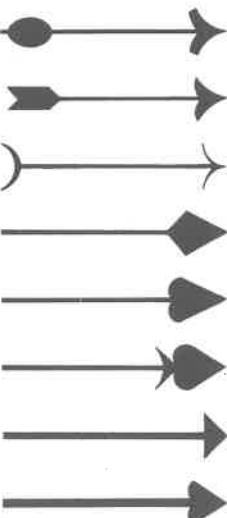
de un texto narrativo para comprobar que en estas edades, e incluso en edades más avanzadas, el conocimiento de la interrelación organización interna-organización textual no se ha consolidado definitivamente.

De acuerdo con los datos que conocemos sobre la adquisición de oposiciones temporales, deberíamos esperar, por ejemplo, que los adolescentes pudiesen seleccionar y distribuir los tiempos verbales acomodándolos a las fases de una historia cuando ésta se presenta con las formas verbales en infinitivo y sin algunos de los típicos organizadores textuales ("un día", "de repente"). En estas condiciones, efectivamente, los alumnos de esas edades suelen adaptar el tiempo verbal a la estructura narrativa; sin embargo, se ha comprobado (Ramspott, 1991) que no son raros los casos de fracaso debidos a la selección de un único tiempo, el imperfecto o el indefinido. En mi opinión, este hecho debe interpretarse como una clara manifestación de la apropiación todavía inestable del funcionamiento del tiempo verbal en la narración. En esta fase del proceso de aprendizaje, todavía se necesita la concurrencia de los organizadores textuales para seleccionar las marcas temporales de acuerdo con las partes de la narración; la presencia de esos elementos lingüísticos es suficiente para que la mayoría de los alumnos que seleccionan inadecuadamente el tiempo narrativo puedan hacerlo de forma satisfactoria. Con ello parece demostrarse no sólo el grado de asociación entre organizadores, tiempo verbal y fases del relato que los adolescentes tienen asumido (pero no consolidado), sino, además el papel decisivo de estos organizadores en la determinación del tiempo verbal.

Comprensión y producción en niños sordos

Si en el periodo de aprendizaje, por la razón que sea, se limita o se impide la asociación de estos niveles que se exigen recíprocamente y que, por lo tanto, requieren ser interpretados de manera conjunta, la comprensión de un texto ha de

"El comportamiento de los sordos permite asegurar que la comprensión y la producción de un texto narrativo no depende únicamente de la posesión de un esquema subyacente. En el conjunto de saberes que permiten resolver con éxito las tareas vinculadas a la elaboración de un texto debe incluirse el conocimiento de la organización textual y el de las marcas superficiales a través de las que se manifiesta esta organización"



© OTL AICHER

resentirse necesariamente. Un ejemplo de ello lo podemos ver en el caso de los niños sordos. En la escuela, para facilitarles la adquisición del tiempo verbal, con frecuencia suele recurrirse a una práctica que fija el valor de los tiempos sólo en relación al momento del habla; es decir, en una situación de enunciación, no narrativa, en la que la referencia temporal está en el momento del discurso, en el "aquí" y "ahora" del hablante. De esta manera, el alumno sordo atribuye unos valores al tiempo del verbo que se reducen al "ahora", "antes" y "después" del acto de habla y que son los que suelen aparecer en las adaptaciones textuales que maneja. Si a todo esto se suma una escasa atención a los organizadores textuales que, incluso, pueden hacerse desaparecer de dichas adaptaciones por el deseo de hacerlas más comprensibles, se explica, en parte, el fracaso de muchos alumnos sordos ante una tarea idéntica a la explicada más arriba y que manifiesta graves fisuras en el proceso de asociación, como puede observarse claramente en el ejemplo siguiente:

Una niña tenía un perro muy pequeño. Ella lo sacó cada día. El perro fue muy joven y fue muy travieso. El corrió de un lado a otro. El perro se escapó y atravesaba la calzada. Un coche vino muy deprisa. El conductor frenaba y el perro se salvó. La niña estaba muy enfadada y riñó al perro.

Las repercusiones que pueden derivarse de esta situación son de diverso orden. Por un lado, limita las posibilidades de distinguir textos de diferentes tipologías; es decir, aunque los niños sordos dispongan de algún conocimiento acerca de la organización narrativa, este conocimiento se revela insuficiente en tareas discriminatorias si no se asocia con las marcas con las que dicha estructura suele manifestarse en la superficie textual. Por otro lado, tal como ya se ha dicho, la comprensión del texto narrativo puede complicarse en extremo. Los tiempos verbales y los organizadores narrativos, efectivamente, advierten al lector del tipo de texto que tiene delante; pero a la vez, ya hemos visto que

las variaciones temporales y la presencia de determinados organizadores permiten añadir al significado general una serie de matices como la progresión de la información o como la división entre primer plano y plano secundario. Es difícil determinar si los sordos perciben estas diferencias. Probablemente pueden alcanzar un nivel de significado bastante general, pero es evidente que el juego de oposiciones, asociado a las combinaciones descritas, debe desaparecer cuando no se tienen los instrumentos que permiten reconocerlo.

Determinadas condiciones textuales pueden provocar, además, no únicamente una percepción diferente de las expectativas normales, sino también errores de interpretación. En el caso de que los tiempos verbales no delimiten las fases de la historia (por ejemplo, si se utiliza el presente), el orden de los acontecimientos puede interpretarse gracias al propio significado de los verbos ("tropezar" y "caer", por ejemplo, exigen casi siempre este orden) y de las marcas textuales asociadas al mantenimiento y a la progresión temática e incluso, sólo de éstas últimas, si el significado de los verbos no indica prioridad temporal. Veamos, por ejemplo, la reconstrucción de un texto, presentada por un 25 % de un grupo de estudiantes sordos a los que se les había pedido que ordenasen lógicamente un relato cuyas secuencias se le habían dado desordenadas:

Entonces ella para no mojarse, va corriendo a una tienda y compra un paraguas. De repente se pone a llover. Por la mañana, Marta sale de su casa.

Difícilmente se puede interpretar y, especialmente, recordar el orden de los acontecimientos si no se domina el funcionamiento de las citadas marcas.

