

t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Tarbiya, n.º 33

Director

CÉSAR SAENZ DE CASTRO

Editor

FRANCISCO ALONSO BLÁZQUEZ

Consejo de redacción

JESÚS ALONSO TAPIA
MANUEL ÁLVARO DUEÑAS
CARMEN ARAGONES PRIETO
FERNANDO ARROYO ILERA
AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ
ROSA MARÍA DE CASTRO MONTORO
M^ª LUISA ORTEGA GÁLVEZ
MARÍA RODRÍGUEZ MONEO
NICOLÁS RUBIO SÁEZ
CARMEN VIZCARRO GUARCH

Consejo asesor

JUAN JOSÉ APARICIO
(U. Complutense de Madrid)
ISABEL BRINCONES CALVO
(U. de Alcalá de Henares)
HORACIO CAPEL
(U. de Barcelona)
MARIO CARRETERO
(U. Autónoma de Madrid)
ANTONIO CORRAL
(U. Nacional de Educación a Distancia)
JUAN DELVAL
(U. Autónoma de Madrid)
MIGUEL DE GUZMÁN
(U. Complutense de Madrid)
EUGENIO HERNÁNDEZ
(U. Autónoma de Madrid)
FRANCISCO JAQUE
(U. Autónoma de Madrid)
ELENA MARTÍN
(U. Autónoma de Madrid)
JAVIER ORDÓÑEZ
(U. Autónoma de Madrid)
JOSE OTERO
(U. de Alcalá de Henares)

Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica

Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid
Tels.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22
Fax: 91 397 50 20
francisco.blazquez@uam.es
<http://www.uam.es/ICE/publicaciones>

Edición

ENTIMEMA
Fuencarral, 70
28004 Madrid
Tel.: 91 532 05 04
Fax: 91 532 43 34
ISSN: 1132-6239
Depósito legal: GU-231-1992

S u m a r i o

ζ **DOCUMENTO**, 3 ζ Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. **ÁLVARO GARCÍA SANTA-CECILIA**, 5 ζ **ARTÍCULOS**, 49 ζ Muerte y educación. **PILAR FEJOO PORTERO Y ANA BELÉN PARDO PORTO**, 51 ζ Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O. **SONIA RODRÍGUEZ Y MANUEL MONTANERO**, 77 ζ Asociaciones de palabras y actividades de vocabulario técnico para el aula de IFE. **AGUSTINA ÁLVAREZ HERNÁNDEZ E IRINA ARGÜELLES ÁLVAREZ**, 91 ζ La educación compensatoria a debate. Reflexiones y experiencias. **COLECTIVO EDUCATIVO APACHAS**, 109 ζ ¿Es preciso actualizar las estrategias de uso de los vídeos didácticos? **NICOLÁS RUBIO SÁEZ**, 127 ζ **RESEÑAS** ζ Lev Tolstói. La muerte de Iván Illich. Historia de un caballo. **FÉLIX GARCÍA MORIYÓN**, 145 ζ Pratiques nº 115-116. L'écriture et son apprentissage. **MARTA MOYA**, 148 ζ Peter Burke. Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. **LAURA GÓMEZ VAQUERO**, 153

Portada: Fragmento de un dibujo (33x24) de Javier Alonso

D o c u m e n t o

BASES COMUNES PARA UNA EUROPA PLURILINGÜE: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*

Álvaro García Santa-Cecilia

Con la reciente publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en lo sucesivo, *Marco de referencia*)¹ el Consejo de Europa ha visto cumplido un importante objetivo de su línea de acción en el ámbito de la enseñanza de lenguas: establecer una base común para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, etc., en toda Europa. El compromiso de alcanzar este objetivo fue asumido en 1991 por representantes de los Estados miembro en un congreso intergubernamental celebrado en Rüschtikon (Suiza) bajo el título "Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación". Una de las conclusiones del congreso fue la recomendación de desarrollar un documento que

Como corriente pedagógica en la enseñanza de la lengua, el Consejo de Europa sitúa el concepto de "competencia comunicativa" en el eje de las decisiones de todo tipo que han de adoptarse a la hora de elaborar currículos, programas, exámenes o materiales de enseñanza.

* Publicamos este artículo con el permiso del Instituto Cervantes y Plaza Janés Editores, responsables del anuario del Instituto Cervantes, 2002, donde apareció por primera vez. (N. del E.)

1. La edición original en inglés fue publicada en 2001 por Cambridge University Press, con el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. El Instituto Cervantes se encargó de la traducción y adaptación de este texto al español y lo publicó en su página de Internet en marzo de 2002. Al final de este artículo, en el apartado titulado "Direcciones electrónicas de interés", se indica la dirección que da acceso a la versión íntegra de la traducción-adaptación al español.

serviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinaran sus esfuerzos.

Desde su creación en el año 1949 ha sido preocupación principal del Consejo de Europa establecer las bases adecuadas para proteger y desarrollar la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, así como facilitar la movilidad personal y el intercambio de ideas. En los últimos años el Consejo ha dedicado gran esfuerzo a desarrollar un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y ha promovido el plurilingüismo a gran escala mediante el desarrollo de instrumentos de referencia destinados a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Esta línea de acción se ha desarrollado en todo momento con la preocupación por garantizar la transparencia y la coherencia de los objetivos, los métodos y los resultados².

Para alcanzar sus objetivos en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas el

Consejo de Europa ha promovido distintos tipos de iniciativas:

- Proyectos y conferencias. Según definición del propio Consejo, los proyectos son planes a medio plazo, con temas, objetivos y métodos de trabajo específicos. Los primeros proyectos se centraron en el establecimiento de estructuras de cooperación internacional. Los dos proyectos más recientes dedicados al desarrollo de principios básicos de carácter lingüístico y educativo son "Language Learning for European Citizenship" (1990-1996) y "Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe" (1997-2000). Al finalizar los proyectos se celebran conferencias intergubernamentales dedicadas a analizar los resultados y hacer recomendaciones a los respectivos gobiernos.
- Descripciones de niveles de competencia lingüística. A partir de *Threshold Level* y sus adaptaciones a distintas lenguas europeas, el Consejo de Europa ha desarrollado un sistema de niveles de competencia lingüística que ha servido de base para la elaboración de programas de enseñanza de lenguas y sistemas de certificados y diplomas de instituciones educativas de distintos países.
- Documentos de referencia. Los contactos de todo tipo entre los sistemas educativos europeos, la movilidad cada vez

2. A través de la dirección electrónica del Consejo de Europa se puede acceder a información sobre sus objetivos y proyectos institucionales en el campo de la enseñanza de lenguas.

mayor de la población y el interés por el aprendizaje a lo largo de toda la vida han hecho necesario facilitar la comprensión de los distintos sistemas nacionales, particularmente los de certificados y cualificaciones. Con este objetivo se ha elaborado el Marco de referencia y, en estrecha relación con él, se está desarrollando el proyecto de crear un documento de carácter personal, denominado European Language Portfolio (Portfolio europeo de las lenguas), en el que cada persona podrá registrar especificaciones sobre su nivel de competencia en distintas lenguas y otros datos significativos relacionados con sus experiencias de aprendizaje³.

Estas iniciativas ponen de manifiesto el interés de los Estados miembro del Consejo de Europa por desarrollar políticas lingüísticas que favorezcan la integración de los países europeos desde la perspectiva de una Europa plurilingüe y pluricultural. Estas políticas han de afrontar la compleja tarea de preservar la diversidad lingüística y cultural de Europa al tiempo que se reconoce el papel hegemónico del inglés como *lingua franca* de las relaciones internacionales y de las nuevas tecnologías. En la conferencia titulada "La diversidad lingüística a favor de una ciudadanía democrática en Europa", celebrada en Innsbruck en fechas coincidentes con la conmemoración

del 50 aniversario de la creación del Consejo de Europa, J. Sheils, Jefe de la Sección de Lenguas Vivas, recogió las siguientes conclusiones, en consonancia con las líneas de acción del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza de lenguas:

- El aprendizaje de la lengua es para todos.
- El objetivo es el plurilingüismo y el pluriculturalismo y, para conseguirlo, han de ponerse en relación muchas lenguas y culturas diferentes.
- Mediante procesos de lengua de carácter democrático hay que formar a la gente joven para que sea socialmente responsable.
- El aprendizaje de la lengua es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Las páginas que presento a continuación pretenden ofrecer una visión de conjunto del *Marco de referencia* entendido como uno de los instrumentos que el Consejo de Europa propone para llevar a cabo su acción institucional en el campo de la enseñanza de lenguas. Con el fin de ofrecer una visión amplia del documento he creído oportuno distribuir la información en tres apartados. El primero de ellos pretende ofrecer una sinopsis de las principales aportaciones teóricas, conceptos y líneas de investigación que han confluído en el

3. Más adelante, en el apartado "Ideas-fuerza de una política lingüística europea", me referiré con más detalle al *Portfolio europeo de las lenguas*.

campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de las tres últimas décadas, tomando como eje de reflexión las relaciones entre lengua y comunicación. El segundo apartado describe el sentido y enfoque del *Marco de referencia*, así como los principales componentes que articulan su modelo descriptivo. Y el tercer apartado refleja las ideas-fuerza que pueden extraerse de las líneas de acción institucional del Consejo de Europa (proyectos, conferencias, recomendaciones y documentos de referencia) y que constituyen, a mi modo de ver, las bases de lo que puede considerarse una política lingüística europea. De este modo, al recoger en el primer apartado las *fuentes*, en el segundo las *claves* y en el tercero los *valores* del *Marco de referencia* pretendo ofrecer un esquema integrado de las distintas dimensiones que confieren al documento una especial significación para el próximo futuro de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa.

Lengua y comunicación: tres décadas de cambio

Si a la hora de considerar la evolución de la enseñanza de lenguas en el ámbito europeo situamos el punto de mira en las iniciativas del Consejo de Europa, un hecho especialmente significativo es que el *Marco*

de referencia se edita treinta años después de la publicación por el Consejo de *Threshold Level* en 1975⁴. La descripción de un nivel "Threshold" o "T-Level" ("nivel umbral", en español) constituyó en aquel momento el eje de un sistema de enseñanza que se postulaba como válido para las diferentes lenguas europeas y que tomaba como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. El planteamiento del Consejo de Europa era que los cursos de lengua fueran desarrollados a partir de actividades de aprendizaje organizadas en función de porciones o unidades, cada una de las cuales correspondería a un componente de las necesidades del alumno y se relacionaría sistemáticamente con las demás. La base de esta propuesta era la definición de las funciones lingüísticas que había desarrollado el lingüista británico D.A. Wilkins a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua.

Aunque *Threshold Level* no se presentaba como un documento de referencia sino como la descripción de un determinado nivel de competencia idiomática, la eficaz difusión del proyecto, bajo los auspicios del Consejo de Europa, y la entusiasta acogida por parte de los editores, los responsables educativos y los profesores, convirtió el

4. Como veremos más adelante, el grupo de autores del *Marco de referencia* sitúa en 1971 el inicio de un proceso que culmina en 2001 con la publicación de este documento, lo que supone un periodo de exactamente treinta años, que es el que considero en este apartado al referirme a las tres décadas de cambio.

“nivel umbral”, en sus adaptaciones a las distintas lenguas europeas⁵, en el eje de las decisiones sobre el diseño y desarrollo de los cursos, programas y manuales de enseñanza. Si bien la edición inicial en inglés⁶ se limitaba a dar especificaciones de carácter lingüístico, las adaptaciones a otras lenguas en años posteriores a lo largo de la década de los 70 ampliaron el enfoque e introdujeron una reflexión sobre el aprendizaje y sus implicaciones de carácter metodológico que dieron mayor consistencia a los fundamentos y objetivos del proyecto⁷. La iniciativa del Consejo se situaba en línea con las descripciones “nocio-funcionales” que constituyeron el primer paso de una corriente pedagógica en el campo de la enseñanza de lenguas que se conoce como “enfoque comunicativo” y que responde al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación, lo que sitúa el concepto de “competencia comunicativa” en el eje de las decisiones de todo tipo que han de adoptarse a la hora de elaborar currículos, programas, exámenes o materiales de enseñanza.

A la descripción del “nivel umbral” se han añadido recientemente las descripciones

de otros niveles de competencia⁸ y el *Marco de referencia* integra estas descripciones como parte de su sistema en relación con los niveles comunes de referencia que establece, lo que viene a confirmar la vocación de coherencia de los trabajos del Consejo de Europa. No obstante, los treinta años que separan *Threshold Level* del *Marco de referencia* han constituido un periodo de extraordinario dinamismo en la investigación y la experimentación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, por lo que, para entender el sentido y el alcance de cualquier iniciativa lingüística que pretenda desarrollarse en el ámbito europeo, y particularmente la que inspira el proyecto institucional del Consejo de Europa, es conveniente hacer una reflexión retrospectiva sobre las aportaciones más significativas de las distintas teorías y corrientes que han confluído en la enseñanza de lenguas en las tres últimas décadas.

Un nuevo paradigma

Si partimos de la base de que la enseñanza de lenguas, como campo de especialidad, mantiene un fuerte entronque tanto con la teoría lingüística como con la teoría sobre el aprendizaje de la lengua, estaremos de acuerdo con la idea de considerar el modelo

5. La traducción al español de la edición inicial en inglés es de Peter Slagter y se publicó en 1979 con el título “Un nivel umbral”.

6. Hay una edición actualizada y ampliada, de 1990.

7. Este es el caso especialmente de la versión en francés, “Un niveau seuil” (Coste 1976).

8. El Consejo de Europa ha editado en 1991 *Waystage*, que define el nivel situado inmediatamente por debajo de *Threshold Level*, y en 1997 *Vantage Level*, que define el nivel inmediatamente superior.

o *paradigma*⁹ de la enseñanza de lenguas en relación con la posición dominante que ocupe en cada fase evolutiva la visión que la comunidad científica defiende sobre cuál es la naturaleza de la lengua, cómo se aprenden las lenguas y qué circunstancias sociales y educativas son predominantes.

Aun a riesgo de una excesiva simplificación, puede decirse que, a lo largo de los años 50, el modelo dominante en el campo de la enseñanza de lenguas, con eje de irradiación en Estados Unidos, estaba fundamentado en los planteamientos del denominado *método audio-oral* o *método audiolingüístico*. Desde el punto de vista de la teoría de la lengua, el fundamento de este método descansaba en gran medida en los principios de la lingüística estructural desarrollados por Bloomfield en sus estudios sobre el lenguaje. En cuanto a las bases relativas a la visión sobre el aprendizaje de las lenguas, el método se limitaba a aplicar las propuestas que había desarrollado la teoría conductista en el campo de la psicología del aprendizaje. En esencia, la preocupación por la forma más que por el uso de la lengua y la idea de que aprender lenguas es, ante todo, desarrollar determinados hábitos lingüísticos, constituían los fundamentos de un método que relegaba la labor del profesor a la aplicación pasiva

y mecánica del modelo prescrito. En cuanto a las circunstancias socioeducativas del momento, la impronta del conductismo o *behaviorismo* era determinante en la teoría y en la práctica de la enseñanza de lenguas. Mientras en Estados Unidos prevalecía este modelo *audiolingüístico*, de fuerte fundamento estructuralista y conductista, en Europa la influencia de las ideas de Firth y de la escuela lingüística británica conducía el interés de los investigadores hacia el estudio de la relación entre la lengua y el contexto o situación, con la idea de definir un modelo social del uso de la lengua. En el campo de la enseñanza de las lenguas los llamados *enfoques situacionales* partían de la idea de que las estructuras o los elementos léxicos debían ser presentados al alumno en relación con situaciones de la clase que permitieran fijar su significado, si bien no explotaban todavía el uso de la lengua en las situaciones de la vida cotidiana que se producen fuera de clase.

En el campo de la lingüística, la aparición a principios de los 60 de los trabajos de N. Chomsky *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), que sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional, supone un giro radical con respecto a los procedimientos del

9. Doy a este término, de acuerdo con Thomas Kuhn (1970), el sentido de sistema de referencia que una comunidad de especialistas comparte en un particular momento histórico. El paradigma es tanto una particular unidad de teoría, investigación y práctica como la forma dominante mediante la que una comunidad de especialistas construyen teorías, interpretan la investigación y realizan de hecho su trabajo.

análisis estructural, centrados en la descripción y clasificación de las estructuras de la lengua. Chomsky introduce el concepto de *competencia*, entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante-oyente ideal en una comunidad hablante completamente homogénea, en oposición al concepto de *actuación* o uso de la lengua en situaciones concretas. Para Chomsky, el objeto de estudio del lingüista es la descripción de las reglas que constituyen la *competencia*, de manera que la *actuación*, entendida como la dimensión del uso social de la lengua, quedaría fuera de los estudios lingüísticos. La reacción de D. Hymes al planteamiento chomskyano, con la formulación del concepto de *competencia comunicativa*, sienta una de las bases decisivas para el futuro de las investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas. La idea de que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua y la importancia que se atribuye al estudio de las características de la comunicación que se produce en una comunidad hablante heterogénea constituyen elementos clave de la teoría de la lengua en la que, desde los años 70 en adelante, se fundamenta en el campo de la enseñanza de lenguas el denominado "enfoque comunicativo".

Si la lengua había de ser estudiada en relación con las situaciones de comunicación, esto es, en su dimensión de uso social, era necesario identificar y describir los rasgos de la comunicación lingüística. Los

planteamientos de la denominada *teoría de los actos de habla*, de Austin y Searle, y el desarrollo del esquema conceptual que describe los componentes de la competencia comunicativa, se sitúan en esta perspectiva. Estas aportaciones, junto con los avances producidos a lo largo de los años 60 en el terreno de la sociolingüística, que había irrumpido con fuerza en el panorama de los estudios especializados, amplían la visión de las investigaciones lingüísticas y fundamentan el enfoque de los modelos de enseñanza de lenguas. El modelo *nocio-funcional*, que está en la base del sistema de unidades acumulables de los "niveles umbral" que se desarrollan a lo largo de los 70 gracias al impulso del Consejo de Europa, fue el primer intento firme y fundamentado de trasladar la visión sociolingüística de la lengua a los programas y a la práctica de los profesores de idiomas, a partir de la idea básica de que la enseñanza de las lenguas podría responder mejor a las necesidades de los alumnos si se fundamentaba en la identificación de las funciones lingüísticas y, a partir de ellas, se enseñaba el léxico y las estructuras gramaticales pertinentes.

Estos nuevos planteamientos de la teoría lingüística se vieron acompañados, en el campo de la enseñanza de lenguas, por una evolución en las ideas sobre el aprendizaje, en gran medida impulsado por el avance de los estudios e investigaciones que vendrían a constituir posteriormente la teoría de la adquisición de lenguas. Como reacción a

la teoría del análisis contrastivo, que consideraba el aprendizaje como la formación de hábitos lingüísticos y se asociaba, por tanto, a una visión conductista del aprendizaje, el interés de los investigadores comenzó a centrarse a principios de los 70 en el estudio de los procesos cognitivos que utilizan los alumnos para reorganizar la información de entrada que reciben en la lengua que aprenden. En el ámbito social y educativo comienza a percibirse en esos mismos años una preocupación cada vez mayor por considerar las necesidades e intereses de los alumnos. La aplicación de ideas y conceptos provenientes de la teoría de la educación al campo de la enseñanza de lenguas es un proceso gradual a partir de los 80. La preocupación por desarrollar un currículo "centrado en el alumno" se inscribe en el paradigma "humanista" que se impone en la sociedad y en la educación y tiene su reflejo también en los métodos y enfoques que se desarrollan en la enseñanza de las lenguas.

Cabe concluir, por tanto, que a lo largo de las tres últimas décadas ha podido percibirse en el campo de la enseñanza de lenguas el desarrollo de un nuevo paradigma que se fundamenta en una visión de la lengua como instrumento de comunicación, una preocupación por los procesos cognitivos que puedan hacernos entender el complejo fenómeno del aprendizaje de las lenguas y una visión humanista que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de

enseñanza y aprendizaje. Sobre la base de este nuevo modelo, presento en los próximos apartados un breve apunte de los avances más significativos de la investigación, con idea de situar los fundamentos del *Marco de referencia*.