El comportamiento de los sordos permite asegurar que la comprensión y la producción de un texto narrativo no depende únicamente de la posesión de un esquema subyacente. En el conjunto de saberes que permiten resolver con éxito las tareas vinculadas a la elaboración de un texto debe incluirse el conocimiento de la organización textual y el de las marcas superficiales a través de las que se manifiesta, en ocasiones, esta organización. Aquí nos hemos limitado a aquellas señas



ANÓNIMO

**"Las
dificultades
que mani-
fiestan los
sordos debe-
rán hacernos
reflexionar
sobre un tipo
de práctica en
la enseñanza
de la lengua en
la que se dan
por supuestos
en el alumno
muchos
conocimientos
que con
frecuencia
están lejos de
poseer"**

les más directamente vinculadas a la estructura narrativa; sin embargo, comprender y producir un texto implica reconocer e interpretar, cuando se presentan, muchas otras marcas que hacen del texto una unidad coherente. Es posible que numerosos problemas de los que detectamos en los escritos de nuestros alumnos deriven de un tipo de aprendizaje en el que no se han relacionado suficientemente los aspectos estructurales con los relativos a la elaboración lingüística. En este sentido, las dificultades que manifiestan los sordos deberían hacernos reflexionar sobre un tipo de práctica en la enseñanza de la lengua en la que se dan por supuestos en el alumno muchos conocimientos que con frecuencia están lejos de poseer. Se les enfrenta, por ejemplo, con un tipo de textos expositivos, argumentativos, etc. cuya estructura, al contrario de las narraciones, no les resulta familiar ni tampoco las marcas que los caracterizan. En estas condiciones, no sólo se les exige que comprendan su contenido, sino que sean capaces de reproducir "lo esencial" en otras actividades (resúmenes, exámenes, ...) que implican la elaboración de un nuevo texto a partir de una transformación de enorme complejidad.

El hecho de que muchos alumnos consigan superar con éxito estos escollos no puede hacernos olvidar que el comportamiento textual no se aprende de la misma manera como se adquiere el comportamiento gramatical. Suele afirmarse que cuando el niño llega a la escuela hace tiempo que, sin estudiarlas, ha interiorizado las reglas más generales de la gramática; pero es evidente, a juzgar por los problemas que constatamos a diario, que para apropiarse de las "reglas textuales" no basta con la sola exposición a un *corpus*, sino que es necesario un periodo de aprendizaje en el que se instruya, más o menos explícitamente, al alumno en los complejos mecanismos de la organización lingüística de un texto.

En diversos niveles académicos se realizan, sin duda, ejercicios en relación a la organización textual de textos narrativos; pero muchas de estas actividades (ordenar párrafos o secuencias, llenar espacios en blanco con nexos adecuados...) están más

"Suele afirmarse que cuando el niño llega a la escuela hace tiempo que, sin estudiarlas, ha interiorizado las reglas más generales de la gramática; pero es evidente que para apropiarse de las "reglas textuales" no basta con la sola exposición a un corpus, sino que es necesario un periodo de aprendizaje en el que se instruya, más o menos explícitamente, al alumno en los complejos mecanismos de la organización lingüística de un texto"

destinadas al reconocimiento de unos fenómenos que a su descubrimiento; es decir, si no se emplean únicamente como una manera de constatar los déficits, son muy útiles en una etapa de consolidación; pero en la etapa en que deben descubrirse estos fenómenos no son del todo eficaces en la medida en que para su resolución exigen que el alumno conozca previamente la existencia de dichos fenómenos.

En definitiva, los aspectos vinculados a la organización textual deben ser objeto de reflexión y de prácticas específicas, delimitando muy bien las etapas -comprensión y reconocimiento; producción autónoma; reproducción- y los aspectos comunes y específicos que las caracterizan.

(*) Ana Ramspott Heitzmann
Departamento de Filología Española
Universidad Autónoma de Barcelona

Notas

(1) "Gramáticas narrativas" es la traducción de *Story Grammars*, corriente que intenta establecer una gramática del relato inspirada en las formalizaciones de la gramática generativa.

(2) Una versión muy simplificada de la estructura ideal propuesta por Mandler y Johnson es la formada por las categorías siguientes: Exposición - Episodio [Inicio - Desarrollo - Fin].

(3) La "Exposición" introduce al protagonista y a otros personajes. Suele incluir el tiempo y el lugar, así como la información necesaria para comprender los acontecimientos que aparecen después. El "Inicio" consta de uno o varios acontecimientos responsables de la posterior actuación del protagonista. El "Resultado" afecta a algunas de las tentativas del protagonista que pretende un objetivo.

(4) Las "Tentativas" son los medios que utiliza el protagonista para alcanzar su propósito. La "Reacción" es una respuesta emocional o un pensamiento del protagonista que da lugar al objetivo. El "Fin" afecta a la totalidad del Desarrollo.

Referencias bibliográficas

- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BLACK, J. (1978): *Story memory structure*. Dissertation. Stanford University
- BLACK, J. y G. BOWLER (1980): "Story Understanding as Problem-Solving" en *Poetics* 9, pp. 223-250.
- BRONCKART, J.P. y otros (1985): *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachauv et Niestlé.
- DIJK, T.A. van (1977): *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1980.
- DIJK, T.A. van y W. KINTSCH, (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- FAYOL, M. (1985): "L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Études chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent" en *Bulletin de Psychologie* 38, pp.: 683-703.
- KINTSCH, W. y T.A. van DIJK (1975): "Comment on se rappelle et on résume une histoire" en *langages* 40, pp.: 98-116.
- MANDLER, J. y N. JOHNSON (1977): "Remembrance of Things Parsed: Story, Structure and Recall" en *Cognitive Psychology* 9, pp.: 111-151.
- RAMSPOTT, A. (1991): *La comprensión y producción de cuentos en niños y adolescentes sordos*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SCHANK, R.C. y R.P. ABELSON (1977): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987.
- SCHNEUWLY, B., M.C. ROSAT y J. DOLZ (1989): "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits" en *Langue Française* 81, pp.: 40-58.
- STEIN, N. y C. GLENN (1979): "An analysis of story comprehension in elementari school children" en R. O. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Norwood. ABLEX.
- WEINRICH, H. (1964): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1974.
- WILENSKY, R. (1978): "Why John married Mary: Understanding stories involving recurring goals" en *Cognitive Science* 2, pp.: 235-266.



"El que aprende algo de su vida, aprende poco; el que aprende poco de su vida, aprende mucho". (Tolstoi)

"Hacer y crear una escuela, viva y activa prolongación sin fronteras de la vida real, donde el niño puede jugar, manipular, dramatizar y expresarse de forma nueva y variada, bajo la dirección de un maestro que no manda y ordena, sino que estimula y sugiere". (Bruno Ciaria)

"Desde el punto de vista de la escuela hay que reconocer la existencia de una evolución mental y que todo alimento intelectual no es bueno indiferentemente para todas las edades, que deben tenerse en cuenta los intereses y necesidades de cada periodo. Esto significa, por otra parte, que el medio puede jugar un papel decisivo en el desarrollo del espíritu, que la evolución de las etapas no está determinada de una vez para siempre en lo que se refiere a las edades y a los contenidos del pensamiento, que, por tanto, los los métodos sanos pueden aumentar el rendimiento de los alumnos e incluso acelerar su crecimiento espiritual sin perjudicar su solidez".

(Piaget)

Anexo de ejemplos

En esta sección de anexos reproducimos un conjunto de dibujos infantiles, esquemas y titulares de prensa que pertenecen al apartado gráfico de los artículos de Carlos Rodríguez-Jorge Antuña, Lourdes Molina i Simó, Felipe Zayas y C. Angel - M. Bigas - R. Carrió - B. Moll.