La dimensión social

Como veremos más adelante al presentar las claves del *Marco de referencia*, el enfoque del que parte el documento está centrado en la acción en la medida en que considera a los usuarios de la lengua como miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar en un entorno determinado y en unas circunstancias particulares. En este enfoque queda plenamente patente una visión de la lengua desde la perspectiva de su uso social y con arreglo a esta visión construye el *Marco de referencia* su modelo descriptivo.

Las implicaciones de este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son múltiples. Por una parte, el diseño de los programas, más que del análisis de la lengua en sí, deriva de un análisis de las necesidades de los alumnos basado en los rasgos sociolingüísticos de la comunicación. El eje de la clase deja de ser la estructura o el sistema de la lengua y pasa a ser el uso y el desarrollo de la lengua. Se parte de la idea de que el alumno debe ser capaz no sólo de producir enunciados y oraciones bien contruidos desde el punto de vista gramatical, sino de reconocer y producir

enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que tiene que ver con aspectos como las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. A estas habilidades hay que añadir la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, lo que requiere habilidades adecuadas para desenvolverse en la interacción. Esta capacidad de “negociar el significado” no había sido abordada ni en los enfoques estructurales ni en los nociofuncionales, aunque a finales de los 70 ya se habían comenzado a definir las funciones discursivas¹⁰. De este modo, a la idea de la teoría sociolingüística de que los programas de lengua debían enfocarse desde el punto de vista del análisis de las necesidades de los alumnos y el tipo de significados que podemos expresar a través de la lengua, se añade desde la teoría psicolingüística la idea de que el aprendizaje de lenguas es más efectivo si se pone énfasis en el significado más que en la corrección formal. Ambas teorías convergen en el campo del análisis del discurso.

Otras implicaciones de la dimensión social desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua son las que llevan considerar las relaciones entre la lengua y el entorno social, de donde deriva la importancia de

hacer consciente al alumno de la existencia de variedades de la lengua, dialectos y sociolectos en una comunidad de hablantes. Por otra parte, el alumno deberá ser también consciente de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, situaciones, temas o modos de comunicación (oral o escrito). Estos diferentes “significados sociales”, derivados de las variedades de la lengua y de las variaciones que se producen en su uso, vienen marcados por rasgos lingüísticos (diferenciaciones gramaticales, selección de palabras, etc.) que el alumno, en función de su nivel de competencia, podrá conocer o practicar¹¹.

La compleja red de factores de naturaleza extralingüística que están presentes en un intercambio comunicativo, como las creencias y las expectativas de los interlocutores, sus conocimientos previos sobre sí mismos y sobre el mundo o las características de la situación en la que interactúan ha sido el objeto de estudio de análisis etnográficos centrados en la comunicación. Los factores extralingüísticos son decisivos en la comunicación habitual y han ido teniendo cada vez mayor repercusión en la enseñanza de lenguas, especialmente a partir del desarrollo de las investigaciones sobre el análisis de la conversación,

10. Un *niveau seuil* (Coste *et al.* 1976) incluye la especificación de funciones relacionadas con la organización del discurso.

11. Ver, para todo lo relacionado con las aportaciones teóricas al campo de la enseñanza de lenguas, el magistral estudio de H.H. Stern (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP, que he tomado como fuente principal para la elaboración de este apartado.

los turnos de palabra o la cohesión y la coherencia de los textos. Por su parte, la sociología de la lengua ha puesto énfasis en la importancia de considerar los factores sociales y culturales del entorno de aprendizaje, la organización social de la comunidad y otros aspectos históricos, políticos y económicos cuyo conocimiento es fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas, por cuanto proporciona las claves sobre las normas y convenciones que rigen la comunidad de hablantes a la que se accede.

Lengua y aprendizaje

Mientras la lingüística y la sociolingüística tienen como objeto de estudio la lengua propiamente dicha y su dimensión social, otras ciencias, como la psicología y la pedagogía de la lengua se centran en el individuo como usuario de la lengua o como alumno o aprendiz de la lengua. Como observa Stern¹², hasta principios de los 70 las relaciones entre la psicología y la pedagogía de la lengua consistían en que ésta recibía y aplicaba información y extrapolaba los hallazgos de la psicología al campo de la enseñanza de las lenguas. Recientemente se ha empezado a desarrollar una psicología más específica del aprendizaje de lenguas mediante estudios

experimentales y empíricos sobre aspectos relacionados con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, el bilingüismo, etc.

Los estudios sobre la adquisición de la lengua han venido aportando desde principios de los 70 propuestas de particular interés para la enseñanza de las lenguas. El análisis del proceso de adquisición de la lengua ha dado origen a diversos modelos explicativos y ha sido fuente de ideas que han tenido especial incidencia en la teoría y la práctica de los profesores. Los planteamientos con respecto a la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición de lenguas, el análisis de los errores de los alumnos y el estudio de la "interlengua", las hipótesis sobre un "orden de adquisición" en el desarrollo de determinadas estructuras lingüísticas, los estudios sobre la adquisición de lenguas en contextos naturales frente a la enseñanza formal, etc., están muy presentes en los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas que se han desarrollado en los últimos treinta años¹³.

Una línea de investigación específica en la que confluyen los intereses de la psicolingüística, la pedagogía de la lengua y los estudios sobre el proceso de aprendizaje es la relacionada con las variables individuales de los alumnos, tanto en su vertiente de

12. *op. cit.*

13. La recopilación de artículos que se incluye en Muñoz Licerias, J., ed. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, ofrece una completa visión de conjunto sobre los distintos modelos propuestos para explicar los procesos relacionados con la adquisición de las lenguas extranjeras.

factores cognitivos como en la de los factores afectivos y de personalidad (actitud, motivación, empatía, tolerancia a la ambigüedad, etc.). La preocupación por identificar los rasgos del "estilo de aprendizaje" de los alumnos y las implicaciones de las variables individuales en los caminos de aprendizaje que llevan a cada individuo a aprender de modo más eficaz entroncan con los estudios que desde hace más de tres décadas situaron en el centro del debate el concepto de "autonomía". La descripción de las estrategias que se ponen en juego en la comunicación o durante el proceso de aprendizaje de una lengua ha abierto una importante vía de reflexión y se ha convertido en un factor más de obligado tratamiento en los modelos que describen las relaciones entre lengua, comunicación y aprendizaje.

Otro ámbito de estudio de importantes implicaciones para la enseñanza de lenguas es el concepto de "dominio" de la lengua y la forma en que deben describirse y abordarse en un programa los objetivos y los contenidos de enseñanza y cuáles puedan ser los enfoques más adecuados para evaluar la competencia de los alumnos. El debate sobre si es posible especificar con antelación los resultados que puedan lograr los alumnos o si el carácter asistemático e impredecible de la comunicación es incompatible con las especificaciones de

objetivos de un programa ha estimulado el desarrollo de enfoques y propuestas centrados en el desarrollo de procesos naturales de aprendizaje que se postulan como alternativa a los programas construidos sobre la base de objetivos y contenidos específicos.

En definitiva, los modelos de aprendizaje de lenguas, el concepto de "dominio", los factores individuales del alumno y sus estrategias, las condiciones del aprendizaje y los aspectos que inciden en el proceso mismo de aprendizaje son asuntos que interesan cada vez más a los profesores de lenguas y que están también en la base del *Marco de referencia*. Este documento aporta, como veremos, elementos de gran utilidad a la hora de establecer las relaciones entre la lengua y su aprendizaje.

Enseñanza de la lengua

En los últimos años, esquemas y conceptos esenciales para la enseñanza de lenguas han provenido de la teoría general de la educación. Resulta paradójico, sin embargo, el hecho de que la enseñanza de lenguas haya tenido considerables problemas para desarrollar su propio concepto de enseñanza, lo que puede ser debido a que las teorías de la enseñanza de lenguas hayan sido tradicionalmente concebidas como teorías de enseñanza de un "método" concreto¹⁴.

14. Stern, *op. cit.*

Es precisamente la crisis del concepto de método la que provoca a principios de los 80 una aproximación entre los fundamentos teóricos de la educación y la enseñanza de lenguas. Los "métodos" de enseñanza, así como los manuales y los materiales didácticos que se basaban en ellos, acabaron resultando insatisfactorios como soluciones universales para el diseño de los programas de lenguas y la práctica docente. El papel pasivo al que se veían relegados tanto los profesores como los alumnos ante el "método" que lo especificaba todo de antemano acabó chocando con los planteamientos que iban cobrando fuerza desde principios de los 80 y que, desde una perspectiva "humanista" de la educación y de la enseñanza, proponían abrir puertas a una mayor responsabilidad de los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como hemos visto a propósito del aprendizaje de lenguas, el concepto de autonomía del alumno impulsa los nuevos enfoques de la enseñanza de lenguas hacia la idea de conferir mayor responsabilidad a los alumnos en su propio aprendizaje. Por su parte, el papel de profesor va dejando de ser el de un modelo de actuación lingüística que traslada a la práctica de clase los postulados de un método y adquiere un nuevo rumbo en la línea de facilitar y orientar el desarrollo de los alumnos y proveer las condiciones adecuadas para que el aprendizaje en clase pueda llevarse a cabo de modo eficaz.

A partir de los 80 el enfoque educativo de la enseñanza de lenguas comienza a centrarse

en gran medida en los planteamientos que propone la teoría del currículo. La enseñanza de lenguas deja de ser considerada como un "caso aparte" del currículo escolar y se enfoca en los planes y proyectos educativos como un ingrediente de peso en la formación académica de los alumnos. La importancia de las lenguas en las relaciones internacionales de un mundo en vertiginosa evolución conlleva una demanda cada vez mayor de aprendizaje de lenguas más allá de la etapa escolar. El currículo, tanto en la enseñanza escolar como fuera de ella, se concibe como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y responde a la necesidad de llevar a cabo propuestas de planificación y desarrollo que saquen provecho de la interacción de todos los que participan, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La teoría del currículo viene a poner el énfasis en la idea de que la planificación de los objetivos y los contenidos de la enseñanza debe realizarse en coherencia con las decisiones sobre metodología y evaluación, desde una visión amplia e integradora de la enseñanza y el aprendizaje. Frente al tradicional planteamiento del "método", en el que las decisiones son adoptadas antes y al margen de la intervención de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículo se basa en la resolución de los problemas que se suscitan en la práctica de clase e involucra a los profesores y a los alumnos en la toma de decisiones.

Conclusión

La enseñanza de lenguas constituye hoy una especialidad que ha ampliado considerablemente sus fundamentos y perspectivas al incorporar las aportaciones de ciencias, teorías y líneas de investigación provenientes de campos diversos que confluyen en el objetivo común de considerar las implicaciones de todo tipo derivadas de las relaciones entre la lengua y la comunicación. De hecho, podría decirse que la aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como las aportaciones de la teoría del aprendizaje y de la teoría de la educación, han convulsionado el mundo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas. Si consideramos el "enfoque comunicativo" como el nuevo modelo o paradigma dominante, tendremos que advertir que los treinta años que separan Threshold Level del *Marco de referencia* han constituido un periodo de cambio y evolución en las ideas que todavía no presenta resultados definitivos. Tras un primer momento de extraordinario dinamismo, caracterizado por el fervor ideológico de las primeras propuestas "comunicativistas", se ha iniciado en años recientes una etapa de integración y realismo en la que se han sometido a revisión algunos planteamientos iniciales sobre la base de los datos que ha ido proporcionando la experiencia.

Aunque no sea fácil apuntar la línea de futuros desarrollos, el *Marco de referencia*

refleja en su modelo descriptivo los elementos esenciales de las aportaciones de estas tres décadas de cambio en la enseñanza de lenguas, que podríamos sintetizar en las siguientes grandes líneas:

- Ampliación del enfoque de los estudios sobre la lengua con el fin de abarcar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores, lingüísticos y extralingüísticos, que concurren en la comunicación.
- Énfasis en la idea del papel protagonista que corresponde al alumno con respecto a su propio aprendizaje. Expansión del concepto de "autonomía" para responder a la idea de que el alumno ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua.
- Diversificación de la función del profesor, que ya no es sólo un modelo de actuación lingüística o alguien formado en la metodología necesaria para enseñar la lengua, sino también un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades de los alumnos y su apertura hacia el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas y visiones del mundo.
- Interés por las variables individuales de los alumnos y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y su papel en el aprendizaje: estilos de aprendizaje, motivación, transacciones en el aula, procesos interculturales.

- Búsqueda del equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica y énfasis en el currículo como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- En relación con todo lo anterior, la idea de que aprender una lengua supone un enriquecimiento, en la medida en que permite adquirir una nueva personalidad social.

Estas ideas están en la base del *Marco de referencia*, ya de forma explícita en los elementos que incorpora, ya de forma implícita en las ideas y valores que lo fundamentan. En los próximos apartados considero los elementos que considero claves del documento y las ideas-fuerza de la política lingüística en que se sustenta.

Claves del Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas

Sentido y alcance del documento

Las aportaciones teóricas provenientes de los distintos campos de investigación descritos en el apartado anterior, y los resultados de

los trabajos de experimentación didáctica derivados de ellas, constituyen en gran medida el entramado de ideas y conceptos en el que se ha construido el *Marco de referencia*. El grupo de autores del documento¹⁵ reconoce en una nota preliminar que su trabajo es la fase más reciente de un proceso que sigue activo desde 1971 y que debe mucho a la colaboración de un gran número de miembros de la profesión docente que trabajan en Europa y en otras partes del mundo. La idea, por tanto, de proceso continuado desde hace treinta años en una línea de trabajo en la que participan, junto a los expertos en lingüística aplicada, los responsables de programas de enseñanza de lenguas y los propios profesores, da al *Marco de referencia* un sentido de obra colectiva a cargo de una profesión que ha sido capaz de ir incorporando los avances de la investigación de disciplinas que antes se consideraban en gran medida ajenas al campo de la enseñanza de las lenguas. Se diría que en el *Marco de referencia* aparecen destiladas muchas de las ideas que han constituido el eje de debates y disquisiciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, siempre sobre la base de la preocupación por lograr modelos descriptivos más acordes con el complejo fenómeno de la comunicación humana y las claves para alcanzar de forma eficaz la competencia comunicativa de los alumnos.

15. El grupo de autores está constituido por el Dr. J.L.M. Trim (Director del Proyecto), el catedrático D. Coste, el Dr. B. North y el Sr. J. Sheils (Secretaría).

La voluntad de coherencia y transparencia del documento aporta, por otra parte, una gran dosis de sentido práctico, en la medida en que se presentan descripciones concisas de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, así como pautas para aplicaciones prácticas, sugerencias de desarrollos ulteriores e indicaciones para la adaptación de distintas propuestas, todo ello en un tono de exquisito respeto hacia las particulares circunstancias en las que de los "usuarios" del documento llevan a cabo su labor. Al final de cada una de las secciones de los distintos capítulos, el *Marco de referencia* incluye en recuadros con diferente tipo de letra sugerencias de reflexión e indicaciones de posibles aplicaciones prácticas, con objeto de que puedan extraerse las conclusiones pertinentes desde los distintos puntos de vista de quienes van a utilizar el documento como base para su trabajo.

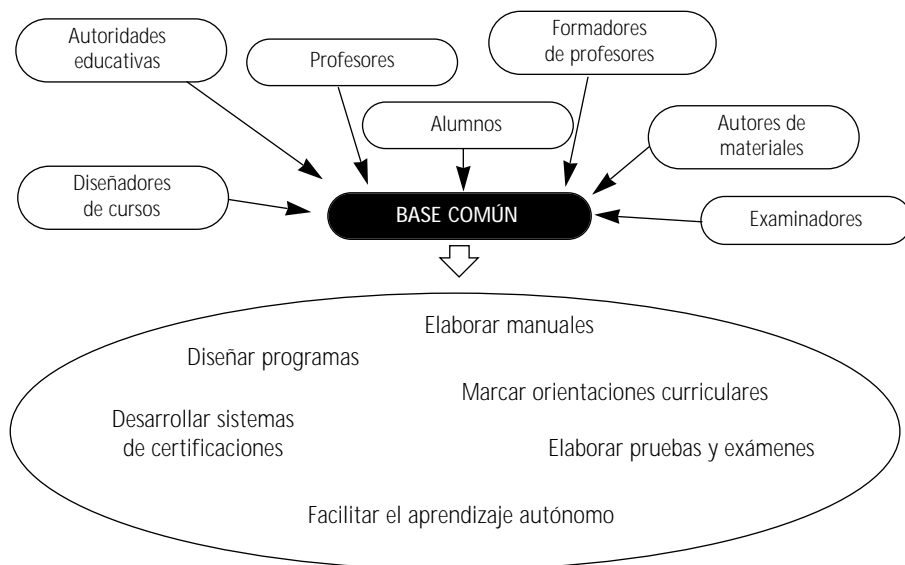
Si bien el afán de concisión en las descripciones de las complejas categorías identificadas en relación con el uso de la lengua puede hacer en ocasiones muy denso el hilo argumentativo del texto, la coherencia en la relación de todos los factores acaba convenciendo de la utilidad de los elementos que se aportan. A este respecto, el propio *Marco de referencia* insiste en la necesidad de que los usuarios del documento sean selectivos a la hora de adecuar a sus propios objetivos y necesidades la información, de cualquier orden, que se facilita.

Como he adelantado en la introducción, el *Marco de referencia* tiene como objetivo principal establecer una base común que pueda permitir a los responsables del diseño de cursos, a las autoridades educativas, a los profesores, a los formadores, a los autores de materiales didácticos, a los responsables de los exámenes, a los alumnos y, en general, a todos aquellos que estén relacionados de uno u otro modo con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, realizar de modo más eficaz su labor y contrastar sus resultados, ya sea en cuanto al diseño de programas, el desarrollo de sistemas de certificados, el establecimiento de directrices curriculares, la elaboración de pruebas y exámenes, la creación de manuales y materiales didácticos o el aprendizaje mismo de la lengua como objetivo individual. En el gráfico 1 se presenta de forma esquemática este planteamiento, que constituye el objetivo principal del *Marco de referencia*.

Pero la lectura de los capítulos iniciales del documento permite ver que el alcance de lo que nos propone trasciende el sentido práctico de sus propuestas, modelos e instrumentos de análisis, en la medida en que refleja una serie de valores e ideas que da sentido al *Marco de referencia* desde la perspectiva de la línea de actuación del Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas. Algunos apartados recogen concisas explicaciones sobre el significado de conceptos como el de "plurilingüismo" y "pluriculturalismo" y otros

Gráfico 1

El marco de referencia como base para la práctica profesional



abordan las repercusiones de estos conceptos en lo que sería una deseable política educativa de los Estados miembro. En el documento subyacen valores y principios que han sido carta de presentación del Consejo de Europa y que se concretan en el *Marco de referencia* y en otros proyectos afines. Sobre todo ello volveré en el último apartado de este trabajo, al considerar las ideas-fuerza de la política lingüística en la que se inscribe el documento.

Un enfoque centrado en la acción

Para comprender en toda su dimensión el modelo descriptivo que propone el *Marco de referencia* en relación con el uso y el

aprendizaje de la lengua, es esencial partir de la descripción del enfoque que adopta y que, al inicio del documento, presenta definido como “un enfoque centrado en la acción”. Este enfoque considera, tanto a los usuarios de la lengua en general como a los alumnos que aprenden una lengua, principalmente como “agentes sociales”, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas –no sólo relacionadas con la lengua– que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Este enfoque parte, por tanto, de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo

puede otorgarles pleno sentido. El enfoque centrado en la acción tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como "agente social"¹⁶. Este enfoque centrado en la acción se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua que he presentado al analizar las aportaciones de la teoría lingüística e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos.

Las repercusiones de este enfoque se van poniendo de manifiesto a lo largo del *Marco de referencia* en relación con los distintos elementos que introduce y que pueden concebirse, en sentido amplio, en dos grandes dimensiones, vertical y horizontal, que ofrecen al relacionarse una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión en el aprendizaje. La dimensión vertical está constituida por la serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno o usuario de la lengua. La dimensión horizontal está constituida por la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno

para utilizarla. Al relacionar de forma sistemática la dimensión vertical con la horizontal el *Marco de referencia* logra construir un sistema de escalas de descriptores que ilustran sobre lo que puede hacer un usuario de la lengua o un alumno mediante el uso de la lengua en cada uno de los niveles de referencia establecidos.