Los criterios emanados de las concepciones gráficas que inspiran el diseño formal de *SIGNS* impedían su inserción en las páginas en las que aparecen los textos de los colaboradores citados. De ahí que el propio texto remitiera, en cada momento, a esta sección gráfica en la que los lectores encontrarán los materiales aludidos por los autores en sus respectivos textos.



Figura 1

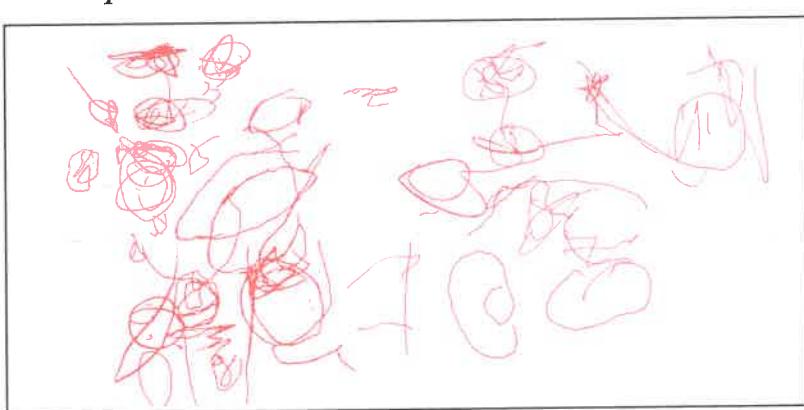


Figura 2

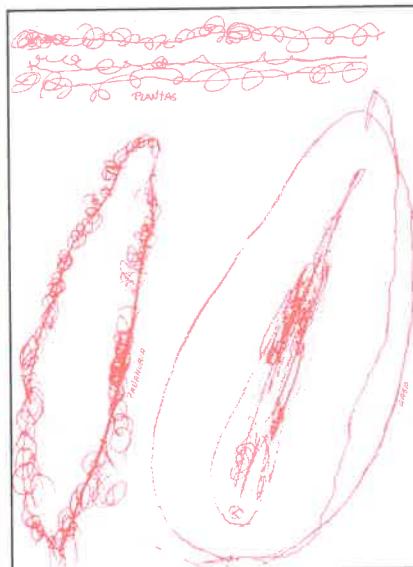


Figura 3

LOS GARABATOS BASICOS	
Garabato 1	• punto
Garabato 2	— línea vertical sencilla
Garabato 3	— línea horizontal sencilla
Garabato 4	— linea diagonal sencilla
Garabato 5	— linea curva sencilla
Garabato 6	— linea vertical múltiple
Garabato 7	— linea horizontal múltiple
Garabato 8	— linea diagonal múltiple
Garabato 9	— linea curva múltiple
Garabato 10	— linea errante abierta
Garabato 11	— linea errante envolvente
Garabato 12	— linea en zigzag u ondulada
Garabato 13	— linea con una sola presilla
Garabato 14	— linea con varias presillas
Garabato 15	— linea espiral
Garabato 16	— círculo superpuesto de linea múltiple
Garabato 17	— círculo con una circunferencia de linea múltiple
Garabato 18	— linea circular extendida
Garabato 19	— círculo cortado
Garabato 20	— círculo imperfecto

Figura 4



Figura 5

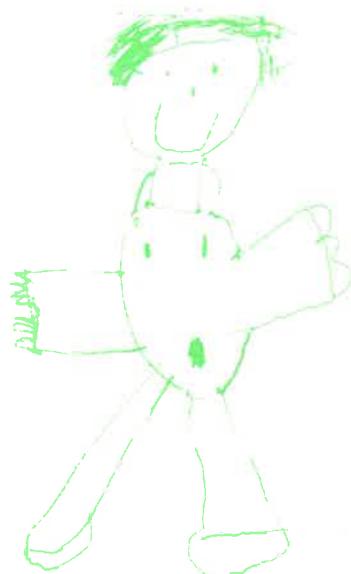


Figura 6

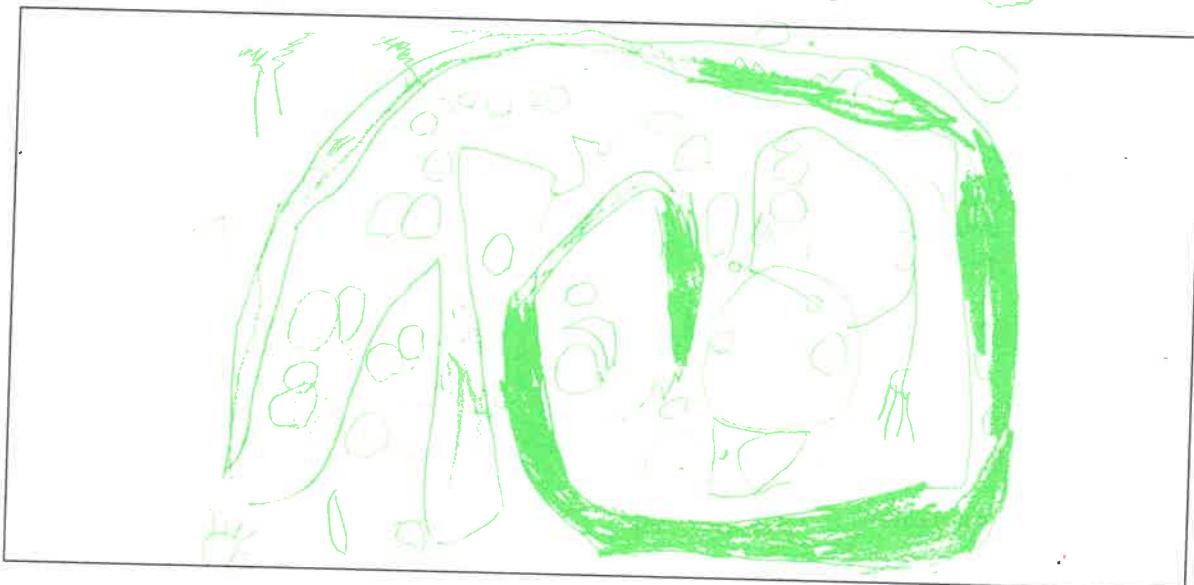


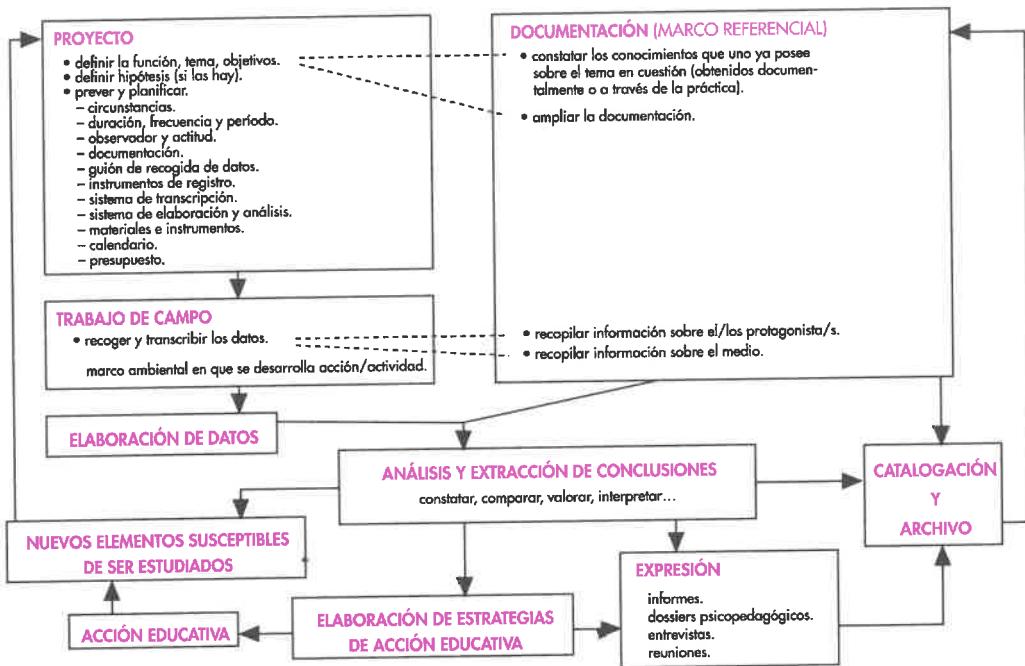
Figura 7



Figura 8

Anexo de ejemplos

Esquema 1. OBSERVACION - PROCESO A SEGUIR



Esquema 1

1. Corre.
 2. Trota.
 3. Se pone en cucillas.
 4. Se arrodilla.
 5. Se sienta cruzando las piernas.
 6. Se levanta del suelo apoyándose en la propia mano.
 7. Se aguanta a la pata coja.

{...}

 54. Va en bicicleta con ruedas auxiliares.
 55. Va en bicicleta sin ruedas auxiliares (recto).
 56. Va en bicicleta y gira.

{...}

 107. Hace garabatos sin significado.
 108. Garabatos a los que da significado.

{...}

Esquema 2 (ejemplo 5)

Ejemplo nº 6	SIEMPRE	A MENUDO	DE TANTO EN CUANDO	POCAS VECES	NUNCA
- extrovertido, amable, cordial					
- presta sus cosas					
- ayuda a los demás					
- solicita ayuda					
- consuela a los demás					
- se deja consolar					

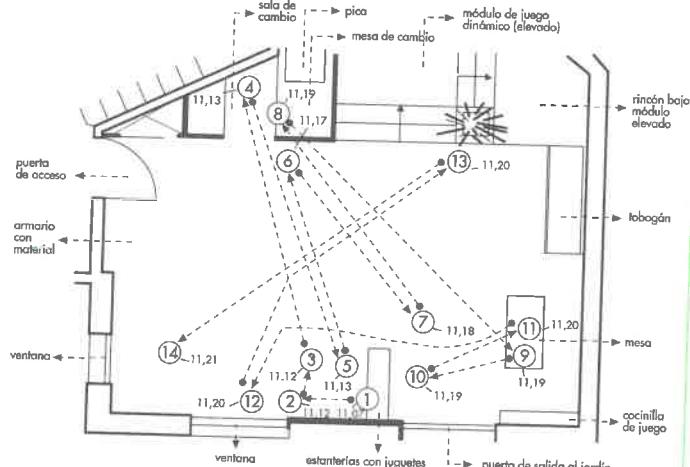
Ejemplo nº 7	3	2	1	0	-1	-2	-3	
no violencia								agresividad
amabilidad								hostilidad
generosidad								egoísmo
autonomía								dependencia
actividad								pasividad
orden								desorden

Esquema 3 (ejemplo 6) y 4 (ejemplo 7)

GRUPO DE NIÑOS DE 22 A 28 MESES

MAÑANA: de 11 h. 5 m. a 11 h. 20 m.

- 1) La maestra se sienta y explica un cuento.
- 2) Se levanta para ir a buscar papel para mojar a un niño.
- 3) Le moja.
- 4) Tira el papel sucio.
- 5) Vuelve a sentarse.
- 6) Se levanta otra vez para ir a buscar papel para mojar.
- 7) Moca a otro niño.
- 8) Va a tirar el papel sucio.
- 9) Toma un jarrón.
- 10) Coloca flores en el jarrón.
- 11) Coloca el jarrón sobre la mesa.
- 12) Lleva los cuentos.
- 13) Guarda los rompecabezas.
- 14) Toma un cuento, se sienta y charla con dos niños.



Esquema 5 (ejemplo 8)

MOVIMIENTOS, MIRADAS, GESTOS DEL NIÑO	LENGUAJE ORAL DEL NIÑO	LENGUAJE ORAL DEL EDUCADOR	MOVIMIENTOS, MIRADAS, GESTOS DEL EDUCADOR
Aparta el plato de un manotazo. Mira al educador	¡no quiero!	Sergio, no me gusta lo que has hecho. No se dan empujones al plato y las cosas se dicen bien. Vamos a ver qué ocurre?	Sirve los platos. Chafa la patata y verdura y entrega el plato a cada niño. Le entrega el plato a Sergio.
Tono apaciguado Mira al educador etc.	No quiero	¿Por qué no quieres? Si a ti la verdura te gusta mucho	Se acerca a Sergio Mira a Sergio Le acerca el plato

Esquema 6 (ejemplo 10)

Anexo de ejemplos

índice lingüístico	acción nº	1	2	3	4	5	6	7	8	etc.
postura										
movimiento										
mirada										
contacto corporal										
gesto										
sonido										
ruido										
lenguaje oral										
etc.										

Esquema 7 (ejemplo 11)

significado	acción nº	1	2	3	4	5	6	7	8	etc.
resuelve										
ayuda										
anima										
da un modelo										
gratifica										
informa										
recuerda										
avisa										
sugiere										
protege										
etc.										

Esquema 8 (ejemplo 12)

XXX

?

La policía detiene a un submarinista que espiaba al barco neozelandés

AUDIENCIAS. San Diego
La noticia de la Corte del Americano en la quinta jornada de represión de aspirante caravero fuera de la comisaría al que se le acusa de una espía por los vigilantes del *New Zealand*, cuya quilla en el momento guardada.

El equipo neozelandés afirmó que un submarinista, posteriormente identificado con el sospechoso de Táboas, había sido descubierto y detenido cuando se disponía a hacer fotos de la marina en la *New Zealand*. Al parecer, las especia-

XXXIX

?

El colectivo gitano pide representación en la federación de vecinos

EL PAÍS. Valencia
El presidente de la asociación gitana de Valencia, Juan Roige, pidió el pasado viernes, en el transcurso de una reunión con representantes de la Federación de Asociaciones de Vecinos de l'Horta, que el colectivo gitano esté representado en esta organización vecinal. Roige se reunió con miembros de la federación y de la asociación de vecinos de la Malva-Rosa para analizar el problema de la droga en este barrio de la ciudad de Valencia, cuyos habitantes se manifiestan a diario desde el pasado mes de septiembre para protestar por la degradación y la inseguridad que el tráfico de drogas supone para la zona.