Como veremos más adelante, un modelo construido en estas dos dimensiones, vertical y horizontal, posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y permite las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones. En su trayectoria de aprendizaje los alumnos pasan por varios niveles educativos e instituciones que ofrecen enseñanza de lenguas, por lo que la existencia de un sistema de niveles y categorías comunes podrá facilitar el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados y la movilidad y el intercambio en los ámbitos educativo y profesional.

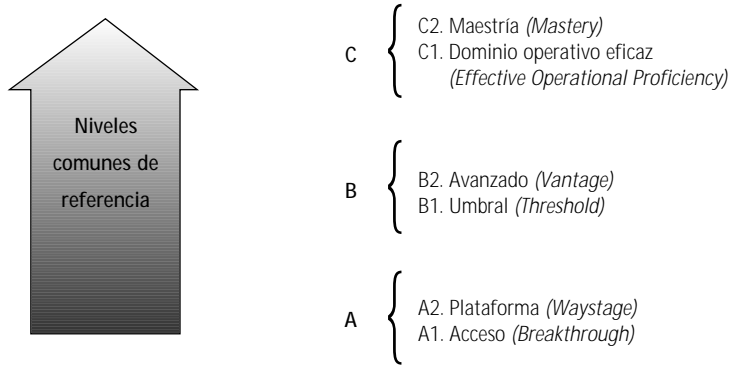
Dimensión vertical: los niveles comunes de referencia

Los niveles comunes que establece el *Marco de referencia* parten de una división inicial en tres niveles amplios, A, B y C, que podrían inscribirse, en términos generales,

16. Ver el capítulo 2 del documento para todo lo relacionado con el enfoque adoptado.

Gráfico 2

Niveles comunes de referencia



en la línea del sistema tradicional de los niveles inicial, intermedio y avanzado. Cada uno de estos tres niveles amplios se subdivide en dos, hasta configurar el sistema completo de seis niveles que aparece representado en el gráfico 2 y que constituye la dimensión vertical del enfoque adoptado¹⁷.

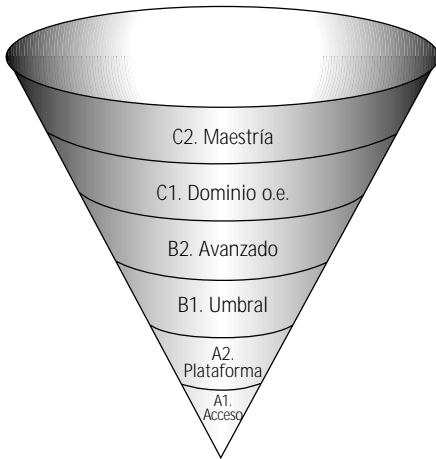
Con respecto a los niveles definidos el *Marco de referencia* hace algunas precisiones necesarias para entender su verdadero alcance y poder hacer un uso adecuado de sus especificaciones. Una de las precisiones más importantes es la advertencia en cuanto al tiempo de progresión en cada uno de los niveles de la escala vertical. Ha de tenerse en cuenta a este respecto que,

aunque los niveles aparecen como equidistantes en la escala, la experiencia demuestra que muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el A2, lo que hace probable que lleguen a necesitar más del doble de tiempo para alcanzar el B2 desde el B1 que el que necesitaron para alcanzar el B1 desde el A2. Sería más adecuado, por tanto, como observa el propio documento, representar la escala de niveles con la forma de un cono invertido en vez de con la forma de una escala lineal de medida. En el gráfico 3 se presenta de forma gráfica esta idea.

El *Marco de referencia* advierte a los usuarios del documento que sean prudentes a la

17. Los equipos responsables de la traducción-adaptación del Marco de referencia a distintas lenguas europeas han reconocido la dificultad de encontrar acuñaciones léxicas apropiadas para traducir las denominaciones de los niveles comunes de referencia de la versión original en inglés. En el gráfico 2 se recogen los términos propuestos por el equipo del Instituto Cervantes responsable de la traducción-adaptación al español, junto a los originales en inglés.

Gráfico 3
Progresión del aprendizaje y niveles
comunes de referencia



hora de estimar el tiempo medio necesario para conseguir determinados objetivos. El progreso en el aprendizaje de la lengua no supone simplemente ascender en una escala vertical, ya que el alumno, a medida que avanza en su aprendizaje, puede ampliar sus capacidades hacia otras categorías del uso de la lengua en vez de incrementar su nivel de competencia en una misma categoría, lo que tendrá reflejo en el comportamiento de su progresión en el gradual dominio de la lengua.

Otro aspecto importante en cuanto a los niveles de referencia es la determinación de puntos de corte entre niveles, asunto que reviste siempre carácter subjetivo. Algunos centros docentes o instituciones educativas preferirán niveles amplios, mientras

que otros los preferirán más limitados. El *Marco de referencia* ofrece, a este respecto, la posibilidad de que los distintos usuarios puedan cortar la escala de niveles según sus necesidades propias sin que se pierda por ello la relación con el sistema común. Esto permitiría diversificar la escala de seis niveles en otros tantos más, lo que daría juego a la hora de componer, por ejemplo, un programa que, por cualquier motivo, requiriera especificaciones en más de seis niveles. Para ello, en los descriptores ilustrativos el *Marco de referencia* establece una distinción entre los que denomina "niveles de criterio", que se ajustan al nivel de exigencia correspondiente, y los "de signo más", que, sin alcanzar el nivel de exigencia del peldaño inmediatamente superior, están, sin embargo, por encima del "nivel de criterio". Esta diferenciación se representa gráficamente en las escalas mediante una línea de trazo fino, frente a la línea de trazo grueso que separa los niveles generales, tal como puede apreciarse más adelante en el gráfico 6.

Dimensión horizontal: las categorías del uso de la lengua

Para desarrollar el "enfoque centrado en la acción" el *Marco de referencia* identifica una serie de parámetros o categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla. Estas categorías constituyen la dimensión horizontal. El documento presenta en sus capítulos centrales descripciones

detalladas de los componentes de cada una de las categorías generales y de las subcategorías que las integran.

El documento pone de manifiesto que, a pesar del carácter taxonómico de las categorías descriptivas que se presentan, debe tenerse en cuenta en todo momento la íntima relación que existe entre todas ellas a la hora de concebir cualquier forma de uso o aprendizaje de la lengua. Reproduzco a continuación la caracterización general que, a modo de introducción, ofrece el *Marco de referencia* de las categorías que identifica en su modelo descriptivo, sin entrar en detalles sobre los componentes específicos de cada una de ellas o los ejemplos que se proponen para ilustrarlas¹⁸:

- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. Dentro del *contexto de uso*, los *ámbitos* se refieren a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales: educativo, profesional, público y personal.
- Las *actividades comunicativas de la lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

18. En los capítulos 4 y 5 se desarrolla la descripción de las categorías del modelo descriptivo. El capítulo 4 se centra en las categorías relacionadas con el uso de la lengua y el usuario o alumno y el capítulo 5 en las competencias.

- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Un rápido vistazo a estas descripciones permite ya advertir las estrechas relaciones de todas las categorías, lo que lleva a pensar que cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de lenguas estará de una u otra manera relacionado con cada una de ellas. No obstante, el que las categorías aparezcan imbricadas no significa que no puedan diferenciarse objetivos concretos centrados en una u otra de las categorías. Los responsables del diseño de los programas de lenguas, los examinadores, los autores de manuales o los profesores que tienen a su cargo un grupo de alumnos podrán poner énfasis en aquellos aspectos que sean relevantes para el programa, el examen o la unidad didáctica que se lleve a cabo en un momento dado, centrando por tanto sus objetivos en una categoría específica. Como advierte el documento, que todo esté relacionado no quiere decir que los objetivos no puedan diferenciarse.

De las categorías descritas merecen especial atención las que sirven al *Marco de referencia* como base para establecer el sistema de descriptores ilustrativos: las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y las competencias. En cuanto

Gráfico 4

Actividades comunicativas y estrategias

➤ Expresión o producción	[Oral Escrita
➤ Comprensión o recepción	[Oral Escrita Audiovisual
➤ Interacción	[Oral Escrita
➤ Mediación	

a las actividades comunicativas y a las estrategias, las subcategorías que se identifican son las que se reproducen en el gráfico 4:

Las categorías y subcategorías de actividades comunicativas y estrategias ofrecen un esquema que trasciende el tradicional modelo descriptivo de las denominadas "destrezas lingüísticas", que se limitaba a la comprensión y a la expresión tanto oral como escrita. El modelo del *Marco de referencia* introduce una nueva subcategoría de comprensión audiovisual, en la que el usuario de la lengua recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual, como ocurre al ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos o al utilizar las nuevas tecnologías (multi-media, cederrón, etc.). Por otra parte, el modelo descriptivo identifica dos nuevas categorías generales, de interacción y de mediación, que permiten ampliar nuestra visión de la lengua desde la perspectiva de

la comunicación. Como advierte el *Marco de referencia*, aprender a comunicarse supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas, por lo que se hace preciso destacar la importancia de la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua. En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. En cuanto a las actividades de mediación, escritas y orales, son las que hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. Mediante la traducción o la interpretación, o mediante una paráfrasis, un resumen o unas notas, la persona que actúa como mediador proporciona a una tercera parte una reformulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Como observa el documento, este tipo de actividades ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

Las mismas categorías y subcategorías que se identifican en relación con las actividades se utilizan en la descripción de las estrategias, cuyo uso se considera como la aplicación de los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Otra importante aportación del documento es la identificación y desarrollo que ofrece de las denominadas "competencias generales". Estas competencias no se relacionan directamente con la lengua, pero se puede recurrir a ellas para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lengua. El *Marco de referencia* desglosa estas competencias en cuatro subcategorías:

- Los *conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos), por una parte, y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), por otra. A estos conocimientos se añade lo que puede denominarse "conocimiento del mundo", esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural.
- Las *destrezas y habilidades*, que incluyen, por una parte, las destrezas y habilidades prácticas (destrezas de la vida, profesionales, deportes, aficiones, artes, etc.) y, por otra, las interculturales (capacidad de relacionarse, sensibilidad, capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.).
- La *competencia existencial*, que puede considerarse como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que

uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.

- La *capacidad de aprender* moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Incluye la conciencia de la lengua y la comunicación, conciencia y destrezas fonéticas generales, destrezas de estudio y destrezas heurísticas (descubrimiento y adaptación).

La inclusión de estas competencias generales en el modelo descriptivo es otra de las aportaciones novedosas del documento respecto a modelos de análisis anteriores. Si bien la preocupación por los aspectos a los que se refieren estas competencias estaba presente desde hace años en la agenda del profesor de lenguas y en los manuales, generalmente en forma de objetivos y contenidos de carácter sociocultural y de aprendizaje, la descripción detallada y sistemática de estas competencias que aporta el *Marco de referencia* constituye un elemento de gran interés, que abre puertas a un debate sobre el tratamiento de esta dimensión. De qué forma puedan trasladarse las competencias generales a objetivos específicos del currículo, cómo

establecer la gradación de posibles contenidos centrados en estas competencias, qué tratamiento metodológico podría dárseles en el proceso de enseñanza o cómo evaluar los distintos aspectos identificados en cada una de ellas podrían ser asuntos de debate a la hora de plantearse una reflexión de mayor alcance sobre la incorporación sistemática de este tipo de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las denominadas “competencias comunicativas de la lengua” que completan, junto con las generales, el esquema de competencias descrito en el documento, se sitúan en una línea de investigación ya emprendida hace décadas, como hemos visto en el apartado dedicado al análisis de las aportaciones teóricas, por lo que resultan más conocidas y suelen estar, en mayor o menor medida, incorporadas a los currículos, programas y manuales de lenguas. El *Marco de referencia* distingue, dentro de este tipo de competencias comunicativas, las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, en la línea de la descripción tradicional, si bien el *Marco de referencia* llama la atención sobre el hecho de que estas competencias se relacionan no sólo con el alcance y calidad de los conocimientos sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo,

las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Por su parte, la competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, etc.), mientras que las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprenden, por una parte, una competencia discursiva, referida a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales, y, por otra, una competencia funcional, referida tanto al conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones (microfunciones como saludos, brindis, presentaciones, etc.) como al modo en que se encadenan unas con otras a través de las etapas de su desarrollo (por ejemplo, mediante esquemas de interacción).

Los descriptores ilustrativos

El progreso en el aprendizaje de la lengua se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar *actividades de lengua* observables en las que se ponen en juego determinadas *competencias* y que implican la utilización de *estrategias* de comunicación. El *Marco de referencia* considera, por tanto, estas categorías específicas como la base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. El gráfico 5 representa la imbricación de

estas tres categorías, que constituyen la base del esquema conceptual del sistema de escalas de descriptores ilustrativos. Como puede observarse, en el esquema se incluyen sólo las competencias comunicativas de la lengua y no las generales. Las estrategias, que unen las competencias (los recursos) del alumno con las actividades (lo que puede hacer el alumno mediante el ejercicio de las competencias), pueden concebirse como la bisagra que articula las otras dos categorías.

Los capítulos centrales del documento presentan, yuxtapuestas a las descripciones narrativas de los componentes de estas tres categorías, las correspondientes escalas de descriptores ilustrativos. Estos descriptores son globales, dado que persiguen ofrecer una visión de conjunto. En el gráfico 6 se presenta un ejemplo de escala de una actividad de expresión oral (hablar en público). El *Marco de referencia* remite a los documentos del Consejo de Europa que recogen las especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (*Waystage, Threshold Level 1990* y *Vantage Level*, en el caso del inglés) para acceder a las listas detalladas de microfunciones, formas gramaticales y vocabulario y sugiere que el análisis de las funciones, nociones, gramática y vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. El documento indica que las competencias generales, que no aparecen

Gráfico 5
Categorías de los descriptores ilustrativos

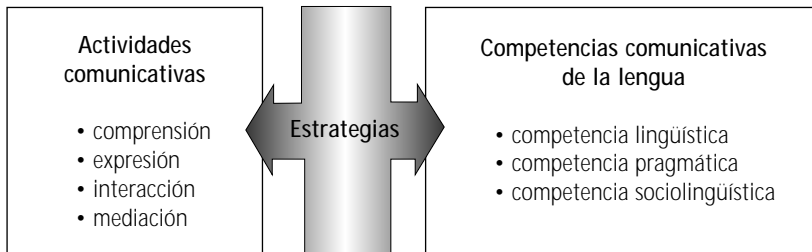


Gráfico 6

Escala de descriptores ilustrativos de un tipo de actividad de expresión oral

<i>Hablar en público</i>	
C2	Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles.
C1	Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo.
B2	Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.
	Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión.
A2	Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez. Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en la vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.
	Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de respuesta.
A1	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.

incluidas en el esquema conceptual, podrían también desarrollarse en listas de manera parecida.

Los descriptores ilustrativos son otra de las más significativas aportaciones del *Marco de referencia* y presentan, como ventajas fundamentales, el estar basados en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico y el haber sido calibrados objetivamente en una escala común. Son, además, breves, claros y transparentes y están formulados en términos positivos, de manera que describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.

Las posibles aplicaciones prácticas de las escalas de descriptores son muchas y diversas. Pueden servir de base, por ejemplo, para la descripción de objetivos curriculares o bien orientar a los responsables del diseño de programas a la hora de desarrollar los contenidos de la enseñanza. También pueden servir para especificar el contenido de los exámenes o para establecer los criterios de evaluación respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje. A partir de las escalas se pueden describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permitiría establecer comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Para los alumnos las escalas de descriptores pueden ser una

herramienta útil a la hora de hacerse una idea sobre el progreso que van alcanzando en el dominio de la lengua, lo que les conferirá mayor autonomía a la hora de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, las empresas que quieran contratar profesionales con un determinado dominio de una u otra lengua podrán encontrar en estas escalas descripciones claras y comprensibles de lo que una persona es capaz de hacer mediante el uso de la lengua de que se trate.

Enseñanza y aprendizaje

Una vez presentadas las categorías del uso de la lengua y las correspondientes escalas de descriptores, el *Marco de referencia* se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje y suscita una serie de reflexiones que deberán tenerse en cuenta desde el punto de vista metodológico. Una primera idea central a este respecto es que, si bien todas las capacidades desarrolladas en la descripción de las categorías del modelo tienen que ser utilizadas por el usuario de la lengua o el alumno para abordar con eficacia toda la serie de actos comunicativos, no todos los alumnos querrán o necesitarán adquirirlas todas en su proceso de aprendizaje. Algunos, por ejemplo, no necesitarán la lengua escrita, mientras que otros necesitarán centrarse precisamente en la comprensión de textos escritos. El *Marco de referencia* advierte que, en definitiva, es una cuestión de decisión el determinar a qué competencias,

tareas, actividades o estrategias se debe asignar el papel de *objetivo* o bien de *medio* en el desarrollo del aprendizaje de un alumno concreto. Las implicaciones de este planteamiento a la hora de desarrollar el concepto de “competencia plurilingüe”, que constituye un postulado del Consejo de Europa, son decisivas y volveré sobre ellas más adelante al abordar en el último apartado las ideas-fuerza de una política lingüística europea.

En su línea de documento no dogmático, el *Marco de referencia* no propone una metodología, sino que busca suscitar en el usuario la preocupación por definir la opción metodológica que, en función de la situación de aprendizaje y las necesidades de los alumnos, sea más adecuada en cada caso. Para facilitar esta tarea, el *Marco de referencia* presenta, en relación con distintos aspectos metodológicos, series organizadas de opciones, que permiten al usuario tener una visión de conjunto de las posibilidades a la hora de elegir la que sea más adecuada a sus intereses. El documento presenta opciones sobre el papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales, el trabajo con textos, tareas y actividades, el desarrollo de estrategias y competencias y el tratamiento de errores y faltas de los alumnos.

Estas opciones metodológicas se inscriben en un enfoque centrado en la acción que, como ya he adelantado, concibe a los usuarios de la lengua y a los alumnos como

agentes sociales que realizan determinadas tareas, lingüísticas y no lingüísticas, en un ámbito específico. La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas. Los programas educativos y los manuales incluyen con frecuencia tareas similares a las que un usuario de la lengua realiza en la “vida real”, junto con otro tipo de tareas de carácter “pedagógico” que permiten a los alumnos desarrollar capacidades que serán necesarias a la hora de alcanzar un objetivo comunicativo. El *Marco de referencia* presenta una reflexión sobre los aspectos que deben considerarse en la realización de una tarea, así como sobre los factores que han de tenerse en cuenta a la hora de considerar los niveles de dificultad de las tareas, especialmente los relacionados con las características de naturaleza lingüística, cognitiva y afectiva de los alumnos y los que tienen que ver con las condiciones y restricciones que conlleva la realización de la tarea.

Evaluación

El capítulo final del documento se centra en la forma en que el *Marco de referencia* puede ser útil para la evaluación. Las categorías de uso de lengua y los descriptores ilustrativos son una herramienta de excepcional interés a la hora de especificar el contenido de pruebas y exámenes, o para establecer los criterios de evaluación

respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje. Otra importante utilidad es la de ofrecer un marco común para las descripciones de los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

El *Marco de referencia* presenta, también en el caso de la evaluación, una reflexión sobre opciones disponibles, con objeto de que el lector pueda extraer sus propias conclusiones. Se desarrollan hasta trece tipos de evaluación, presentados en forma de pares divergentes: evaluación formativa/ sumativa; con referencia a una norma/a un criterio; subjetiva/objetiva; global/análitica; etc. Se analizan las ventajas e inconvenientes de cada una de las opciones y se exponen las consecuencias de su puesta en práctica.

Con respecto a las pruebas y los exámenes el documento insiste, por una parte, en la necesidad de que tanto los responsables de los programas de evaluación como los profesores no pierdan de vista la importancia de garantizar en todo momento la validez, la fiabilidad y la viabilidad, y desarrolla brevemente estos conceptos para subrayar su importancia y apuntar posibles aplicaciones. El *Marco de referencia* llama la atención, por otra parte, sobre la necesidad de que los responsables de los exámenes sean selectivos a la hora de utilizar la información que se les facilita en el documento.

A la hora de evaluar, por ejemplo, la interacción oral, podrían resultar pertinentes hasta un total de catorce escalas de descriptores ilustrativos, ya sean referidas a actividades, estrategias o competencias. Es claro que quien se haga cargo de evaluar a un alumno mediante una entrevista oral, en la que se trabaja bajo la presión del tiempo, no puede manejar criterios relacionados con tantas escalas, por lo que habrá de seleccionar una serie manejable de criterios para realizar con eficacia su función. Por el contrario, puede que en otro momento la necesidad de los usuarios sea ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia.

Ideas-fuerza de una política lingüística europea

Como he adelantado al abordar las claves del *Marco de referencia*, en el documento quedan patentes ideas y planteamientos que constituyen una toma de posición del Consejo de Europa en cuanto a su línea de acción institucional en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estos planteamientos derivan, en gran medida, de las conclusiones de los proyectos, conferencias y congresos en las que se concretan las aportaciones de los Estados miembro, así como de las recomendaciones específicas de los gobiernos en esta materia. Podría decirse, por tanto, que estas conclusiones y recomendaciones constituyen en gran medida las bases de una política lingüística europea, de la que se hacen eco iniciativas

institucionales como el *Marco de referencia*, destinadas a favorecer la transparencia en la comparación de los sistemas educativos y la movilidad y cooperación ente los países europeos.

Expongo a continuación, al hilo del desarrollo que hace el propio documento, las ideas que considero más significativas a este respecto.

Plurilingüismo y pluriculturalismo

Una primera idea clave, acaso la que podría erigirse en el eje de todas las demás, es el interés del Consejo de Europa por fomentar una aproximación a las lenguas europeas desde la perspectiva de lo que el *Marco de referencia* denomina "plurilingüismo", a diferencia del concepto de "multilingüismo" que frecuentemente se ha utilizado en la reflexión sobre el uso y aprendizaje de lenguas. Mientras el alcance del concepto de multilingüismo se limita al conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, el enfoque plurilingüe pone énfasis en el hecho de que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, ya sea mediante el aprendizaje escolar, ya sea mediante el contacto con otras lenguas y culturas, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a su mente en compartimentos estancos, separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se

establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo. Aun sin disponer de un gran dominio de una o varias de las lenguas que conforman su competencia plurilingüe, un individuo puede recurrir a ellas para deducir el significado de determinadas palabras de otra lengua que desconoce o para reconocer palabras de un fondo común internacional que se le presentan con una forma nueva. O puede sacar provecho de las lenguas conocidas para cambiar de lengua si lo requiere la comunicación con su interlocutor. O puede, en un momento dado, actuar como mediador entre dos personas que no pueden comunicarse directamente entre sí, incluso si son escasos los conocimientos que tiene de las lenguas de los interlocutores.

Mientras que el multilingüismo puede llegar a lograrse mediante la diversificación de las lenguas que se enseñan en un centro escolar, fomentando que los alumnos aprendan más de una lengua extranjera, el plurilingüismo tiene que ver con la idea de que la experiencia lingüística de una persona puede expandirse desde la lengua hablada en la familia hasta la que se habla en la sociedad del entorno y, más allá, hasta las lenguas de otros pueblos y países. Si bien el concepto de multilingüismo puede asociarse a la coexistencia de lenguas y culturas en una determinada sociedad, el plurilingüismo adopta el punto de vista del individuo, de manera que una persona

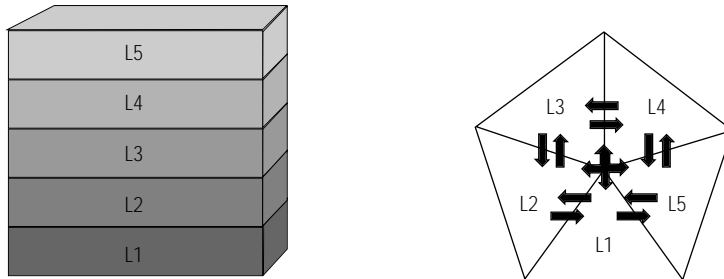
puede ser plurilingüe en una sociedad monolingüe y, por el contrario, otra persona puede ser monolingüe en una sociedad multilingüe. Desde esta perspectiva podría decirse que la preocupación del Consejo de Europa tiene que ver con el desarrollo plurilingüe de los ciudadanos en una sociedad europea multilingüe¹⁹.

El *Marco de referencia* sitúa el concepto de plurilingüismo desde la perspectiva más amplia de lo que denomina "pluriculturalismo". Del mismo modo que un individuo plurilingüe puede, a partir de sus conocimientos y experiencias en varias lenguas, aunque sean parciales, expandir su propio horizonte lingüístico y sacar partido de las posibilidades que le ofrecen las relaciones de todo tipo que puede establecer entre las lenguas que conoce y las que no conoce, la competencia cultural le permitirá relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede y alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes.

El documento presenta como hechos perfectamente normales el desequilibrio y la variabilidad que se producen tanto en la competencia plurilingüe como en la competencia pluricultural. Un individuo puede llegar a conseguir un mayor dominio global en una lengua que en las demás, pero también es frecuente el caso de que en una y otra lengua varíen las competencias en las que cada uno se sienta más fuerte, de manera que se puede tener en una lengua una buena comprensión oral y escrita, mientras que en otra se tiene una buena competencia oral pero una competencia escrita limitada, e incluso en una tercera sólo conocimientos muy básicos o nociones de carácter general. Un aspecto importante que hay que tener en cuenta es que tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural tienen siempre carácter transitorio y configuración cambiante. Como se pone de manifiesto en el documento, la visión tradicional asociaba a la competencia monolingüe de la lengua materna un carácter permanente desde el momento en que quedaba establecida, mientras que es consustancial a la competencia plurilingüe y pluricultural la constante evolución derivada de las nuevas experiencias lingüísticas y culturales que vive cada individuo y que son muy distintas en cada caso,

19. Esta idea de "multi-" relacionado con la sociedad y "pluri-" con el individuo no aparece expresamente en el documento, pero la expone J.L.M. Trim, del grupo de autores, en la "Guía general para los usuarios" del *Marco de referencia*, que acompañaba al borrador 2 de la versión en inglés. En la "Nota final" doy información sobre otras guías para distintos usuarios que se desarrollaron en relación con el mencionado borrador.

Gráfico 7
Multilingüismo / Plurilingüismo



ya que dependen de la trayectoria personal de cada uno, sus viajes, desplazamientos y estancias en zonas en las que se hablan distintas lenguas y conviven distintas culturas. Esta situación de desequilibrio en las competencias orales o escritas en las lenguas que se conocen, o de variabilidad y de cambio en las competencias plurilingüe y pluricultural en sentido amplio, no debe verse como algo negativo, sino más bien como una riqueza que refuerza el sentido de identidad de las personas y que contribuye generalmente a ampliar su visión del mundo y su capacidad de entender y aceptar a los otros.

En resumen, la competencia plurilingüe y pluricultural en conjunto viene a ser, según la define el *Marco de referencia*, "la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee

experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar". El gráfico 7 ilustra esta idea.

Frente al enfoque tradicional que se limita a establecer una relación entre L1 y L2, el enfoque de la competencia plurilingüe busca una visión más amplia y compleja de la realidad en una Europa cada vez más relacionada y en un proceso de búsqueda de nuevos caminos de integración. En este sentido, superar la idea de que los ciudadanos tienen un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce y lograr el interés de todos por el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural que incluya el conjunto de esas lenguas constituye hoy uno de los principales objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa.

Competencia parcial y variedad de objetivos

Una consecuencia importante derivada del concepto de competencia plurilingüe y pluricultural es este tipo de competencia hace a los individuos más conscientes de todo lo que significa la lengua y la comunicación, así como de la importancia que tiene el aprendizaje de lenguas para nuestro desarrollo como "agentes sociales" que llevamos a cabo tareas en un mundo cada vez más abierto y más volcado a la comunicación a través de diversos medios y sistemas. Ser competentes desde un punto de vista plurilingüe y pluricultural supone aprovechar mejor las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que tenemos como hablantes de nuestra lengua materna a la hora de acercarnos a lenguas y culturas distintas, así como ser más conscientes de los aspectos relacionados con la organización lingüística y los recursos que utilizamos al desenvolvemos en la comunicación, es decir, disponer de una consciencia metalingüística, interlingüística o, como apunta el *Marco de referencia*, "hiperlingüística" más amplia y desarrollada.

Esta mayor amplitud en nuestra visión de otras lenguas y culturas y en nuestra propia consciencia de lo que significa comunicarse y aprender lenguas es perfectamente compatible, como he adelantado ya, con el hecho de que nuestro dominio de una lengua extranjera sea limitado o con el hecho

de que los conocimientos y el grado de competencia que tengamos en distintas lenguas pueda ser variable. Esta "competencia parcial" forma parte, por tanto, como advierte el documento, de una competencia "múltiple" y es a su vez una competencia "funcional" respecto a un objetivo determinado. Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas las implicaciones de este enfoque son particularmente interesantes, por cuanto abren ventanas a una nueva forma de concebir el diseño y desarrollo de los programas y la especificación de los objetivos de enseñanza. Al abordar las claves del *Marco de referencia* he presentado, a propósito de la dimensión horizontal del modelo descriptivo, una serie de categorías de uso de la lengua que, aun manteniendo una íntima imbricación desde el punto de vista de la comunicación, se describen de forma separada con objeto de detallar sus componentes y el alcance preciso de cada una de ellas desde el punto de vista lingüístico y extralingüístico. Un plan o diseño curricular, a la hora de establecer los objetivos de enseñanza podrá, en función de las necesidades y expectativas de los alumnos, centrar sus objetivos en una de las categorías o subcategorías descritas en el modelo, de manera que el programa, al ser más adecuado y relevante, sitúe a los alumnos en el centro de las decisiones que han de adoptarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al hablar de "competencia parcial" tenemos tendencia a pensar en la categoría

referida a las actividades de lengua, especialmente en la línea de las tradicionales destrezas lingüísticas, de manera que hablamos de una competencia fuerte en comprensión de lectura en una determinada lengua, por ejemplo, acompañada de una competencia menor en expresión oral. El *Marco de referencia* propone ampliar este enfoque, de manera que la idea de "competencia parcial" y sus implicaciones en cuanto a la selección de objetivos de enseñanza, pueda ampliarse a todas las categorías descritas. A la luz de este enfoque ampliado un programa de lenguas puede, por tanto, centrar sus objetivos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las *competencias generales* del alumno, en una u otra de las competencias que el modelo incluye dentro de la *competencia comunicativa*, en una *actividad comunicativa* específica, en uno de los *ámbitos* identificados en el contexto de uso o en el enriquecimiento y diversificación de *estrategias* para el cumplimiento de las tareas. O incluso puede centrarse en el desarrollo de las *tareas* específicas que un individuo necesite para desarrollar su trabajo, como en el caso del empleado de una centralita telefónica que tenga que desenvolverse con elementos lingüísticos muy específicos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el hecho de que los objetivos del programa se centren en una determinada categoría o subcategoría no significa que las demás no dejen de practicarse. Establecer objetivos en relación con categorías concretas no significa, desde luego, ignorar que el

planteamiento básico del modelo descriptivo se inscribe en un enfoque centrado en la acción, en el que la relación de todas las categorías es necesaria para entender el alcance de la lengua como comunicación. En este sentido, y teniendo en cuenta la coherencia del modelo, es razonable pensar que el logro del objetivo seleccionado producirá, como observa el *Marco de referencia*, otros resultados que no se pretendían alcanzar o que no eran de interés principal.

El reconocimiento de la competencia parcial o, en sentido más preciso, de las "competencias parciales" supone una toma de posición respecto a la visión tradicional del dominio de lenguas, que ponía énfasis en la idea de llegar a alcanzar un dominio excelente y completo en las distintas destrezas lingüísticas de la lengua extranjera, con el afán de llegar a alcanzar la competencia propia del "hablante nativo", erigido en modelo de actuación lingüística. Es claro que este dominio excelente en todas las dimensiones de la lengua no es habitual ni siquiera en la lengua materna, ya que uno u otro individuo puede desenvolverse mejor, en su propia lengua, en actividades de expresión oral que en actividades de expresión escrita, por ejemplo. Sin rechazar el objetivo de llegar a alcanzar una competencia lo más amplia y completa posible en otra lengua, lo interesante del planteamiento de las competencias parciales es que pone énfasis en valorar precisamente este tipo de competencias, con lo que se pretende provocar un cambio de actitud

respecto al aprendizaje de otras lenguas para situarnos en la línea del plurilingüismo. Por modesto que nos parezca nuestro nivel de competencia en una u otra de las dimensiones de una lengua, debemos valorar esta competencia parcial desde una perspectiva más amplia que la que supone estrictamente la comunicación lingüística. Esta valoración nos permitirá acceder a un plano más amplio, el de la consciencia de lo que significa la lengua, la comunicación y el aprendizaje en un mundo en el que conviven diversas comunidades de personas que sienten y se expresan en distintas lenguas y desde distintas culturas.

Diversificación lingüística

¿De qué modo pueden trasladarse al ámbito específico del sistema educativo los principios de la competencia plurilingüe y pluricultural y el reconocimiento y la valoración de las competencias parciales? El *Marco de referencia* señala que la práctica de la enseñanza escolar demuestra que la enseñanza primaria suele estar centrada en el desarrollo de las *competencias generales* del individuo, mientras que en el tramo de los once a los dieciséis años el eje pasa a ser la *competencia comunicativa*, pero el currículo no suele preocuparse de establecer medidas adecuadas para garantizar la continuidad y la coherencia de esta progresión. Por su parte, en la fase posterior a la escolarización, la enseñanza a adultos parece centrarse prioritariamente en *actividades de lengua* específicas centradas en

un *ámbito* concreto. En términos generales, este enfoque deriva del análisis de las características de los distintos tipos de alumnos, pero no parece haber un sentido de integración y continuidad en los distintos estadios que constituyen la experiencia de aprendizaje de lenguas para cualquier persona. Los instrumentos que aporta el documento, y el énfasis en el concepto de plurilingüismo, permitirán enfocar esta experiencia de un modo más coherente, en línea con la idea de que el aprendizaje de lenguas es un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida.

Un centro docente puede limitarse a incluir en su currículo dos o más lenguas extranjeras, en cumplimiento de la normativa que impongan en cada caso las autoridades educativas. La enseñanza de estas lenguas puede llevarse a cabo de forma paralela a lo largo del currículo escolar, sin que exista en ningún momento una visión más amplia o integradora de todas ellas. No sería raro, por ejemplo, como advierte el *Marco de referencia*, que si el énfasis se pone sobre todo en *una* lengua extranjera concreta y sus manifestaciones culturales, lleguen a reforzarse los estereotipos e ideas preconcebidas con respecto a esa lengua y cultura, mientras que es más probable que un enfoque dirigido a varias lenguas pueda evitar este problema al tiempo que amplía el potencial de aprendizaje de los alumnos.

El *Marco de referencia* sitúa el debate sobre el diseño curricular en el ámbito de

las lenguas en torno a una serie de líneas de reflexión. Si el plurilingüismo se incorpora como el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los centros escolares, se impone la necesidad de que el tratamiento de cualquiera de las lenguas que se ofrezcan en el currículo se ponga en relación con el resto de las lenguas incluidas en el itinerario escolar. Las objeciones en cuanto al coste de la aplicación práctica de este planteamiento deberán tener en cuenta que los objetivos y la progresión no tienen que ser necesariamente los mismos para todas las lenguas. Visto desde la perspectiva de lo que podría considerarse como educación lingüística general habrá que considerar que determinados aspectos de las competencias generales, por ejemplo, pueden ser válidos para todas las lenguas del currículo, lo que permite concebir un enfoque integrado del aprendizaje de lenguas en el currículo escolar. En el caso de las lenguas que guardan relación, lingüística y cultural, las posibilidades de este planteamiento pueden verse potenciadas. Hay conocimientos y destrezas que pueden ser útiles para el aprendizaje de varias lenguas y el conocimiento, incluso parcial, de una determinada lengua facilita el aprendizaje de lenguas nuevas en la medida en que el alumno puede aprovechar destrezas, habilidades o conocimientos ya adquiridos para ponerlos al servicio de su propio aprendizaje de otra lengua.

Quedan abiertas al debate profesional las conclusiones sobre el alcance de los nuevos

planteamientos de la política lingüística escolar que concreta el *Marco de referencia*, si bien pueden adelantarse algunas consideraciones como elementos para este debate. Ante todo, que a la idea de diversificación lingüística debe añadirse la de flexibilidad, en el sentido de que los objetivos y los programas de las distintas lenguas pueden ser parecidos o diferentes y que incluso puede haber enfoques muy distintos, si bien todos ellos coherentes desde la amplia perspectiva del plurilingüismo. El *Marco de referencia* considera a este respecto distintos "escenarios" curriculares. Otro aspecto de especial consideración es el relacionado con la evaluación y la certificación, que lleva a considerar un enfoque "modular" en consonancia con el desarrollo de un "currículo multidimensional" en el que pueden establecerse distintos objetivos en relación con las distintas dimensiones o categorías identificadas en el modelo descriptivo. Particular interés puede tener la idea que propone el documento de introducir breves módulos "intercurriculares" que engloben distintas lenguas y que vayan dirigidos expresamente a practicar una variedad de recursos de aprendizaje o a considerar formas de aprovechar el entorno escolar o enfrentarse a malentendidos en la relaciones culturales y lingüísticas. En esta misma línea, se podría llegar a considerar la posibilidad de introducir una asignatura escolar que tuviera precisamente como objetivo conseguir que los alumnos tomaran conciencia de la importancia de desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural.

La eficacia de un planteamiento de diversificación lingüística en un currículo multidimensional que puede permitir la certificación por módulos de las competencias parciales de los alumnos se ve reforzada con la creación del *Portfolio europeo de las lenguas*, que proporciona un formato adecuado para registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de lenguas y las experiencias culturales. Esta iniciativa se sitúa en consonancia con la vocación de transparencia y coherencia de la política lingüística del Consejo de Europa.

Transparencia y coherencia

La preocupación por la transparencia y la coherencia ha estado siempre presente en los trabajos del Consejo de Europa e incluso ha dado título a alguno de sus proyectos en el campo de la enseñanza de lenguas. Al situar el *Marco de referencia* en su contexto político y educativo, el Consejo traslada estos principios al propio documento y concreta la voluntad de transparencia en la intención de ofrecer información expresada con claridad y explicitud, asequible y fácil de entender por parte de los usuarios. El principio de coherencia se refleja en la preocupación del grupo de autores por evitar contradicciones internas y ofrecer instrumentos bien articulados que resulten prácticos para los usuarios del documento. Desde la perspectiva más amplia de los sistemas educativos, el principio de coherencia requiere una relación armónica entre distintos componentes, que el *Marco de*

referencia establece en los siguientes términos:

- la identificación de las necesidades;
- la determinación de los objetivos;
- la definición de los contenidos;
- la selección o creación de los materiales;
- el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje;
- la enseñanza y el aprendizaje de los métodos que se utilicen;
- la evaluación, los exámenes y las calificaciones.

Establecer unas bases comunes que respondan a los principios de transparencia y coherencia no implica, sin embargo, imponer un sistema único y uniforme. El documento pone énfasis en la idea de que sus propuestas son abiertas y flexibles, de manera que puedan aplicarse en situaciones particulares muy diferentes mediante las adaptaciones que sean necesarias. El *Marco de referencia* se presenta, en este sentido, como adaptable a diferentes circunstancias, en continua evolución a partir de los resultados de la experiencia y no dogmático en la medida en que no se vincula exclusivamente a alguna de las distintas teorías o prácticas que conviven en el campo lingüístico o educativo.