El País, 1-2-92

XL

?

El PSOE se querella contra el edil de Hacienda de Benidorm

JAIPE ESQUEMBRE. Benidorm
José María Pajín y Vicent Iborra, concejales del Partido Socialista en el Ayuntamiento de Benidorm, han decidido interponer una querella contra el delegado municipal de Hacienda, José Amor, del Partido Popular (PP), por un presunto delito de injurias y calumnias. Los socialistas consideran que Amor puso en duda su honestidad en el transcurso de una conferencia de prensa en la que anunció una investigación sobre ciertas anomalías contables detectadas durante la gestión del PSOE, que ostentaba el gobierno municipal hasta que una moción de censura propiciada por la fuga de una de sus ediles llevó a los conservadores al poder el pasado noviembre.

El País, 22-1-92

XLI

?

Los arquitectos convocan unas jornadas sobre centros históricos

Profesionales de la arquitectura como Francesco Giovannetti, de la oficina para el centro histórico de Roma; Oriol Bohigas, concejal de urbanismo del Ayuntamiento de Barcelona y el profesor Carlo Aymonino, debatirán la próxima semana en Valencia sobre la intervención arquitectónica en los centros históricos de las grandes ciudades.

Experiencia de rehabilitación de ciudades como Roma, Xàtiva, Morella o Valencia serán objeto de discusión en el marco de este seminario organizado por el Colegio de Arquitectos de Valencia.

El País, 17-10-91

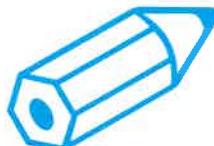
XLII

?

Inaugurado un nuevo tramo de la autovía entre Madrid y Burgos

Con la puesta en servicio de un nuevo tramo de 20 kilómetros entre Milagros y Aranda de Duero, la autovía del Norte (Madrid-Burgos) ha quedado completada en la provincia de Burgos excepto en los 27 kilómetros que faltan por desdoblarse, desde Aranda a Fontibio, y que serán inaugurados antes del verano.

El País, 1-2-92



XLIII

?

Dos condenados a muerte, ejecutados en Estados Unidos

REUTER. Huntsville / Rawlins
Dos ciudadanos estadounidenses, condenados a muerte por delitos cometidos hace una década, fueron ejecutados ayer con una inyección letal en los Estados de Texas y Wyoming después de que sus apelaciones fueran rechazadas. Joe Angel Cordova, de 39 años, convicto de homicidio con arma de fuego en el transcurso de un robo, es la 43ª persona ejecutada en Texas desde que en este Estado se reinstauró la pena de muerte en 1982. Cordova fue declarado culpable del secuestro y posterior asesinato de un hombre en Houston, en febrero de 1982. Los abogados intentaron posponer la ejecución con nuevas alegaciones, pero el martes el Tribunal Supremo dictó el veredicto final.

El País, 22-1-92

NÚMERO DEL TEXTO	TITULARES ORIGINALES	TITULARES POSIBLES
XXX	La policía detiene a un submarinista que espiaba al barco neozelandés.	
XXXIX	El colectivo gitano pide representación en la federación de vecinos.	
XL	El PSOE se querella contra el edil de Hacienda de Benidorm.	<ul style="list-style-type: none"> Querella del PSOE contra el edil de Hacienda de Benidorm.
XLI	Los arquitectos convocan unas jornadas sobre centros históricos.	<ul style="list-style-type: none"> Convocadas unas jornadas sobre centros históricos. Convocatoria de unas jornadas sobre centros históricos. Se convocan unas jornadas sobre centros históricos.
XLII	Inaugurado un nuevo tramo de la autovía entre Madrid y Burgos.	<ul style="list-style-type: none"> Inauguración de un nuevo tramo de la autovía entre Madrid y Burgos. Se inaugura un nuevo tramo de la autovía entre Madrid y Burgos.
XLIII	Dos condenados a muerte, ejecutados en EE.UU.	<ul style="list-style-type: none"> Ejecución de dos condenados a muerte.

Anexo

de ejemplos

CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS							
Nivel	Nº	Sexo niño/niña	Edad (años)	Lengua cat./cast./bil.	Adultos	Clase	Escuelas
"Llar d'infants"	15	1/4	2	4/1/0	2	1	La Fontana
		2/3	2	1/3/1	2	1	Nenes i Nens
		4/1	2	1/3/1	1	1	Gespa
		7/8		6/7/2	5	3	
Parvulario	15	4/4	4	3/3/2	1	1	Bellaterra
		3/4	4	3/3/1	1	1	Bellaterra
		7/8	6/6/3	2	2		

Esquema 1

CUADRO CATEGORIAS ADULTO				
Categoría	Nº absoluto Minutos	%	Nº absoluto Minutos	%
A	7	1,87	4	1,07
B	29	7,73	26	6,93
C	182	48,53	109	29,07
D	157	41,87	236	62,93
TOTAL	375	100,00	375	100,00

Esquema 2

		CUADRO DE RESULTADOS DE ALGUNAS CONDUCTAS DE LOS NIÑOS DE "LLAR D'INFANTS"			
		A %	B %	C %	D %
INTERCAMBIOS NO VERBALES	Mirar	100,00	100,00	100,00	98,09
	Vocalizar	0,00	3,45	8,7	15,29
	Sonreir	14,29	20,69	24,73	34,39
	Gesticular	14,29	93,10	69,23	72,61
	Hacer ruido	0,00	0,00	6,04	10,83
	Contacto físico	28,57	24,14	22,53	26,75
INTERCAMBIOS VERBALES	L. catalana	14,29	68,97	38,46	36,31
	L. castellana	0,00	10,34	7,14	14,01
	No hablan	85,71	20,69	55,49	50,96
	Preguntar	0,00	6,90	6,59	11,46
	Resp. cerrada	0,00	48,28	10,44	3,82
	Resp. explicativa	0,00	3,45	1,65	0,64
	Expl. historias	0,00	3,45	0,00	0,00
	E. hist. personal	0,00	3,45	1,10	0,00
	Otras expl.	14,29	41,38	32,42	35,03
	Dar órdenes	0,00	0,00	4,40	15,29
INTERLOCUTOR	Adulto	100,00	100,00	94,51	41,40
	Niños	0,00	24,14	33,52	46,50
	Niñas	0,00	20,69	23,08	29,94
	Grupo	14,29	27,59	68,68	48,41
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Act. solitaria	0,00	3,45	15,38	45,22
	Act. paralela	0,00	31,03	78,02	39,49
	Act. asociativa	100,00	93,10	58,79	59,24