Pero la voluntad de transparencia y coherencia puede apreciarse también, de forma significativa, en las relaciones que establecen el *Marco de referencia* y el *Portfolio europeo de las lenguas*. Los niveles comunes

de referencia, las categorías de uso y los descriptores ilustrativos son instrumentos adecuados para elaborar programas, diseñar exámenes, evaluar el progreso en el aprendizaje y otras tantas utilidades prácticas que los profesionales de la enseñanza de lenguas y los propios alumnos pueden desarrollar con arreglo a sus propias necesidades. Desde el punto de vista de una Europa plurilingüe los resultados de la aplicación de estos instrumentos pueden adquirir mayor relevancia si se hacen visibles y adquieren pleno reconocimiento. El *Portfolio europeo de las lenguas* toma como base las ideas sobre evaluación del *Marco de referencia* y se centra en la aspiración de que todo ciudadano europeo pueda llegar a certificar documentalmente las actividades de aprendizaje de lenguas realizadas a lo largo de toda la vida, no sólo en la enseñanza reglada sino también en relación con los viajes, contactos o experiencias profesionales. Con ello, el Portfolio pretende cumplir, por una parte, una función informativa sobre los niveles de competencia lingüística y las experiencias culturales y de aprendizaje de los alumnos y de los usuarios de la lengua en general. Por otra parte, la constatación documental del *Portfolio* cumple una función pedagógica en la medida en que sirve para orientar a los alumnos sobre el modo en que pueden recoger y reflejar sus experiencias más significativas de carácter lingüístico y cultural de forma continuada.

El borrador inicial del proyecto para la creación del *Portfolio* prevé tres secciones:

- El "pasaporte de lengua". Proporciona una información general sobre la competencia de un individuo en diferentes lenguas en un momento determinado. La información toma como base los niveles comunes del *Marco de referencia* y recoge tanto los certificados obtenidos como la descripción de las competencias y de las experiencias de aprendizaje interculturales. Incluye también información sobre competencias parciales y específicas.
- La "biografía de lengua". Tiene como objetivo involucrar al alumno en la planificación, registro y evaluación de su proceso de aprendizaje y del progreso que va logrando en el desarrollo de las distintas lenguas. El alumno refleja lo que puede hacer mediante el uso de cada lengua e incluye información sobre sus experiencias lingüísticas y culturales dentro y fuera del sistema educativo.
- El "dossier". Permite al alumno seleccionar materiales para documentar e ilustrar las experiencias y logros recogidos en el pasaporte o en la biografía.

Desde hace ya algunos años se vienen desarrollando en distintos países europeos prototipos de *Portfolio* en los niveles de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y el aprendizaje de adultos. A pesar de las dificultades que presenta el desarrollo del proyecto en los distintos países, las ventajas que conlleva esta iniciativa parecen evidentes. Una constatación documental de este tipo facilitará la transparencia

a la hora de comparar sistemas de certificados de lenguas y, desde un punto de vista más amplio, sistemas educativos. Permitirá también motivar a los ciudadanos europeos para que aprendan lenguas y para que desarrollen y diversifiquen su aprendizaje. Podrá ser un estímulo para promover la autonomía de quienes aprenden lenguas y servirá, además, de carta de presentación ante los empresarios, los responsables educativos y las instituciones de todo tipo que necesiten contrastar los conocimientos y experiencias de nuestra trayectoria educativa o profesional.

Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Desde principios de los años 70 la idea de fomentar la "autonomía" de los alumnos está muy presente en los proyectos educativos de todo tipo y es consecuente con el enfoque humanista al que me refería al considerar el nuevo paradigma que se ha venido constituyendo en las tres últimas décadas en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Que el alumno se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje es algo que requiere también por parte de los profesores y de los responsables educativos una nueva visión de lo que significa enseñar y aprender otras lenguas. Como hemos ido viendo en apartados anteriores este principio está muy presente en el *Marco de referencia*, donde se recogen numerosas indicaciones de las aplicaciones prácticas que pueden tener para los alumnos las herramientas que se facilitan.

Pero es importante tener en cuenta que el concepto de "aprendizaje a lo largo de toda la vida" que preconiza el Consejo de Europa trasciende el ámbito del currículo escolar para situarse en una perspectiva más amplia: la de la trayectoria que sigue una persona a través de una secuencia de experiencias educativas, ya sea bajo el control de una institución educativa o no. La idea de currículo se enfoca, así, desde la trayectoria vital en sentido amplio, al margen de y más allá de la formación académica escolar. Es indudable que el papel de los centros educativos a la hora de fomentar el interés por otras lenguas y culturas es crucial en nuestra evolución posterior, pero también es verdad que el entorno en el que nos desenvolvemos, la familia, los viajes, los amigos, los intercambios y contactos y las circunstancias de nuestra profesión son factores decisivos en nuestra experiencia particular con lenguas y culturas diferentes. Podremos, según las circunstancias de nuestra trayectoria personal, desarrollar las competencias parciales que hayamos adquirido en una u otra lengua durante el periodo de escolarización; podremos desarrollar competencias en nuevas lenguas y ampliar nuestro mundo hacia otras culturas; o podremos, por el contrario, desentendernos de cualquier preocupación a este respecto por falta de oportunidades o de interés. En este sentido, el reconocimiento de competencias parciales, por muy limitadas que nos parezcan, es una forma de estímulo para las personas adultas que puedan sentir que el aprendizaje de lenguas

más allá de la etapa escolar es un reto excesivo para sus capacidades. El *Portfolio* cumple un papel precisamente en este sentido, en cuanto prevé un formato específico para el aprendizaje de adultos. Por su parte, la formación continua y la educación de adultos ofrecen oportunidades para continuar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Esta idea de que el currículo escolar es parte de un currículo más amplio no siempre está presente, como observa el *Marco de referencia*, en los centros docentes del sistema educativo. A este respecto, sería deseable que los colegios e institutos de los países europeos llegaran a facilitar, por una parte, un repertorio inicial diferenciado de carácter plurilingüe y pluricultural, con distintos itinerarios posibles, y, por otra, una toma de conciencia, conocimientos y confianza por parte de los alumnos con respecto a las capacidades y competencias de que disponen y que podrán ampliar, fuera del centro escolar, en su futura trayectoria educativa, profesional y personal. Un enfoque curricular "multidimensional" como el que he apuntado a propósito de la diversificación lingüística, en el que se tengan en cuenta las distintas categorías o dimensiones del modelo descriptivo del *Marco de referencia*, y la posibilidad de un aprendizaje "modular" que tenga reflejo en los sistemas de evaluación y certificación, constituirían bases adecuadas para permitir a los alumnos continuar de forma más eficaz una trayectoria autónoma de

aprendizaje en la línea del plurilingüismo y el pluriculturalismo.

Movilidad y cooperación

Desde la perspectiva de una política lingüística europea, todo cuanto llevamos visto en esta breve aproximación al *Marco de referencia* y sus implicaciones tiene el sentido último de fomentar la movilidad, la cooperación y el intercambio de ideas de los ciudadanos europeos. Es claro que para el Consejo de Europa, desde su creación, este principio es una de las principales aspiraciones, por lo que sus iniciativas en el campo de la educación, y en el más específico de la enseñanza de lenguas, están dirigidas a alcanzarlo.

El profesor J.L.M. Trim, uno de los miembros del grupo de autores del *Marco de referencia*, reflexiona en la introducción de la guía general para los usuarios de este documento sobre las implicaciones de los profundos cambios de la sociedad internacional en las últimas décadas. Según su análisis, del que extraigo a continuación algunas de las ideas principales, los descubrimientos científicos de todo tipo, y especialmente los de las industrias de la comunicación, son rápidamente aplicados a todos los aspectos de nuestra vida, y la movilidad internacional, tanto del transporte de pasajeros y mercancías como de la información y las ideas, imprime un ritmo vertiginoso a un mundo en el que las barreras geográficas suponen cada vez menos límites. En el ámbito de la

educación, los responsables educativos y los miembros de la profesión docente, en la medida en que son responsables de preparar a los jóvenes para que sean capaces de enfrentarse a los cambios y aprovechar las oportunidades de la nueva situación, deberán formarse una idea adecuada y prever en lo posible las implicaciones de estos cambios y oportunidades. El profesor Trim señala a este respecto tres aspectos de particular importancia para el próximo futuro. En primer lugar, el progresivo incremento de la movilidad de las personas, que en el campo de la educación supone un considerable incremento del número de alumnos que realizan parte de su formación fuera de su propio país y, en el ámbito profesional, un aumento en la proporción de empleados al servicio de empresas multinacionales. En segundo lugar, el acceso a la información a través de Internet y de otras redes que transmiten información de carácter efímero, cuya inmediatez requiere la consulta en las lenguas originales sin posibilidad de traducción, así como el incremento de los contactos internacionales de todo tipo (congresos, conferencias, etc.) en los que sólo una minoría puede participar utilizando exclusivamente su lengua materna. Y en tercer lugar, el entendimiento y la tolerancia, especialmente importantes en una Europa que arrastra una larga trayectoria de guerras y conflictos, y que requiere de todos los ciudadanos una apertura clara y decidida hacia las lenguas y culturas de los pueblos vecinos con el objetivo de construir un espacio común de colaboración y prosperidad.

Las iniciativas del Consejo de Europa, y en particular los proyectos y documentos de referencia que he considerado en este trabajo, responden sin duda a la preocupación del profesor Trim por facilitar a los profesores, y a cuantos tienen que ver con la difusión y la enseñanza de las lenguas, fundamentos, ideas, criterios y herramientas que ayuden a preparar a la gente joven para que sea socialmente responsable en una Europa que todos deseamos cada vez más abierta a la colaboración, el entendimiento y la tolerancia.

Conclusión

La publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* supone la culminación de un ciclo que se inició con la difusión, bajo los auspicios del Consejo de Europa, de *Threshold Level* –y sus versiones a distintas lenguas europeas–, como eje de irradiación del denominado “enfoque comunicativo”. Los treinta años transcurridos entre la aparición de uno y otro documento han constituido un periodo de extraordinario dinamismo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Ha sido, en gran medida, un periodo de expansión y consolidación en el que la enseñanza de lenguas ha ampliado sus perspectivas con las aportaciones de nuevas ciencias lingüísticas, como la sociolingüística y la psicolingüística, y de otras ciencias, teorías y líneas de investigación que, desde ámbitos diversos, han ido proporcionando claves sobre las relaciones entre la lengua y la comunicación y sus implicaciones

para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. En el *Marco de referencia* subyacen muchas de estas claves, que son en definitiva el resultado de un largo trayecto de investigación y experimentación didáctica en el que ha sido decisiva, junto a la labor de los lingüistas teóricos, la aportación de los profesores desde la práctica profesional.

El *Marco de referencia* pretende ser, ante todo, un instrumento útil. A partir de un enfoque “centrado en la acción” describe con claridad y concisión lo que los usuarios de las lenguas o los alumnos que las aprenden son capaces de hacer como “agentes sociales” que llevan a cabo determinadas tareas para alcanzar sus propósitos comunicativos. Esta descripción del uso de la lengua se construye poniendo en relación una dimensión vertical, constituida por los niveles comunes de referencia, con una dimensión horizontal que incluye las especificaciones de las categorías de uso de la lengua. En el cruce de ambas dimensiones se sitúan las escalas de descriptores ilustrativos que definen lo que un individuo es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en los diferentes niveles de dominio. Un esquema articulado de este tipo constituye una herramienta de excepcional interés para los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas –profesores, responsables educativos, examinadores, autores de materiales didácticos, etc.–, y también para los propios alumnos. Los profesionales encontrarán en el *Marco de referencia* una base común para comparar sistemas (currículos, programas, certificados), contrastar resultados o

intercambiar conclusiones. Los alumnos podrán acceder a herramientas útiles que les ayuden a continuar su proceso de aprendizaje de forma autónoma. Por otra parte, las herramientas del *Marco de referencia* serán particularmente útiles a la hora de constatar de forma homogénea los conocimientos de lenguas de los ciudadanos europeos, ya que permitirán certificar niveles de competencia sobre la base de unas mismas escalas y categorías descriptivas.

El *Marco de referencia* se sitúa en la línea de las iniciativas emprendidas en las últimas tres décadas por el Consejo de Europa con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En los últimos años, el desarrollo de instrumentos de referencia ha venido a dar respuesta a la preocupación de los Estados miembro del Consejo de Europa por establecer un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y que ofreciera suficientes garantías de transparencia, coherencia e integración. Se pretende que instrumentos como el *Marco de referencia* y el *Portfolio* contribuyan de forma eficaz a hacer posible el logro de los grandes retos que se propone hoy el Consejo y que constituyen los objetivos de la política lingüística europea: promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante. La preocupación, siempre presente en las actividades del

Consejo de Europa, por proteger la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo adquiere de este modo un nuevo sentido, más activo, que enfoca el aprendizaje de las lenguas y las experiencias de contacto e intercambio con otras culturas como una ampliación de la personalidad social y cultural de los ciudadanos europeos.

Nota final

Muchas de las ideas que se recogen en este trabajo son fruto del intercambio de opiniones con Elena Verdía sobre el *Marco de referencia* y sus implicaciones, por lo que le agradezco su valiosísima aportación. Los gráficos que ilustran este trabajo han sido realizados por Elena para presentaciones públicas de la adaptación del documento al español, y los reproduzco con su permiso.

Los trabajos de traducción y adaptación al español del *Marco de referencia* han sido realizados por el siguiente equipo:

Coordinación: Jesús Antonio Cid, Director Académico del Instituto Cervantes.

Traducción-adaptación (por orden alfabético):

Álvaro García Santa-Cecilia
Rosario Guijarro Huerta
Rebeca Gutiérrez Rivilla
Cristina del Moral Ituarte
Jaime Olmedo Ramos
Alejandro Valero Fernández
Elena Verdía Lleó

Se han desarrollado traducciones y adaptaciones del *Marco de referencia* al catalán, al gallego y al vasco. Las instituciones que se han hecho cargo de los trabajos han sido, respectivamente, la Generalitat de Catalunya, la Xunta de Galicia y HABE (Hel-duen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea).

El borrador 2 de la versión en inglés del *Marco de referencia* iba acompañado de una serie de breves guías dirigidas a posibles usuarios del documento (profesores, responsables de exámenes, responsables del desarrollo curricular, responsables de la toma de decisiones, responsables de la educación de adultos, formadores de profesores de primaria, formadores de profesores de secundaria, alumnos de enseñanza secundaria, autores de manuales y materiales), además de la guía general para los usuarios elaborada por J.L.M. Trim. El Instituto Cervantes ha traducido la guía de responsables de exámenes.

Direcciones electrónicas de interés

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment:

<http://culture.coe.int/lang>

European Language Portfolio:

<http://culture2.coe.int/portfolio>

Traducción-adaptación al español del *Marco de referencia:*

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Bibliografía citada

- COSTE, D., *et al.*, *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier, 1976.
- COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Ek, J. A. VAN y TRIM, J. L. M., *Threshold Level 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Ek, J. A. VAN y TRIM, J. L. M., *Waystage 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Ek, J. A. VAN y TRIM, J. L. M., *Vantage Level*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- KUHN, T. S., *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.
- MUÑOZ LICERAS, J., ed., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1991.
- SLAGTER, P. J., *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979.
- STERN, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

Resumen

Se ofrece una visión de conjunto del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Marco de referencia entendido como uno de los instrumentos que el Consejo de Europa propone para llevar a cabo su acción institucional en el campo de la enseñanza de lenguas. Para ofrecer una visión amplia del documento se distribuye la información en tres apartados. Primero una sinopsis de las principales aportaciones teóricas, conceptos y líneas de investigación que han confluído en el campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de las tres últimas décadas, tomando como eje de reflexión las relaciones entre lengua y comunicación. En segundo lugar se describe el sentido y enfoque del *Marco de referencia*, así como los principales componentes que articulan su modelo descriptivo. Y finalmente en un tercer apartado se reflejan las ideas-fuerza que pueden extraerse de las líneas de acción institucional del Consejo de Europa (proyectos, conferencias, recomendaciones y documentos de referencia) y que constituyen las bases de lo que puede considerarse una política lingüística europea.

Palabras clave: Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Abstract

In this paper, the author offers an overall view of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. The Council of Europe proposes this framework as one of the instruments for its endorsement of language teaching. In order to study the document in depth, the information is divided into three parts. The first one is a summary of theories, concepts and research fields in language teaching over the last thirty years. These have been analysed considering the relationship between language and communication. Secondly, the author describes the meaning and approach of the framework, as well as its main components. Finally, the paper analyses the main guidelines that can be inferred from the institutional action of the Council of Europe, such as projects, conferences and resolutions. The aforementioned guidelines can be regarded as the foundations of a European Language Policy.

Key Words: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment.

Álvaro García Santa-Cecilia

Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes.

alvarog@cervantes.es

A r t í c u l o s

Muerte y educación

Pilar Feijoo Portero
Ana Belén Pardo Porto

“Si has llevado solamente una vida basada en tu cuerpo y no has conocido nada más allá, la muerte será algo desagradable. Pero si has gustado de la música y la poesía, si has amado y has contemplado las flores y las estrellas, si algo de lo que no es físico ha penetrado en tu conciencia, entonces la muerte no será tan dolorosa. Podrás llevarla con ecuanimidad. Si has acariciado algo de tu centro, si has captado algo de lo trascendental que hay en ti, entonces, la muerte será una celebración, una comprensión.”

Osho (2003): p. 46

1. La muerte preocupa a los niños

La conciencia de la muerte comienza a edades tempranas. Nagy¹ realizó estudios con niños y niñas húngaros de entre tres y diez años y encontró que ya desde los cinco años conocían la existencia de la muerte, aunque no como un proceso

¿Qué respuestas damos los adultos a las inquietudes de los menores frente a la muerte? ¿Cómo les ayudamos a razonar sobre ella? Quizá, evitando la cuestión.

1. Urraca Martínez (1982), p. 33.

irreversible. Entre cinco y nueve años, empiezan a comprender la muerte como el final, pero sólo entre esa edad y los 11 años, comprenden vivencialmente que la muerte también les llegará algún día.

Aunque la conciencia de la muerte sea progresiva, no deja al niño indiferente. Según Yalom² la niña o el niño, desde temprana edad, tiene una preocupación dominante de la muerte, y la principal tarea de su desarrollo mental es ocuparse de los temores aterradores de la desaparición.

Así, una cuestión educativa de interés es: ¿qué respuestas damos los adultos a las inquietudes de los menores frente a la muerte?, ¿cómo les ayudamos a razonar sobre ella?, ¿cómo les acompañamos en la ansiedad que inevitablemente se despierta cuando comprenden que pueden perder a sus seres queridos y que, ellos mismos pueden morir? Quizá, evitando la cuestión. Como dice Poch:

“Los niños y niñas conocen desde pequeños que pasaron nueve meses en el vientre de su madre, pero, con frecuencia, desconocen la muerte de personas próximas porque se les dice que han marchado de viaje, o que han cambiado de domicilio, o bien que se han convertido en estrellas. La ocultación de la muerte se inicia muy

pronto en la biografía de cada uno de nosotros.”³

Hablar sobre la muerte suele ser también un tabú en las conversaciones con chicas o chicos adolescentes y, probablemente, lo sea también entre ellos mismos. Este silencio obligado impide la necesaria elaboración del temor a morir que, aunque encubierto u oculto, está aumentado por las características propias del periodo evolutivo en que se encuentran.

2. Evitar el tema no les ayuda

Cuando, con la intención de protegerles se aparta a los pequeños de las situaciones de duelo, no se les permite captar los modelos adultos de afrontamiento del dolor ni se les deja sentirse útiles colaborando y dando apoyo a sus mayores. Pero lo más grave es que se les impide saber que es posible enfrentarse con éxito a las dificultades inevitables, y experimentar que la unión en la desgracia nos hace más humanos.

Por otro lado, el descubrimiento de la muerte sin la guía de los adultos, hace que los niños y niñas elaboren fantasías aterradoras que favorecen la activación del mecanismo de defensa llamado *negación*. Gracias a la negación, la ansiedad es

2. Yalom (2000), p. 211.

3. Poch (2000), p. 29.

relegada al inconsciente (con lo cual no se experimenta) y los pequeños pueden seguir con su vida mientras encuentran formas más realistas de hacer frente a aquello que tanto le angustia.

Para hacer frente a estos temores, los niños erigen defensas contra la conciencia de la muerte, defensas que están basadas en la negación, que configuran la estructura del carácter y que, de haber inadaptación, tienen como resultado síndromes clínicos⁴.