Esquema 3

		CUADRO DE RESULTADOS DE ALGUNAS CONDUCTAS DE LOS NIÑOS DE PARVULARIO			
		A %	B %	C %	D %
INTERCAMBIOS NO VERBALES	Mirar	100,00	100,00	100,00	99,15
	Vocalizar	0,00	0,00	4,59	8,90
	Sonreir	25,00	30,77	20,18	24,58
	Gesticular	100,00	96,15	74,31	77,12
	Hacer ruido	0,00	7,69	1,83	2,97
	Contacto físico	0,00	11,54	15,60	33,90
INTERCAMBIOS VERBALES	L. catalana	100,00	76,92	38,53	36,02
	L. castellana	0,00	0,00	4,59	22,46
	No hablan	0,00	23,08	56,88	43,64
	Preguntar	0,00	23,08	8,26	8,05
	Resp. cerrada	50,00	38,46	11,93	7,20
	Resp. explicativa	0,00	7,69	0,92	2,12
	Expl. historias	0,00	0,00	0,00	1,27
	E. hist. personal	0,00	0,00	0,00	0,00
	Otras expl.	50,00	23,08	30,28	45,76
	Dar órdenes	0,00	3,85	3,67	7,20
INTERLOCUTOR	Adulto	100,00	100,00	89,91	24,15
	Niños	0,00	0,00	37,61	46,61
	Niñas	0,00	11,54	31,19	55,51
	Grupo	0,00	26,92	57,80	58,90
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Act. solitaria	0,00	0,00	5,50	13,98
	Act. paralela	0,00	30,77	78,90	61,02
	Act. asociativa	100,00	100,00	42,20	59,32

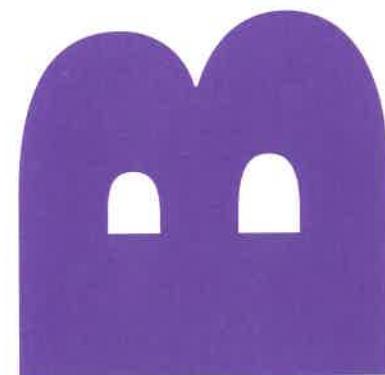
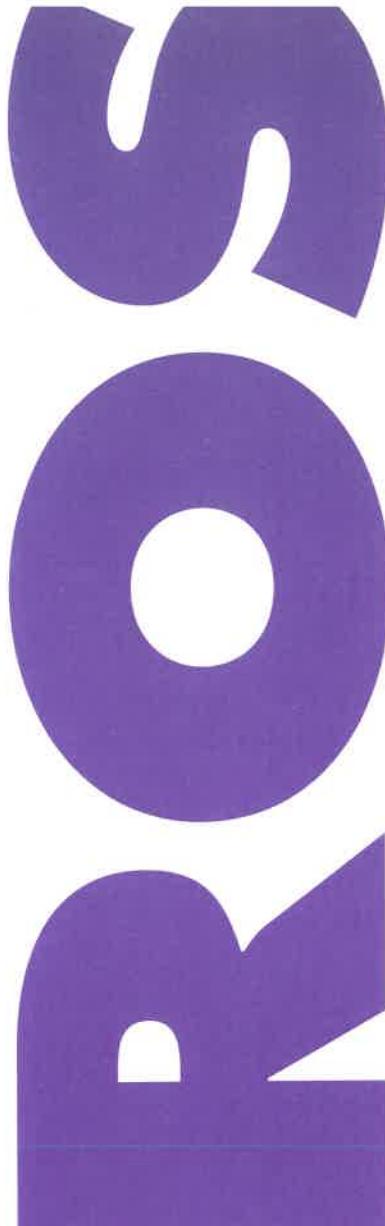
Esquema 4

Juan Antonio Lloréns Molina: *Comenzando a aprender química. Ideas para el diseño curricular*. Visor. Madrid 1991.

La década recién terminada ha sido muy fructífera para la investigación y la innovación en la enseñanza de las ciencias. Han sido años de una gran densidad de investigación, en los que el número de publicaciones ha ido creciendo a medida que profesionales de la enseñanza e investigadores han ido coincidiendo en una preocupación común por el grado de comprensión científica que los alumnos obtienen como consecuencia de la enseñanza recibida. Este ambiente efervescente, alimentado por los aires de cambios educativos que recorren nuestro país, se ha ido concretando en la aceptación más o menos generalizada de un enfoque renovador para la enseñanza de las ciencias, que si no nuevo en la teoría sí resulta novedoso en su aplicación práctica a las aulas. Este enfoque, que se ha dado en llamar *constructivista*, es compartido hoy por buena parte de los estudiantes y los profesionales que se esfuerzan en mejorar la enseñanza de las disciplinas científicas no sólo en nuestro país sino también en otros muchos lugares.

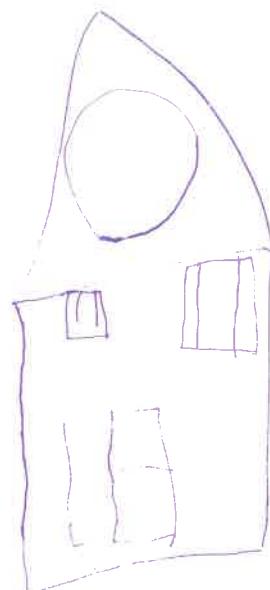
El libro que estamos presentando es un excelente ejemplo de esta nueva forma de abordar la enseñanza de las ciencias, por lo que el lector encontrará en él sin duda una buena comprensión de lo que el constructivismo supone y de sus implicaciones para el trabajo cotidiano en el aula.

Como la propia estructura del libro de J. A. Llorens muestra, una de las ideas centrales de este enfoque es la necesidad de partir de las ideas o conocimientos intuitivos de los alumnos sobre los fenómenos científicos, para, a partir de ellas y mediante un trabajo didáctico sistematizado y específico, lograr producir cambios no sólo en los conocimientos de los alumnos, sino también en sus procedimientos y en sus actitudes.



Jean Le Boulch: *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Paidós Ibérica. Barcelona 1991.

El autor de este utilísimo libro —ideal tanto para animadores deportivos como para entrenadores o profesores de educación física— propone en él una concepción de la actividad deportiva entendida como medio de desarrollo, y no como simple producción de



IVÁN

ejercicios, aunque intenta que todo esto sea compatible con la posibilidad de acceder a un nivel de práctica más elevado. La reconciliación de estos dos objetivos, a menudo considerados contradictorios, se hace posible gracias a la utilización de una metodología del aprendizaje motor completamente innovadora, que se basa a la vez en los descubrimientos más avanzados de la neurociencia y en las llamadas ciencias humanas.

La obra responde igualmente a ciertas cuestiones importantísimas en el terreno de la educación física, tales como su contenido específico o su necesidad, llegando a la conclusión de que sólo una concepción funcional del aprendizaje del «saber del cuerpo» puede otorgar una visión gene-

ralizadora a la enseñanza de esta materia en la escuela. De este modo, la educación física no constituirá únicamente una iniciación al deporte, sino también una preparación para las actividades de la vida cotidiana y profesional en las mejores condiciones de seguridad.