3. Recuperar lo perdido

Merece la pena recuperar la muerte para la educación, y para ello, cada educador y cada educadora tiene su papel. De acuerdo con V. Arnaiz⁵:

“Si no tiene sentido educar como si los alumnos no tuvieran cuerpo, tampoco es razonable educar como si fuéramos inmortales o la vida fuera indolora ... Los centros escolares, de la mano de las diferentes áreas del conocimiento, tienen posibilidades de ofrecer al alumnado herramientas, perspectivas y planteamientos que, lejos de atemorizar con emociones amenazantes, favorezcan la inquietud de darle sentido a la vida”.

En la misma línea de pensamiento, W. C. Kroen⁶ argumenta que: Los niños deben tener la oportunidad de aprender sobre la muerte de las observaciones que hagan en su vida cotidiana y de los sucesos que ocurren en ella. Los educadores han de aprovechar las oportunidades que se les presentan a diario para enseñar a los alumnos los conceptos básicos acerca de la muerte y el profundo dolor que ésta causa.

Es posible y deseable ayudar a los niños y a los jóvenes en relación con la muerte, el dolor y las pérdidas; así como favorecer su compromiso con las personas cercanas que experimentan sucesos tristes, enferman o están en duelo. También las familias se beneficiarían si desde las escuelas de padres y madres o desde los servicios de orientación del centro, se les ayudara a enfrentar el tema y se les ofrecieran pautas de actuación.

4. Formación del profesorado

Claro que uno se puede enfrentar a la enfermedad y a la muerte con quietud, pero es necesario haber ganado esa quietud con anterioridad⁷.

4. Yalom: *op. cit.*, p. 209

5. “¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y el instituto?”. *Aula de innovación educativa*, nº 122, p. 36

6. Kroen (2002), p. 23. Donde el autor ha dicho “padres” hemos puesto “educadores”, y donde dice “hijos”, hemos puesto “alumnos”.

7. Krishanananda. En R. Calle (1995): p. 92

La incomodidad de no saber qué decir en relación con la muerte, o de cómo apoyar cuando hace acto de presencia en la vida del centro; la dificultad de mantener contacto con el dolor ajeno; así como la propia negación de la muerte por parte de los adultos, son factores que favorecen las conductas evitativas y las respuestas no implicadas. De ahí la importancia de incidir en actitudes y habilidades mediante la formación.

La formación del profesorado en relación con la muerte tiene dos objetivos fundamentales:

1. Favorecer la madurez personal frente al hecho de la finitud y la vulnerabilidad de la existencia, lo cual supone:
 - Disminuir la negación de la muerte y contactar con los temores asociados al tema (mirar de frente).
 - Trascender el miedo a la muerte y saber qué hacer con la ansiedad cuando se presenta (dejar de huir).
 - Considerar el hecho de la propia muerte e integrarla en el sentido de la vida (encontrar esperanza).
2. Fortalecer el rol educativo, que consiste en:
 - Realizar actividades de aula relacionadas con la finitud, conversar tranquilamente sobre la muerte, y responder con sencillez a las preguntas

y preocupaciones de los alumnos y alumnas (ayudar a aprender).

- Facilitar la elaboración de pérdidas significativas para la clase y detectar a los alumnos o alumnas que precisen ayuda psicológica preventiva (apoyar en el duelo).

La metodología didáctica de un programa de formación sobre la muerte debe servir, y esto es importante, para que el levantamiento de las defensas sea progresivo y para que los participantes puedan experimentar estados psicológicos agradables como resultado de las actividades realizadas.

La metodología experiencial (exploración de las propias creencias, expresión de temores, relajación, aprendizaje de técnicas, etc.) es más recomendable que la meramente teórica o explicativa. En su tesis doctoral, Maglio (1994) utilizó una muestra de más de 5.000 personas del área sanitaria, y llegó a la conclusión de que la formación sobre la muerte de tipo teórico no elimina la ansiedad frente a la muerte e incluso la aumenta. Por el contrario, la de tipo experiencial parece disminuirla.

Mediante un diseño metodológico adecuado, es posible conseguir que el proceso de aprendizaje resulte grato. Para ello, hay que trabajar los temas mediante actividades de tipo simbólico-creativo y grupal: música, danza, pintura, creación de cuentos, escenificación, relajación y, especialmente, *Sandplay Therapy*⁶.

La siguiente selección de contenidos corresponde al programa sobre “Muerte y Educación” que desarrollamos con profesorado de centros educativos (Duración: treinta horas. Tamaño del grupo: unas quince personas):

1) Estar bien frente a la muerte:

- Los problemas de la negación de la muerte en los adultos.
- Actitudes frente a la muerte.
- Cómo se aprende a estar bien frente a la muerte.
- Adiós a la negación.
- Elegir la buena muerte.
- Atender a lo que sobrevivirá.
- Vivir en el ahora.

2) Acompañar en el duelo:

- Papel del duelo en la asimilación y superación de las pérdidas.
- El proceso de duelo y sus tareas.
- La escuela, una amiga en el duelo.
- Actividades de aula en relación con el duelo.
- La relación de ayuda: aprender a estar ahí.

3) Educar en relación con la muerte:

- Desarrollo evolutivo en relación con la muerte.

- Qué deben saber los niños y adolescentes en relación con la muerte y las pérdidas.
- Dinámicas de reflexión y sesiones de tutoría en torno a la muerte, las pérdidas y el dolor emocional.
- Cómo afrontar la aprensión de las familias frente a la educación en este tema.

Los profesores y profesoras que, venciendo su aprensión a formarse en “temas tan téticos”, deciden participar en el programa, manifiestan la utilidad del aprendizaje adquirido y dicen haber realizado una experiencia necesaria y memorable.

5. Hablar de la muerte con los alumnos

Comenta Kroen que es oportuno aprovechar los acontecimientos cotidianos de muerte (por ejemplo, en plantas, pájaros o animales domésticos) para presentar a los más pequeños los conceptos de muerte y para responder a sus preguntas:

“Explícales que ese pececito nació, vivió a base de comer y respirar, y al final murió. Diles que el pez ha dejado de vivir “del todo” y que ya no volverá, y que está bien que se sientan tristes por su muerte. Explícales que esos sentimientos son naturales, que

8. La técnica y uso educativo de la *Sanplay Therapy* se explica más adelante.

son peldaños que nos vuelven a conducir al camino de estar contentos, y que la tristeza acabará por desaparecer. Haz hincapié que es mucho mejor hablar de la tristeza y sentirla que guardársela dentro y fingir que no está ahí. La tristeza ayuda a curar la herida, pero si uno se la guarda dentro, la herida tarda más en curarse⁹.

Debido a la literalidad del pensamiento infantil, y de cara a prevenir temores innecesarios relacionados con que la muerte venga inmediatamente a por ellos, Kroen recomienda que se explique a los niños las causas de la muerte. Así, el pez murió, o bien porque estaba muy, muy, muy viejo; o bien por que estaba muy, muy, muy enfermo; o bien porque tuvo un accidente tan supergrave que su cuerpo dejó de funcionar por completo. La exageración en el número de "muy" y "super" ayuda al niño a comprender que la muerte no viene por crecer un poco o estar un poco enfermo.

Es importante responder con naturalidad a las preguntas de los niños. Las más frecuentes son: qué es la muerte, por qué se muere la gente y a dónde se va cuando uno muere.

En relación con qué es la muerte, conviene recalcar, siguiendo a Kroen, que la muerte es la parada total del cuerpo. Que cuando

alguien se muere deja de andar, pensar o dormir para siempre, y que, por lo tanto, no sufre ni siente.

Con independencia de nuestras creencias acerca de si hay o no un más allá, conviene recordar que los niños no pueden asimilar ni la idea de eternidad ni la de la nada o el vacío absoluto, y que ambas cosas aumentan su angustia. Kübler-Ross, que dedicó 20 años al acompañamiento de niños enfermos de cáncer, les explicaba que morir era como dejar de ser oruga para convertirse en una bella mariposa, y que tras la muerte uno se siente siempre bien. Quizá esa sea una buena explicación hasta que crezcan y busquen la suya propia. También conviene explicarles que morir no duele:

Los que tienen la fortaleza y el amor suficientes para sentarse junto a un paciente moribundo en el silencio que va más allá de las palabras, sabrán que ese momento no es espantoso ni doloroso, sino el pacífico cese del funcionamiento del cuerpo¹⁰.

El miedo al "terrible sufrimiento" del morir es más psicológico que real, porque la mayoría de las personas simplemente pierden el conocimiento y mueren¹¹.

El anatomista William Hunter murmuró antes de morir: "Si tuviera fuerza para

9. Kroen: *op. cit.* p. 46.

10. E. Kubler-Ross (1975), p. 346.

11. Delgado (1989), p. 246.

sostener un lápiz, podría escribir lo fácil y agradable que es morir¹²."

Cuando a la Madre Cándida, plenamente consciente en su lecho de muerte, le preguntaron por cómo se sentía, respondió: "Tranquilísimamente tranquila¹³."

En cuanto a por qué se muere la gente, puede contestarse que todo lo que nace debe morir para que otros seres puedan nacer también. Y en cuanto a dónde se va cuando se muere, puede contestarse con sinceridad que no se sabe, pero que para mucha gente es pasar a una forma de vida diferente y mejor.

Kroen¹⁴ defiende la legitimidad de transmitir a los niños una cultura religiosa y de hacerles partícipes de los ritos religiosos de su familia, pero si se hayan afectados por una muerte cercana, no es el mejor momento para iniciarles en dichos conceptos. Frases como que tras la muerte uno se va para siempre con Dios y los Ángeles, pueden generarles angustia al insinuar que deberán pasar toda su vida lejos de los que quieren y junto a personas desconocidas.

También es oportuno responder "No sé" con tranquilidad a las cuestiones para las que no tenemos respuesta, pues las preguntas

sobre la muerte son muy difíciles de responder.

Cuando Sócrates estaba muriendo se encontraba tan a gusto que sus discípulos casi no podían creérselo. Alguien le preguntó: "¿Tienes la certeza de que el alma sobrevivirá a la muerte?". Sócrates le contestó: "No lo sé". Entonces, otro discípulo le preguntó: "¿Y te sientes feliz aunque el alma no sobreviva?". Sócrates respondió: "Si sobrevivo, no tengo por qué tener miedo, y si no sobrevivo ¿Cómo podré tener miedo?¹⁵."

Hablar con adolescentes

Por las características de la etapa, en general los chicos y chicas adolescentes se cierran frente a las intervenciones directas por parte de las personas adultas. Así que presionarles con preguntas del tipo: Dime lo que piensas y sientes en relación con... lo que sea, les resulta amenazante y se ponen a la defensiva.

El dolor de los adolescentes tiene su propia intensidad. Se encuentran en un tumultuoso estado de cambio. Para ellos, la vida no ha hecho más que empezar y la muerte, cuando se presenta, supone un shock... La mayoría de los adolescentes no se permite llorar, sobre todo en presencia

12. Gray (1987), p. 20.

13. De Frias (1988), p. 641.

14. Kroen: *op. cit.* p. 18

15. Osho: *op. cit.* p. 59

de chicos de su edad... Un adolescente puede llegar a creer que ignorar sus emociones es la mejor forma de capear las tormentas¹⁶.

En nuestra experiencia en el acompañamiento psicológico en estas edades, observamos que responden bien a actividades simbólicas y creativas en relación con la finitud, y que reaccionan con receptividad cuando escuchan a las personas mayores expresar con naturalidad que también tienen temores y dudas en relación con la muerte, y que están buscando respuestas, no solo frente a la muerte, sino también en relación con el arte de vivir y el sentido de la vida en general.

En cualquier caso, la introducción de la muerte como tema de reflexión educativa ayuda a comprender que todo es mutable y pasajero, e insta a aceptar las limitaciones y a agradecer y disfrutar de lo que otorga cada momento.

Cuando era muy niña, Margarita soñaba con ser mayor. Cuando venían sus amigos a buscarle para jugar, ella no salía, no le gustaba andar con "pequeñajos", prefería quedarse en casa viendo cómo charlaban y reían sus hermanos mayores con sus amigos. –¡Ay!– suspiraba –¡Si me dejaran estar con ellos!

Cuando se hizo jovencita, encontró que era injusto que su cuerpo tuviera demasiado por aquí o demasiado poco por allá. Odiaba los granos que había en su cara y añoraba los cuerpos de las mujeres que salían en las revistas y la libertad de los adultos que disponían de dinero para gastar. –¡Ay!– se lamentaba –¡Si solo por un momento pudiera ser como ellos!

Cuando Margarita se hizo adulta, descubrió que el mundo era verdaderamente complicado y que tener dinero no le solucionaba su problema de falta de tiempo –No llego a nada– decía. Margarita miraba con nostalgia las fotos de su infancia, donde no había tantas preocupaciones, y donde se captaba la gracilidad de su cuerpo juvenil. Se sentía frustrada por la sensación de que no tenía vida propia. –¡Ay!– se quejaba –¡Qué tiempos aquellos!

Cuando Margarita envejeció, se sintió muy enojada porque cada vez se tenían menos en cuenta sus sugerencias y demandas. Empezó a pensar que a nadie le importaba y que no servía para nada. Se lamentó de cada dolor, de cada reuma, de cada debilidad... Y ni aun entonces de dio cuenta de que tampoco en su vejez sabría disfrutar de lo que la vida le daba en cada momento. Y así murió, sin enterarse de que había vivido. ¡Pobre Margarita!¹⁷.

16. *Ibid.*, p. 86

17. P. Feijoo, texto inédito.

6. Integrar la muerte en la educación

6.1. Qué puede hacer la escuela

Con el fin de facilitar y acordar enfoques en relación a la muerte y el morir, las escuelas necesitan planificar los pasos a dar y asegurarse que todo su equipo educativo los conoce. Para conseguir esto, se necesita tener en cuenta las siguientes áreas:

Gestionar la información:

- ¿Hay alguien del staff que se responsabilice de poner en marcha el plan en acción en cuanto se conoce la existencia de una muerte o situación grave de alguien cercano al centro?
- Quien recibe la información ¿Sabe a quién pasarla?
- Una vez que se sabe sobre la pérdida, ¿Cómo se informa a los miembros del equipo educativo?
- ¿Quién más en la comunidad escolar debería ser informado y cómo?

Acciones inmediatas:

- ¿Qué preparativos necesitan hacerse para facilitar la expresión de sentimientos al equipo educativo y a los estudiantes?
- ¿Quién debería estar disponible para ayudar a aquellos que necesiten apoyo y asesoría emocional?

- ¿Hay algún espacio en la escuela que podría ser usado para grupos que compartan sus sentimientos o individuos para hablar con ellos de manera personal?
- ¿Está el colegio preparado para dar tiempo a aquellos que lo necesiten en estos casos?
- ¿Qué nivel de apoyo realista puede ser ofrecido al final del día escolar?
- Si la muerte es de un miembro de la comunidad escolar, ¿Quién es responsable de encargarse de sus pertenencias y de asegurarse que el papeleo y burocracia se realice?

Acciones adicionales:

- ¿Cuál es la posición de la escuela con respecto a asistir al funeral en horario escolar?
- ¿Cómo puede la escuela ayudar a los estudiantes a encontrar una manera aceptable de recordar la vida de alguien que ha muerto –conmemoraciones formales o informales... ¿Son apropiadas?
- ¿Cómo tratar los aniversarios de muertes particulares?
- ¿Cómo ayuda la escuela a su personal o a los estudiantes que están teniendo dificultades a raíz de una pérdida?

Evaluación:

- ¿cómo evalúa la escuela la idoneidad de sus protocolos de respuesta ante las necesidades que emergen de una muerte que afecta a la escuela?

6.2. Pistas para enfocar la pérdida y la muerte desde un enfoque de enseñanza-aprendizaje

- Antes de incluir este tema en las aulas, los docentes deberían hablar abiertamente con sus colegas para tratar así luego abierta y honestamente este tema con sus alumnos y alumnas.
- Reconocer que en muchos grupos de alumnos y alumnas habrá quien experimente pérdidas importantes (separaciones, divorcios, muerte de seres queridos...) y que las maneras de reaccionar serán muy variadas, incluso entre alumnos de la misma edad.
- Tratar la aflicción como una parte normal y natural de la vida, aunque dolorosa durante un tiempo, que la mayoría de la gente la "atraviesa" sin problemas.
- Observar al grupo y detectar hasta qué profundidad quiere llegar (algunos estudiantes afligidos pueden querer llegar más allá que otros miembros del grupo o viceversa... observar diferencias, y cuidar las intervenciones grupales).
- Buscar señales de alumnos que pueden necesitar apoyo (la risa tonta o "histérica" es a menudo la que más asusta...).
- Tranquilizar, cuando sea necesario, reafirmando que las lágrimas son naturales y apropiadas. Ofrecerse uno mismo o facilitar el contacto con cualquier otro colega que esté disponible para hablar de manera confidencial en cualquier momento que el alumno o alumna pueda necesitarlo. Con el fin de que esto sea posible, el personal educativo del centro tiene que estar informado y tener unas nociones básicas sobre cómo acompañar en el duelo.
- Para crear una atmósfera de confianza donde los estudiantes se sientan con libertad para compartir sus sentimientos, es de ayuda el sentarse en círculo para posibilitar un contacto ocular fluido, esto puede realizarse tanto en grupo pequeño como con el aula entera.
- Asimilar algunos conocimientos básicos para desarrollar actividades en grupo "Tocando tierra":
 - En el comienzo, se recomienda formar grupos pequeños para así entrenarse en dinamizar estas actividades, y posibilitar que todos los participantes si quieren puedan tomar parte y compartir sus experiencias... puede iniciarse con grupos de 2 o 3 alumnos o alumnas...
 - Es importante no forzar a compartir a alguien que no quiere o se muestra remiso a hacerlo. En ocasiones, es mejor la oportunidad de buscar un rato de encuentro a solas con el alumno, fuera de clase o del grupo.
 - A menudo, los estudiantes se muestran sorprendidos de que sus compañeros y compañeras tengan experiencias y dificultades similares a las suyas.
 - Sentirse comprendido o escuchado no solo es liberador sino que también previene sentimientos de alienación que pueden aparecer a medio o largo

plazo, especialmente en situaciones como la pérdida de el padre o de la madre, el divorcio u otras formas de pérdida.

- El arte, la dramatización, la música y las manualidades pueden activar recursos adicionales para liberar las emociones. La librería de la escuela puede ser otro recurso de ayuda, si se adquieren algunos libros sobre este tema.

Hay que supervisar a los niños que acaban de sufrir una pérdida significativa y, ¿Quién mejor que los docentes que están con ellos a diario? Lo que debemos observar son: cambios conductuales, bajo de rendimiento, absentismo, síntomas físicos y, en algunos casos, pensamientos o acciones autolesivas.

En estas ocasiones los chicos necesitan sentir que se entienden sus sentimientos, que son normales y que mejorarán con el tiempo.

Las ideas suicidas demandan acciones rápidas y atención médica. Hacerlo así puede salvar una vida. La consejería y sistema de apoyo disponible en la escuela, no tiene que hacer dudar al docente de que en algunos casos se debe llamar a servicios psicológicos o psiquiátricos especializados, si el alumno muestra signos de dificultad en su funcionamiento que son más que transitorios.

7. Actividades de aula

A continuación se presentan algunos ejemplos de actividades-tipo que permiten el tratamiento de las pérdidas y de la muerte en la escuela, algunas desde en enfoque de integración del concepto de muerte, otras desde la formación preventiva frente al duelo, y por último algunas para intervenir ya en la crisis, duelo...

Actividad 1:

Hablamos sobre La Muerte.

El caballero de Milaños

Marco teórico para el docente:

Es importante hacer ver a los alumnos que todo lo que nace debe morir y que está bien que así sea.

Metodología:

- 1) Leer el cuento de El caballero de Milaños¹⁸.
- 2) Responder por equipos a las siguientes preguntas:
 - ¿Por qué no quería morir el caballero de Milaños?
 - ¿Por qué quería morir después?
 - ¿Qué harías tú si pudieras prolongar tu vida indefinidamente?
 - ¿Qué ocurriría si nadie muriera jamás?