Jean Le Boulch es igualmente autor de libros como *La educación por el movimiento en la edad escolar*, *La educación psicomotriz en la escuela primaria* y *Hacia una ciencia del movimiento humano*, todos ellos publicados también por Paidós.

Françoise Saegesser: *Los juegos de simulación en la escuela. Ramal para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Visor. Madrid 1991

La escuela sólo podrá conseguir una política de educación adecuada mediante una vuelta a la tradición pedagógica que considera el juego como elemento central de las actividades de aprendizaje. Cualquier reforma escolar no tendrá sentido si las autoridades escolares y los profesores no se detienen a pensar en el tipo de actividades que atraen el interés o provocan el entusiasmo de sus alumnos. Debemos recuperar la espontaneidad, la capacidad de asombro.

La progresiva incorporación a la vida de adulto implica una toma de conciencia de sus inconvenientes, de sus dificultades; el mundo de la imaginación cede paso «al principio de realidad». En lo sucesivo el respeto de las reglas, las normas, los esquemas de pensamiento, reducen la importancia del juego, de la improvisación, de la espontaneidad del comportamiento y la conducta, sobretodo en el aprendizaje. Este fenómeno es especialmente claro en el momento de la incorporación a la escuela: la organización del tiempo, del espacio, de los programas y de las formas de relación se le imponen al alumno desde fuera, para que las interiorice progresivamente. Este entorno, creado y

regido por códigos abstractos, por consignas implícitas, refleja en gran medida la función instrumental que la sociedad se ha arrogado para preparar la adaptación, el ajuste de los niños y adolescentes a nuestra sociedad.

Es evidente que el aprendizaje de la vida adulta, la socialización y las formas de conocimiento que requiere, implican, necesariamente, un cierto desencanto. Sin embargo, aunque la escuela debe preparar al niño y al adolescente para este aspecto de la vida, sería absurdo definir su rol exclusivamente en relación con esta función de confirmación, de integración social. En el juego hay algo que está más allá del conjunto de las obligaciones sociales y del dominio de los instrumentos ligados al conocimiento.

Gracias a una mezcla sutil de rigor en la planificación del entorno de los «aprendices» y de la libertad que se debe dar, los métodos de juegos de simulación, y otros cercanos a ellos, responden a esas exigencias que con frecuencia la autoridad percibe como contradictorias. Sin llegar a reflexionar directamente sobre este problema, los diferentes capítulos de esta obra ofrecen unas claves para abordar una serie de aspectos pertinentes para la creación y utilización de estos métodos.

Joan Trepat / Joan Josep Masegosa: *Cómo visitar un museo*. Ceac, Barcelona 1991.

Este libro pretende ayudar a todos quienes aman el mundo de la cultura y gozan del museo como indispensable camino para llegar a ella.

Así se ofrecen una serie de experiencias prácticas, fácilmente realizables, con resultados positivos comprobados, mediante las que un estudiante pueda sentirse atraído por el apasionante mundo de los museos.

Se ofrece una visión de la historia de los museos, qué se puede encontrar en ellos, los servicios que ofrecen, las actividades que pueden llevarse a cabo, su función y una extensa

relación de los principales museos de España.

Fernando Carratalá - Dolores Mayorga: *David juega y aprende ortografía*. Vols. 1 y 2. Planeta. Barcelona 1991.

El elemento lúdico de la colección *David juega y aprende ortografía*, basado en el juego del escondite —de tanta tradición en el mundo infantil—, permite a los niños descubrir y encontrar personas, animales y cosas, gráficamente representados de manera inequívoca, cuyos nombres poseen una determinada característica ortográfica. Eliminadas, así, las posibles manifestaciones del aburrimiento infantil, esta mutua asociación de significantes y referentes, hecha a partir de la evocación del significado, permite obtener un aprendizaje ortográfico altamente efectivo.

Ignacio Vázquez-Santiago Aldea: *Estrategia y manipulación del empuje. Análisis pragmático del discurso publicitario*. Universidad de Zaragoza. 1991.

El renacido interés por el estudio de la persuasión en el proceso comunicativo hay que atribuirlo a algunos cambios experimentados por nuestra sociedad en las últimas décadas.

- La gran transformación de los medios de comunicación y, sobre todo, el crecimiento de la televisión.

- El gran crecimiento de la publicidad y su incansable penetración en los medios de comunicación y en la vida cotidiana. En este sentido, los cambios provocados por los medios de comunicación han sido tantos que hoy en día la socialización del individuo ya no puede explicarse con la interacción clásica en el ámbito de los grupos primarios y secundarios. Cuando una persona dedica cuatro horas de promedio al día a ver la televisión es evidente que hay que revisar algunos parámetros que durante siglos sirvieron para explicar la adhesión del individuo al entorno.



mos años dentro de la Educación Matemática.

Así, la resolución de problemas viene a constituirse en el eje vertebrador de todo él. Esta actividad ha mostrado un auge creciente desde las recomendaciones del

National Council norteamericano a principios de los ochenta. A partir de entonces, han sido numerosos los estudios desarrollados sobre el aprendizaje por el estudiante de las estrategias y métodos de la resolución de problemas matemáticos.

Para conseguir una exposición lo más rigurosa posible de las aportaciones habidas sobre este tema y un análisis pormenorizado de las capacidades infantiles en su aprendizaje, se hace inexcusable proponer los principales tipos de problemas que se pueden plantear en multiplicación y división.

Henry Lamour: *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Paidós. MEC. 1991

El interés de esta obra reside en su doble perspectiva: es sintética en la medida en que el autor se basa en un método interdisciplinar que aborda los temas pedagógicos de la educación física contemporánea a través de los saberes científicos más diversos; y es, a la vez, didáctica desde el momento en que se inscribe en un verdadero proyecto de formación pedagógica, es decir de reflexión teórica relacionada con la acción. Cualquier enseñante se ve constantemente expuesto a ciertos interrogantes que nacen de su propia intervención, pues se encuentra en todo momento situado en el punto de intersección de mil y un problemas pedagógicos que su dispersa formación no le permite a veces comprender. Por lo tanto, lo que debe hacer la pedagogía es elevarse por encima de las barreras que delimitan sus diferentes territorios disciplinarios y comprender la práctica como una tematización de saberes. Esto es lo que intenta

Carlos Maza Gómez: *Multiplicar y dividir a través de la resolución de problemas*. Visor. Madrid 1991.

Esta obra expone de forma sintetizada las aportaciones más actuales sobre el tema de la multiplicación y la división en la Enseñanza Primaria. Por otro lado, responde a una indagación personal que intenta analizar y dar respuesta a los interrogantes fundamentales que tiene planteada la enseñanza de estas dos operaciones aritméticas.

Confluyen en este trabajo diversas líneas de investigación desarrolladas en los últi-

este texto, que sin duda interesará tanto a los profesores como a todos aquellos para quienes la motricidad humana es el terreno privilegiado de su práctica pedagógica.