18. Poch (2000).

- 3) Se pueden hacer murales que reflejen la moraleja de la historia o escenificarla o inventar canciones

Recursos:

Érase una vez hace muchísimo tiempo un caballero rico y poderoso que gozaba de la vida y de una excelente salud. Tenía una familia a la que amaba y verdaderos amigos. Lo único que entristecía su vida era la idea de que algún día tendría que morir. –¡Ay!– se decía –Si yo encontrara una manera de evitar ese desastre...

Por aquel tiempo, se enteró de la presencia en sus tierras de un mago sabio y poderoso. Después de mucho buscarlo, lo encontró en una cueva y le dijo: “Te daré todo el oro que quieras si me ayudas a evitar la muerte”. El mago le miró y, cogiendo un tronco de madera que tenía junto a la chimenea, le dijo: tu vida durará lo que tarde este tronco en quemarse. Llévatelo y haz de él lo que quieras.

El caballero cogió el tronco con gran alegría y decidió que no lo quemaría jamás. Hizo que uno de sus ayudantes lo escondiera en un lugar seguro y bien protegido bajo el suelo de su castillo.

Fueron pasando los años y el caballero olvidó dónde había escondido el tronco de leña. Al principio fue magnífico: se sentía libre de un gran peso, pero, después, fue perdiendo a su familia: primero a sus padres,

luego a su mujer y también a sus hijos. Todos sus amigos fueron muriendo también y él se fue sintiendo cada vez más solo.

Siguieron pasando los años y cada vez estaba más replegado en sí mismo. Ocupaba una pequeña habitación de su viejo castillo y ya prácticamente no salía, porque todo le resultaba extraño. Además, la gente que ocupaba su castillo (sus tatarataranietos, seguramente), ni siquiera sabían quién era él, pues le habían visto allí desde que nacieron, y su forma de hablar era tan rara que le tenían por loco. El señor de Milaños sufría enormemente y pedía ayuda pero nadie le entendía ni le hacía caso.

Un día, pasó por aquellos lugares un misterioso personaje con fama de sanador. Uno de los habitantes del castillo le dijo que había en él un hombre extraño que hablaba una lengua muy rara y que parecía muy desgraciado. El curandero sintió curiosidad y fue a verlo.

El caballero de Milaños sintió un gran alivio cuando el curandero consiguió reconocer su lengua y le contó su historia y le pidió que le ayudara a recordar dónde se escondió el tronco de leña. Haciendo extraños movimientos con las manos y dándole a beber un raro brebaje, el caballero pudo decir dónde estaba la madera. Cuando la encontraron, la pusieron sobre el fuego. Entonces, el caballero de milaños pudo por fin relajarse, fue consumiéndose poco a poco y murió dulce y serenamente en medio de una gran paz.

Actividad 2:**Supero mis temores. un escudo de muerte¹⁹***Marco teórico para el docente:*

Las culturas americanas nativas usaban escudos sagrados para la protección espiritual frente a los peligros. En ellos se reflejaba, por ejemplo, alguna imagen recibida en un sueño y que se consideraba un mensaje sagrado, y diferentes símbolos que protegían y daban fuerza. Normalmente, se dibujaba sobre un pellejo redondo y se adornaba con plumas. Los símbolos sobre el escudo podían relatar la historia de la persona, así como sus deseos y aspiraciones. El escudo de muerte era un aliado para la vida y servía para mantener una actitud adecuada frente a la muerte.

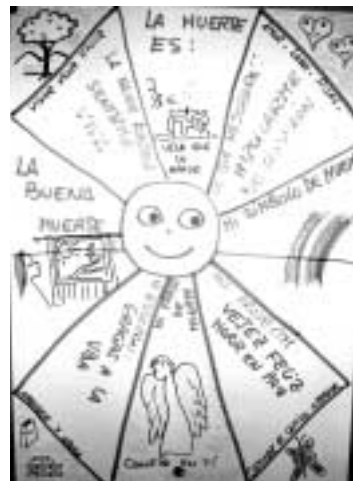
Objetivo:

Elaborar con adolescentes recursos frente a la ansiedad de muerte. Con niñas y niños pequeños, se pueden hacer escudos "frente a lo que me da miedo".

Metodología:

- 1) Después de explicar a la clase el valor simbólico del escudo como protección frente a los temores, entregar la hoja con las instrucciones para que cada cual pueda realizar el suyo.

- 2) Disponer cartulinas y material para dibujar y colorear.
- 3) Poner música suave.
- 4) Exponer los escudos y permitir que cada cual pueda explicar lo que ha puesto.
- 5) Tenerlos unos días a la vista y permitir después que se los lleven a casa.



19. Adaptado de Feinstein, D.; Elliot Mayo, P. (1994).

Recursos: Cómo realizar un escudo de muerte

En una cartulina y, usando ceras de colores o rotuladores distribuye en él, de la forma más visual y estética que puedas, los siguientes elementos:

- 1) "Mis valores": Dibuja en cada esquina los símbolos de los cuatro valores que más importancia real tienen en tu vida.
- 2) En el centro, dibuja un rostro con ojos abiertos y cara sonriente que simbolizarán tu decisión de mirar la vida de frente y con optimismo.
- 3) En la mitad superior de la hoja, dibuja y/o utiliza frases cortas para reflejar los siguientes aspectos relacionados con tu vida (puedes separarlos entre sí por líneas divisorias):
 - Lo que más alegría te causa en esta vida.
 - Lo que quieres mejorar en ti en esta vida.
 - Algún proyecto que te gustaría realizar o hacer en esta vida.
 - Divisa, eslogan o lema según el cual vives o te esfuerzas por vivir.
- 4) En la mitad inferior de la hoja, dibuja y/o utiliza frases cortas para reflejar los siguientes aspectos relacionados con la forma en que esperar afrontar la muerte en tu vida (puedes separarlos entre sí por líneas divisorias):
- 5) Un símbolo y/o una frase que refleje lo que la muerte significa para ti.

- 6) Un símbolo y/o una frase que refleje lo que para ti sería una buena muerte.
- 7) Un símbolo que te dará seguridad y paz cuando notes que la muerte está cerca.
- 8) Una frase o plegaria que te dará seguridad y paz si notas que la muerte está cerca.

Actividad 3:
Entendiendo la pérdida. el remolino del dolor

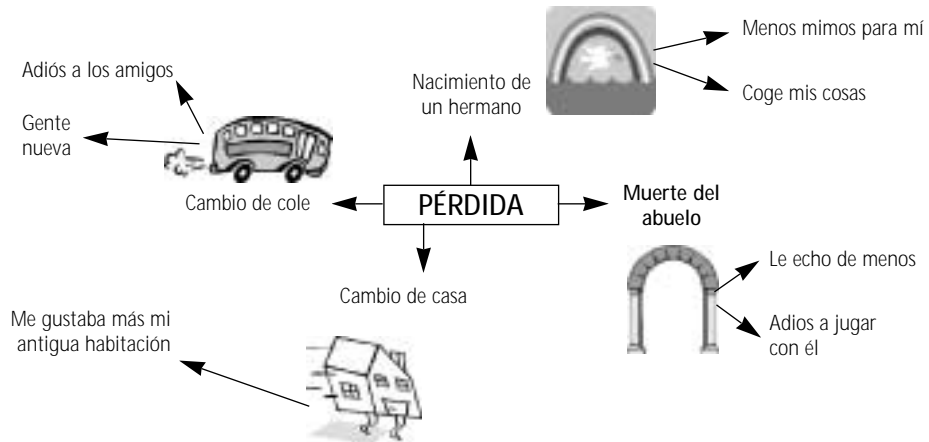
Marco teórico para el docente:

- Durante la infancia, se experimentan muchas pérdidas: ir a la escuela, cambios de curso, cambios de domicilio. Además, pueden vivir el nacimiento de hermanos o hermanas, enfermedades y pérdidas graves en la familia, separación de sus padres, etc. Cada vez que cambia algo en la vida, se pierde algo. La escuela podría fomentar la visión de las pérdidas como fuentes potenciales de crecimiento y usarlas educativamente. La manera en que los niños y adolescentes afronten las pequeñas pérdidas o "pequeñas muertes", afectará a su modo de tratar con su propia muerte y la de aquellos seres más queridos.

Objetivos de la actividad:

- Entender los sentimientos que acompañan al dolor por una pérdida.

Ejemplo de un mapa mental sobre las pérdidas



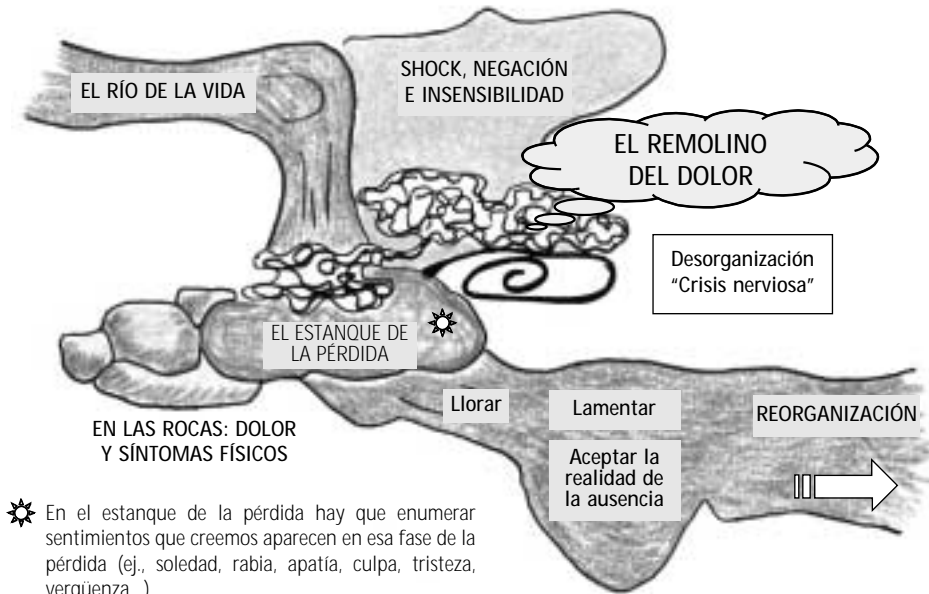
- Analizar los distintos elementos de la pérdida de manera simbólica, y profundizar en el recorrido y los sentimientos que están presentes en las distintas fases.

Metodología:

- 1) Pedir que cada alumno o alumna elabore un Mapa Mental con la palabra "PÉRDIDA" en el centro y que lo complete usando palabras y dibujos. Después, se pone en común por parejas o tríos.
- 2) Se muestra a la clase el siguiente gráfico que representa las fases de la pérdida. Cada pérdida nos precipita a una especie de catarata emocional, pero si, por no querer caer, negamos nuestros sentimientos, podemos desequilibrarnos y padecer crisis nerviosas. Si nos

dejamos caer por la catarata, experimentaremos el duelo, que es como un remolino de dolor que se manifiesta en el estanque de los sentimientos y de las molestias físicas. Pero esto es temporal. Poco a poco, el río de la vida seguirá su curso y, tras los lloros y los lamentos, uno se va adaptando a la pérdida y se produce una vuelta de las aguas a su cauce. Tras explicar esto a los alumnos se les propone que, por grupos, compartan entre ellos si alguna vez se han sentido dentro de la catarata y cómo les fue. Después, se les propone que indiquen qué sentimientos se experimentan en el estanque y qué se puede notar a nivel físico. Por último, se les pide que escriban algunas pistas para viajar mejor por el remolino. Con todo esto, se puede elaborar un decálogo para vivir bien las pérdidas.

EL REMOLINO DEL DOLOR²⁰. LA CATARATA DE LA AFLICCIÓN



☀ En el estanque de la pérdida hay que enumerar sentimientos que creemos aparecen en esa fase de la pérdida (ej., soledad, rabia, apatía, culpa, tristeza, vergüenza...)

Actividad 4:
Un camino hacia la recuperación. La carta

Marco teórico para el docente:

Para ayudar a los alumnos y alumnas a elaborar una pérdida afectiva resulta muy útil ayudarles a “cerrar” temas pendientes y a “despedirse” de todo aquello a lo que han de decir adiós.

Objetivos de la actividad:

Facilitar a la clase en duelo o a alumnos en particular la despedida y cierre de la

relación mantenida con la persona que ha muerto (compañero de clase, profesor, familiar...).

Metodología:

- 1) Después de explicar el sentido de la actividad, entregarle una hoja y pedirle que la encabece con el nombre que quiera, por ejemplo “carta de despedida”, “carta de reconciliación”, etc.
- 2) Esta carta puede mantenerse en secreto, puede dejarse en la tumba, quemarse, ser compartida con algún familiar u otro confidente –quizá como parte de una

20. Basado en Barbara Ward and Associates “Good Grief: Exploring feelings, loss and death with over elevens and Adults”. ISBN 1 85302 161 X.

ceremonia conmemorativa privada– o simplemente ser leída en voz alta ante otra persona. Cada uno decide qué desea hacer con ella.

- 3) Al escribir la carta, hay que hacer mención a estos cuatro aspectos:
1. Agradecer lo que esa persona nos dio o lo que hizo por nosotros (“Me alegro de haber vivido contigo...”, “gracias por...”, “Qué suerte haber tenido la oportunidad de haber hecho contigo...”).
 2. Pedir perdón por cosas que le hicimos o le dijimos y que sabemos que le hicieron daño (“Te pido perdón por...”).
 3. Perdonar aquellas cosas que nos hirieron o nos molestaron (“Te disculpo por...”).
 4. Declaraciones emocionales importantes o cosas que nos hubiera gustado decirle y que no les dijimos a su tiempo (“Me gustaba mucho tu forma de ser”, “Admiraba mucho tu...”, “Nunca te dije que...”).

Actividad 5:

Algo para recordar. El contrato de alquiler

Marco teórico para el docente:

Olvidamos con demasiada frecuencia que no tenemos propiedad sobre la vida y que, en todo momento, estamos de paso. Por eso, vivimos como una injusticia que la muerte llegue “antes de tiempo” y nos preguntamos equivocadamente ¿Por qué a mí? En realidad, podríamos respondernos: ¿Y por qué no?

Objetivo:

Conversar con chicos y chicas adolescentes (mejor a partir de 15 años) sobre la fugacidad de la existencia y ayudarles a explorar el sentido de sus vidas.

Metodología:

- 1) Entregar a cada alumno o alumna el siguiente contrato [G. Stone (2000), p. 49]:

Contrato de arrendamiento temporal de cuerpo

Cuerpo nuevo cedido a _____ para uso temporal.

Cláusulas del contrato:

Expira en cualquier momento, a discreción del fabricante.

Obligaciones del contrato:

El cuerpo debe ser mantenido a expensas de quien arrienda.

Las mejoras se abandonarán con el cuerpo.

Terminación del contrato:

En cualquier momento, en cualquier lugar, sin previo aviso y sin derecho a apelación, se evacuará el local al instante, esté la persona preparada o no lo esté.

- 2) Pedirles que, en grupo, anoten las ideas o sensaciones que les vienen a la mente en relación con el texto.
- 3) Poner en común y favorecer un diálogo en torno a en qué podemos notar que las personas se toman la vida como si fueran a ser eternos.
- 4) Pedirles que hagan un torbellino de ideas sobre cosas que merece la pena valorar mientras se tienen porque, antes o después, se pierden.
- 5) Pedirles que, individualmente, escriban su sueño (cosas que me gustaría experimentar y vivir en esta vida, si fuera posible). Después, se les invita a que lo compartan en pequeños grupos y, en plenario, se les invita a escribir esta frase en su cuaderno de clase (o que hagan un mural con ella): "En la vida, está bien saber lo que quiero, pero también está bien saber que puedo vivir sin ello". Por último, se puede crear algún tipo de rito que sirva para sellar el propio sueño (quemarlo, enterrarlos en algún lugar secreto, etc.).

8. Uso de Sandplay Therapy

A menudo es necesario dar una forma visible (física) para clarificar elementos confusos o vagos. En ocasiones, las manos saben como solucionar un dilema con el que el intelecto ha luchado en vano²¹.

8.1. Qué es

El juego de arena (Sandplay) es una técnica experiencial que activa la imaginación y el juego simbólico. Es un proceso no verbal y terapéutico basado en la simbología arquetípica y la psicología analítica de C.G. Jung.

Sandplay se remonta a finales de 1920. El juego y la creatividad como parte de procesos terapéuticos y educativos estaban ya siendo utilizados por Melanie Klein, Anna Freud, Erik Erikson, por nombrar unos pocos. Eran partidarios de usar juguetes y miniaturas para propósitos educativos, de investigación y terapéuticos. Estas prácticas reforzaron lo defendido por Jung sobre el uso de la imaginación y de la creatividad en el crecimiento personal y el proceso de individuación. Margaret Lowenfeld, una pediatra británica fue la pionera, a la que siguió Dora Kalff que lo desarrolló ya en el contexto junguiano.

La Terapia del Juego de Arena encontró su lugar en Europa y Estados Unidos. Históricamente, se usó primariamente como instrumento con niños y adolescentes, pero rápidamente, pasó a utilizarse con adultos, parejas, familias, grupos de autoayuda, crecimiento personal, mejora de comunicación, y resolución de problemas.

21. C.G. Jung (1961).

“El cementerio”. Bandeja realizada por un niño de siete años



Esta herramienta es utilizada en centros de día y residenciales en áreas sanitarias, hospitales, prácticas privadas, escuelas... Y aunque es utilizada normalmente por profesionales de la salud mental, puede ser muy efectiva usada por enfermeras, profesores/as o asesores/as organizativos, adecuadamente entrenados.

En Sandplay, el adulto juega como lo hace un niño, con seriedad. El aspecto de juego parece proporcionar un acceso o rito iniciático de entrada para los adultos en el mundo infantil de los sentimientos y los afectos. Recuerdos perdidos son encontrados de nuevo, fantasías reprimidas son liberadas y permiten posibles reconciliaciones. Paradójicamente, sandplay parece

aumentar la capacidad para distinguir entre ilusión y realidad²².

8.2 Metodología y usos:

Proceso. Elementos necesarios:

En Sandplay, las personas crean escenas, dibujos, o diseños abstractos en tres dimensiones, en una bandeja o caja usando arena, agua y un gran número de figuras y objetos en miniatura. El interior de la bandeja tiene que ser azul para simular agua cuando se empuja la arena hacia los lados. La caja tiene que ser resistente al agua, y de unos 57 cm de ancho por 72 cm de largo. Estas dimensiones son importantes para conseguir que el “mundo de arena” pueda

22. Weinrib (1983).

ser observado en un vistazo o mirada sin requerir movimientos de la cabeza.

La sala de Sandplay provee a la persona de miniaturas que escoge para crear "su mundo" o escena sobre la bandeja de arena (sandtray). Los objetos, cuidadosamente organizados por categorías (gente, edificios, animales, vehículos, vegetación, estructuras, objetos naturales, objetos simbólicos...) y organizados en baldas están a su disposición para elicitar una "carga simbólica" significativa para la persona.

Beneficios relacionados con procesos de pérdida y muerte:

- El carácter no intrusivo, y la seguridad simbólica del proceso facilita trabajar con el trauma asociado a situaciones de pérdida. Excelente modalidad de tratamiento para la resolución del duelo, desordenes de ansiedad generalizada, manejo del estrés, estrés post-traumático, etc.²³.
- Se trabajan elementos del duelo como son: integración de aspectos de la personalidad, la familia de origen, rediseñando situaciones de la vida, habilidades de afrontamiento y de fortalecimiento del self, la dualidad (negociando opuestos) y el trauma²⁴.
- Pérdidas que alteran la integridad física o emocional de los alumnos/as (ej. testigos

de: testigos del accidente mortal, desastre natural...), se traducen en síntomas de distress como miedo, pesadillas, desesperanza. Se observa que la persona evita estímulos que asocia con la pérdida. Algunas veces se vuelve hipervigilante o disocia. En estos casos, se observa una incapacidad y bloqueo manifiesto para hablar sobre lo sucedido. Aquí es cuando Sandplay facilita un puente entre el material inconsciente bloqueado y la vivencia consciente.