Ellen D. Gagné: *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor. Madrid, 1991.

Actualmente, la psicología es una de las ramas de más rápido crecimiento dentro de la psicología, y es un área de estudio que tiene mucho que ofrecer a la educación. A un nivel general, la psicología cognitiva concibe el aprendizaje como un proceso activo, y propone que la enseñanza consiste en facilitar el procesamiento mental activo por parte de los estudiantes. Esta idea contrasta radicalmente con el punto de vista conductista, según el cual los estudiantes son receptores pasivos de la información.

Además de defender el punto de vista de que el estudiante participa de forma activa en el proceso de aprendizaje, las investigaciones recientes en áreas como la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias, ponen de manifiesto qué hay que enseñar a los estudiantes para que desarrollen al máximo sus capacidades. Las investigaciones recientes sobre el aprendizaje también nos revelan cuáles son los procesos mentales que subyacen al cambio cognitivo. Estas ideas son importantes para la cuestión de cómo puede influir la enseñanza de

forma más efectiva en el desarrollo de las capacidades.

Debido a su carácter revolucionario, la psicología cognitiva actual utiliza una gran variedad de enfoques teóricos para tratar el tema de las representaciones y los procesos mentales. «Esquemas», «redes preposicionales», «logicismos» y «mapas cognitivos» son solamente algunos de los términos utilizados para referirse a las representa-

(2) una visión general de nuestro conocimiento sobre los procesos cognitivos de la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias; y (3) algunas sugerencias sobre cuáles son las áreas en que se necesita más investigación.

Alain Corneloup: *Cómo mantener la disciplina*. Ceac. Barcelona, 1991.

Dentro del vocabulario corriente, la disciplina es el conjunto de obligaciones que regulan la vida dentro de determinados colectivos. En efecto, se tratará de unas normas, formas de funcionar de la vida escolar que permiten que un profesor haga vivir a su grupo de niños armónica y eficazmente.

Sea cual sea la opinión de cada uno sobre la disciplina en la escuela, hay que ser conscientes de que los modelos disciplinarios, al igual que los modelos pedagógicos, reposan en primera instancia sobre una concepción del niño y, a través de ésta, del adulto que se espera de

Joseta Llorente Risco: *La educación corporal*. Paidotribo. Barcelona, 1991.

La educación ha de comprometerse a velar por el desarrollo integral equilibrado del niño, ayudándolo en su formación, a la vez que lo capacita para enfrentarse a un mundo en permanente cambio y transformación.

Dentro de este contexto educativo surge una nueva manera de enfocar el desarrollo integral del niño partiendo de la *educación corporal o psicomotricidad*: la persona y el movimiento se relacionan e interinfluyen en una dialéctica permanente, que propicia el desarrollo *total* y equilibrado del niño en sus dimensiones motriz, afectiva, cognitiva y relacional.

En este proceso el niño va alcanzando su óptima disponibilidad para actuar con eficacia y seguridad ante cualquier situación que le plantea la vida y acceder con facilidad a todo tipo de aprendizaje y en concreto a los aprendizajes escolares.

Los avances de la psicología así como de la biología nos están ofreciendo alcances científicos extraordinarios que confirman la *unidad* del hombre. Unidad en la que el *cuerpo* y el *movimiento* ocupan un lugar preferente en el proceso de desarrollo de la persona humana.

El *cuerpo*, entendido como estructura dinámica plena de capacidades sensoperceptuales, propioceptivas y motrices que nos permiten relacionarnos con el mundo exterior e interior para materializar lo que pensamos y sentimos, se convierte en el camino obligado para, en un proceso dialéctico de comunicación, establecer hábitos y comportamientos que van a definir el perfil de cada individualidad.

El *movimiento*, que a su vez se convierte en fuente inagotable de conocimientos y afectos, conduce al niño al descubrimiento, dominio y transformación del mundo. Movimiento corporal que, en este contexto, alcanza una doble dimensión:

– Como *lenguaje no verbal*, porque el movimiento representa un medio de expresión y comunicación.

– Como *fuente de conocimientos y afectos*, porque es en la acción y no por la acción que el niño cumple (como señala Piaget) su proceso de asimilación y acomodación, al mismo tiempo que desarrolla su equilibrio, de tanta trascendencia en su proceso relacional.

El presente libro pone al alcance de todos los interesados en el proceso del desarrollo del niño entre tres y doce años y, en especial, de aquellos que tienen en sus manos la tarea de velar por su desarrollo y desenvolvimiento, los fundamentos en que se sustenta este apasionante campo de la educación corporal o psicomotricidad. Este libro resume toda la experiencia sistematizada y actualizada de la autora y la pone a disposición del profesor para que la experimente y perfeccione.

Manuel Martín Serrano y Miquel Siguán Soler: *Comunicación y lenguaje*. Volumen 6



ciones mentales. «Reestructuración de los esquemas», «herencia de las generalizaciones», «composición» y «propagación de la activación» son algunos de los términos utilizados para referirse a los procesos mentales.

Uno de los objetivos de este libro es describir gran parte de los trabajos que se han realizado recientemente sobre tareas escolares como, por ejemplo, la lectura y la resolución de problemas de álgebra, así como sobre los procesos del aula y las estrategias que utilizan los estudiantes en el aprendizaje. Es decir, describir aquellas partes de la psicología cognitiva de mayor importancia para la enseñanza.

Este libro difiere de los libros de texto de psicología cognitiva actualmente existentes. Las principales diferencias son el énfasis en las habilidades y en las áreas de estudio escolar, en los experimentos aplicables al aula, en un sistema determinado de representación del conocimiento y en el aprendizaje.

Este libro puede proporcionar: (1) una introducción a los métodos y constructos teóricos utilizados en las investigaciones educativas que tienen una orientación cognitiva;



IVÁN

IVÁN

Los originales —inéditos— enviados a **SIGNS** deberán ser remitidos al director de la publicación, mecanografiados a doble espacio en formato DIN A-4, con márgenes a izquierda y derecha o, preferiblemente, en soporte magnético (en este caso, adjuntar copia de impresora) se sujetar (en negrita, o en cursiva) se su-

brayarán y las hojas deberán ir numeradas correlativamente. El título, datos personales y nacionales y teléfonos figura- rán aparte. Las notas, v. bibliográficas, etc.

men del contenido) de unas ocho o diez líneas. Los originales —sobre todo se mantendrán en su totalidad— se devolverán al solicitante.

o de diez líneas, contenido

rector de SIGNOS a la evaluación de dos asesores cualificados, con garantías de anonimato, para su autor, quienes justifican su posición favorable o contraria a la edición publicada. En caso de publicación, se harán por parte de los autores las correcciones y se publicarán en el número siguiente.

que serán remitidas al autor o autores para su posible revisión. Se valorarán positivamente las aplicaciones textos presentados, das en los textos recibidos.

elégance

NFANCIÀ Y ESCUELA

TEORIA Y PRÀCTICA DE LA EDUCACIÒN

El