- Proporciona el regreso a experiencias pasadas, permitiendo su curación e integración. Crea puentes entre el inconsciente y el consciente, el mundo interno y externo, lo mental y espiritual con lo físico, lo no verbal y lo verbal. Revela material escondido.
- Invita al juego espontáneo, fomenta la creatividad y utiliza varios sentidos. No hay equivocaciones o aciertos. Permite que las defensas disminuyan porque no es amenazante. Funciona como el lenguaje natural de los niños, y es un lenguaje común para usar con diferentes culturas y con personas en diferentes fases de desarrollo.
- Posibilita que la persona se mueva de una posición de víctima a una de creador consiguiendo así un impacto en su propio proceso terapéutico. Es una herramienta válida para la terapia y la educación.

23. www.Sandplay.US 2002-2003 AYVP, Ltd. Sandplay.US.

24. Labovitz (2000).

- Permite al terapeuta o educador hacer su propio “trabajo personal”.

“En el Sandplay, a través de un espacio protegido y libre, el individuo es capaz de penetrar en las profundidades de la personalidad y experimentar el Self. Desde este terreno, se manifiesta una relación y balance más equilibrado y natural entre el ego y el Self. Cuando esto ocurre uno tiene entonces la oportunidad de vivir la vida de manera más consciente y auténtica”²⁵.

9. Acompañar en el duelo

El duelo es un mecanismo sano por el que, gracias a la experimentación del dolor asociado a una pérdida, reconstituimos nuestra psique y nos predisponemos a seguir viviendo. El duelo abarca desde el momento en que tenemos constancia del peligro de muerte hasta que podemos recordar a quien falleció sin sentir un aguijonazo de dolor. El proceso de duelo avanza mejor cuando disponemos de la comprensión, la compañía y el apoyo de personas de referencia.

Para acompañar a un alumno o alumna en duelo hay que considerarle como un individuo normal, sometido a unas circunstancias profundamente perturbadoras, a las que responde de acuerdo a su historia personal y a sus circunstancias biospsicosociales y familiares.

El diálogo con una alumna o alumno en duelo requiere de una profunda actitud de respeto a la su interioridad, y una escucha atenta lo que dice (verbal) y de lo que no dice expresamente (no verbal). Es importante mostrar interés genuino por su situación y la de su familia, así como expresar calor y amistad, pero se debe ser sincero y tener verdaderos deseos de ayudar. Pocas cosas pueden molestar más que un compromiso fingido. También es necesario ofrecer una cierta continuidad de la atención durante un tiempo.

Pautas generales para el acompañamiento en el duelo²⁶

1. Es importante crear una entrevista tranquila, aun cuando pueda ser corta; una entrevista de 20 minutos es a menudo suficiente.
2. El objetivo es acompañar, no curar. Si partimos de la idea de que se trata de eliminar el dolor, viviremos mal la intervención.
3. Si para evitar nuestro propio dolor construimos una “coraza protectora”, perderemos la capacidad de acompañar. Por el contrario, implicándonos emocionalmente, saldremos ganando pues el acompañamiento, al ser un asunto de compromiso y amor, reporta una gran satisfacción y energías vitales renovadas.

25. Kalf (1980).

26. Basado en Montoya Carrasquilla, J. (2001).

4. A veces, tememos no encontrar las palabras apropiadas para hablar. Tal temor tiene que ver con el mito de que hay que decir algo y que ese algo debe servir. Lo que sirve, sobre todo, es la presencia y lo que ayuda, más que nada es la escucha (en caso de que el alumno o alumna quiera hablar, porque también se puede apoyar acompañar en el silencio).
5. Nuestro papel es aceptar los sentimientos de esa persona, y escuchar, sin intervenir, todo aquello que le angustia. Sobran los consejos, lo importante es propiciar un ambiente de conversación sincera y abierta. El dolor, el miedo, la rabia, la culpa, el desasosiego, la preocupación, etc., pueden ser expresados.
6. El educador o educadora no hace milagros ni tiene todas las respuestas. Por ello, no debe involucrarse en resolver asuntos familiares, religiosos o legales, sino derivarlos hacia quienes corresponda.

Maletín de herramientas básicas de comunicación

1. *Escuchar y entender.*
La comprensión no se expresa por medio de "sermones", "eslóganes", frases hechas o comentarios muy largos, más bien debe economizarse el lenguaje intentando clarificar lo que la otra persona está diciendo, y facilitarle el flujo de la comunicación.
2. *Ventilación de sentimientos.*
Reaccionar con silencio comprensivo a los gestos emocionales, pues descargan de la tensión que se está viviendo.
3. *Facilitación o evocación.*
Pedirle que hable de la persona fallecida, como era, qué le gustaba, etc.
4. *Apoyo.*
Son los gestos verbales y no verbales que indican presencia afectiva (mirar con afecto, decir "Entiendo", poner la mano en el hombro...)
5. *Clarificación.*
Son los chequeos que hace quien acompaña para asegurarse de que entiende bien. Consisten en hacer resúmenes de lo escuchado y en explicitar lo que el la otra persona parece estar sintiendo (siempre pidiendo su confirmación). Por ejemplo: "O sea, que ahora lo ves todo negro y hay una especie de peso que te oprime el pecho, como una tristeza terrible ¿No?"
6. *Dirección.*
Son afirmaciones o actos que indican claramente lo que es bueno para hacer bien el duelo²⁷.
7. *Información.*
El ejemplo más claro de esta herramienta, es cuando determinados síntomas (p.ej., presencia de una oleada de angustia aguda) llevan a conclusiones erróneas (peligro de infarto o de muerte inminente). Dar información sobre las oleadas de

27. Sobre el proceso y las tareas de duelo: P. Feijoo y A. Pardo: *La escuela, una amiga en el duelo*. Aula de innovación educativa, nº 122, pp. 41-45

angustia agudas, las pérdidas de memoria, y otros síntomas físicos que se presentan durante la fase aguda del duelo puede tener un gran valor terapéutico.

Derechos de los niños y las niñas tras la muerte de un ser querido²⁸

1. *Tienes derecho a tener sentimientos.*

Puedes enfadarte o sentirte triste. Puedes sentir alivio o no sentir absolutamente nada. Todo eso es normal y te ayuda a salir adelante.

2. *Tienes derecho a hablar de tu dolor cuando tengas ganas.*

Cuando necesites hablar, puedes buscar a alguien que te escuche. Cuando no quieras hablar, no pasará nada; también estará bien.

3. *Tienes derecho a expresar tus sentimientos a tu manera.*

A veces, te gustará jugar para sentirse mejor durante un rato. Eso está bien: puedes jugar y reírte. Otras veces, sentirás que te enfadas y que te portas un poco peor. Eso no quiere decir que seas una mala persona; sino que tienes sentimientos que te asustan y que necesitas un poco de ayuda.

4. *Tienes derecho a que los demás te ayuden a sobrellevar el dolor.*

Está bien que te apoyes en las personas adultas y en tus amigas y amigos, que les pidas que estén un ratito contigo

para charlar, o simplemente, para estar juntos. Está bien que recuerdes que les importa lo que sientes y que te quieren.

5. *Tienes derecho a disgustarte con los problemas normales y cotidianos.*

Notarás que a veces estarás de peor humor que antes y con ganas de discutir y pelearte. Puedes expresar tu mal humor pateando una pelota o golpeando unos almohadones. También puedes escribir o dibujar tus sentimientos. Notarás que al cabo de un tiempo, se te pasan y te sientes mejor.

6. *Tienes derecho a sufrir oleadas de dolor.*

Las oleadas de dolor son sentimientos de tristeza repentinos que a veces te invaden, incluso mucho tiempo después de la muerte de una persona querida para ti. Estos sentimientos pueden ser muy fuertes e incluso pueden dar miedo. Cuando te sientas así, está bien que le pidas a una persona adulta que te haga un poco de compañía. También esos sentimientos desaparecerán al cabo de un rato.

7. *Tienes derecho a utilizar tu fe en Dios para encontrarte mejor.*

Puede que rezar te haga sentir mejor y, de algún modo, más cerca de la persona que ha muerto. A veces, se experimenta cierta calma estando un ratito dentro de un templo o en algún lugar sagrado.

8. *Tienes derecho a preguntarte por qué ha muerto la persona a quien querías,*

28. Wolfet (2001).

y a reflexionar sobre qué es la muerte y por qué estamos vivos.

Sin embargo, si no encuentras respuestas, no pasa nada. Las preguntas sobre la vida y la muerte son las más difíciles de contestar, y se van descubriendo a medida que uno crece. Puedes hablar de ello con alguna persona adulta, y si tampoco ella sabe contestar, no importa. Lo importante es que sepas que esa persona no murió por tu culpa o porque no te quisiera lo suficiente. Su muerte no tiene nada que ver contigo.

9. *Tienes derecho a recordar a la persona que ha muerto y hablar de ella.*

En unas ocasiones los recuerdos serán alegres y en otras, tristes. Sea como sea, los recuerdos te ayudan a mantener vivo tu amor por la persona que ha muerto. Puedes guardar en una caja las fotos que más te gusten y algunos objetos que te recuerden a ella, y puedes mirarlos tantas veces como te apetezca.

10. *Tienes derecho a seguir adelante.*

Vivirás una vida feliz aunque la vida y la muerte de la esa persona siempre formarán parte de ti. A veces la echarás de menos, pero volverás a reír y a estar alegre.

10. Bibliografía

- CALLE, R. (1995), *Enseñanzas para una muerte serena*, Madrid, Temas de hoy.
- DE FRIAS, C. (1988), *Biografía de Madre Cándida María de Jesús, Fundadora*. Postulación de las Causas de Canonización, Roma.
- DELGADO, J.M. (1989), *La felicidad: dónde se siente, cómo se alcanza*, Madrid, Temas de hoy.
- FEIJOO, P. y PARDO, A. (2003), La escuela, una amiga en el duelo. *Aula de innovación educativa*, nº 122, Barcelona, Editorial Graó.
- FEINSTEIN, D.; ELLIOT MAYO, P. (1994), *Sobre el vivir y el morir: un programa de afirmación de vida para enfrentarse a la muerte*, Madrid, Edaf.
- GANGA STONE (2000), *Palabras de vida y de muerte*, Barcelona, Ediciones B.
- GRAY, R. (1987), *Paciente terminal y muerte*, Ediciones Doyma.
- JUNG, C. G., (1961), *Memories, Dreams, Recollections*, New York, Pantheon Books.
- KALF., D. (1980), *Sandplay, A Psychotherapeutic Approach to the Psyche*. Santa Mónica, CA: Sigo Press.
- KROEN, W.C. (2002), *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido: un manual para adultos*, Barcelona, Oniro.
- KÜBLER-ROSS, E. (1992), *Los niños y la muerte*, Barcelona, Luciérnaga.
- KÜBLER-ROSS, E. (1997), *La muerte, un amanecer*, Barcelona, Luciérnaga.

- KÜBLER-ROSS, E. (2001), *Preguntas y respuestas a la muerte de un ser querido*, Barcelona, Martínez Roca.
- LABOVITZ BOIK, B. y GOODWIN, E. (2000), *Sandplay Therapy: A step by step manual for psychot-herapist of diverse orientations*, Norton, New York.
- LEHMANN, L. (2001), *Grief Support Group Curriculum*. Brnner-Routledge, Philadelphia.
- MAGLIO, C.J.; ROBINSON, S.E. (1994), "The effects of Dheath Education on Death Anxiety: A Meta-Analysis", *Omega: Journal of death and dying*; v29 (n4): 319-335.
- MONTOYA CARRASQUILLA, J. (2001), *Guía para el duelo*, Funeraria San Vicente, Medellín.
- MUNDI, M. (2001), *Cuando estoy triste ante la pérdida de un ser querido (Para niños)*, Madrid. San Pablo.
- OSHO (2003), *Vida, amor y risa*, Madrid, Gaia.
- POCH (2000), *De la vida y la muerte*, Barcelona, Claret.
- URRACA MARTINEZ, S. (1982), *Actitudes ante la muerte (preocupación, ansiedad, temor) y religiosidad*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- WARD B., and Associates. (1993), *Good Grief: Exploring feelings, loss and death with over ele-vens and adults*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- WEINRIB, E. (1983), *Images of the self*, Boston, MA: Sigo Press.
- WOLFELT, A. (2001), *Consejos para niños ante el significado de la muerte*, Barcelona, Diagonal.
- WOLFELT, A. (2001), *Consejos para jóvenes ante el significado de la muerte*. Barcelona. Diagonal.
- WORDEN, J. W. (1997), *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*, Barcelo-na, Paidós.
- YALOM, I. (2000), *Psicoterapia existencial y de grupo*, Paidós, Barcelona.

Cuentos que presentan la muerte con ternura y esperanza

- BREEN, E. (1993), *También puedes morirte en primavera (para 15 años)*, Barcelona, Colum-na-La Galera.
- CALLEJA, E. *Si te mueres, ya verás dónde vas (8 años)*, Ala Delta.
- CAPDEVILA, M. (1987), *El entierro de la abuela (6 años)*, Barcelona, La Galera.
- DALE / JOSS (1995), *Scrumpy (6 años)*, Barcelona, CEAC.
- DE PAOLA, T. (1994), *Abuela de arriba, abuela de abajo (8 años)*, Madrid, SM.
- KORDON, K. (1992), *Hermanos como amigos (12 años)*, Madrid, Anaya.
- LOWRY, L. (1987), *Un verano para morir (13 años)*, Barcelona, Aliorna.
- MEBS, G. (1986), *Brigs. Historia de una muerte (12 años)*, Madrid, Ayuso.
- URIBE, L. (1983), *La señorita Amelia (8 años)*, Barcelona, Destino.
- VARLEY, S. (1985), *Gracias, tejón (8 años)*, Madrid, Altea.
- WILHEM, H. (1989), *Siempre te querré*, Barcelona, Juventud.

Resumen

Es deseable ayudar a los alumnos a afrontar la muerte, el dolor y las pérdidas; así como favorecer su compromiso con personas cercanas que enferman o están en duelo. También las familias se beneficiarían si desde las escuelas de padres y madres, o desde los servicios de orientación del centro, se les ayudara a enfrentar el tema y se les ofrecieran pautas de actuación. Para ello, en primer lugar, se orienta sobre cómo conversar sobre la muerte con niños y adolescentes. En segundo lugar, se concretan actividades útiles para la intervención educativa. Por último, teniendo en cuenta que los profesores pueden realizar una importante labor preventiva recogiendo y respetando las vivencias de sus alumnos, se plantean los principios básicos del acompañamiento en el duelo.

Palabras clave: Muerte y Educación. Muerte y formación del profesorado. Hablar de la muerte con los alumnos. Muerte y actividades de aula. Acompañar en el duelo.

Abstract

It is important to help students to recognize the losses, feel the bereavement, and work through. Besides, the educational institutions can promote caring relationships between staff and students with some that get sick or are mourning a loss. The families will thank a lot if the "parents school" or the counseling advisors would give them information and guide. Preparing for loss and bereavement then is part of preparation for living. Firstable, it gives orientations to know how to talk about loss and death with infants and adolescents. Secondly, they are some activities very useful to work in class with groups. And finally, as we believe that teachers have a preventive role listening and supporting the feelings and experiences of their students, here they are the basic principles to help students grieve.

Key-word: Death and Teacher's Education. Talk about Death with Students. Death denial in school. Death an class activities. Mourning and Kids and youngsters or adolescents.

Pilar Feijoo Portero

Ana Belén Pardo Porto

SORKARI –Psicología y Formación–

Etxebarri Zeharbidea, 1 – 48600 SOPELANA (Vizcaya)

E-mail: sorkari@euskalnet.net

Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O.

Sonia Rodríguez
Manuel Montanero

Introducción

En los últimos años se viene reclamando desde diversos sectores la necesidad de potenciar las acciones educativas explícitamente dirigidas al desarrollo social y emocional de los alumnos en el contexto escolar. Casi nadie duda hoy en día de la importancia de una "alfabetización emocional" para el desarrollo personal del individuo (Goleman, 1996). Sin embargo, el tratamiento de los contenidos específicos de este ámbito se encuentra "diluida" en las diferentes áreas curriculares, cuando no relegada frente a la enseñanza de los tradicionales contenidos académicos, formando parte del "currículo oculto" (Vallés y Vallés, 1996).

Esta situación contrasta con el hecho constatable de que un 20% de la población y casi tres cuartas partes de los alumnos con problemas de aprendizaje en diversas áreas curriculares presentan también dificultades de ajuste socioemocional antes de finalizar la educación obligatoria (López, 1999;

Los resultados muestran un aumento significativo de las respuestas asertivas de los chicos, aunque no de las chicas.

Sánchez Riesco, 2001). Los alumnos con retraso mental y particularmente ciertos trastornos del desarrollo pueden presentar discapacidades en todos estos aspectos. Pero también otros sujetos con un bajo nivel de autoestima, una excesiva impulsividad o que han carecido de modelos de interacción social encuentran a menudo problemas de integración social en sus grupos de referencia, aunque no manifiesten ninguna discapacidad (Romero, 1990). Se trata de alumnos que carecen de una adecuada percepción de las emociones propias y ajenas, así como de la capacidad de controlarlas de manera satisfactoria para los propios objetivos y para la relación con los demás (Goleman, 1996). Frecuentemente estas carencias se manifiestan en conductas disociales, en problemas de adaptación escolar y en un bajo rendimiento académico. Los problemas de aprendizaje, sin embargo, no son siempre un factor causal ni tan siquiera necesariamente concomitante. Podríamos decir, en definitiva, que existen necesidades educativas especiales (N.E.E.) de tipo específicamente social y emocional que afectan a un conjunto relativamente heterogéneo de alumnos en las diversas etapas educativas. No obstante, la Educación Especial le ha otorgado tradicionalmente una atención mucho menor que a otros problemas de aprendizaje, como los que afectan a la lectoescritura o a las Matemáticas. En este trabajo pretendemos analizar algunas propuestas de prevención e intervención psicopedagógica dirigido a alumnos en los que se han detectado

N.E.E. en cuanto al desarrollo de su *competencia social*.

El concepto de competencia o de "habilidad social" es una cuestión polémica que debe considerarse dentro de un marco cultural. Los patrones de comunicación social que lo delimitan varían entre culturas y dentro de la misma, pues depende de factores como la edad, sexo, clase social y educación (Caballo, 1999). Básicamente la competencia social de un individuo se compone del conjunto de "conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria" (Monjas, 1993). Dichas conductas emitidas en un contexto interpersonal, expresan "los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación", respetando el mismo derecho en los demás, de modo que se resuelven los conflictos o contribuyan a reducir la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986). Las habilidades sociales no se reducen, sin embargo, a simples destrezas comportamentales. Están constituidas por diversos componentes fisiológicos (tasa cardiaca, respiración...), paralingüísticos (tono, volumen...), verbales (preguntas, comentarios, mensajes latentes...) y no verbales (mirada, expresión facial y postural, distancia interpersonal...). El control de estas conductas se sustenta a su vez en componentes cognitivos, ligados a los conocimientos sociales, las creencias, las expectativas y la capacidad para comprender

y resolver problemas; así como en los componentes motivacionales que posibilitan las iniciativas y respuestas apropiadas que generan reforzamiento social (Michelson, 1987).

Por otra parte, algunos autores han vinculado la caracterización de estos componentes en las personas con una elevada competencia social al llamado *estilo de respuesta asertivo*. Las personas competentes socialmente no sólo conocen las conductas apropiadas sino que las expresan asertivamente, es decir, de forma manifiesta y sin ejercer coacción (Caballo, 1985). Como consecuencia, resuelven mejor los conflictos, se sienten mejor consigo mismos y con los demás y "siembran" más oportunidades de reforzamiento. Por el contrario los sujetos con baja competencia social manifestarían preferentemente estilo de respuesta inhibido y/o agresivo. Las personas inhibidas no muestra sus sentimientos y necesidades, lo que a veces tiene como consecuencia que estos sean ignorados o violados. Depresión, sentimiento de inferioridad, timidez, baja autoestima, ansiedad, aislamiento e hipersensibilidad son problemas habitualmente asociados a este estilo de interacción (Argyle, 1994). Los individuos de estilo agresivo, en cambio, ignoran los sentimientos, opiniones y derechos de los demás; manifiestan una gran resistencia a cooperar con los demás, mostrando combatividad, irritabilidad, desafío a la autoridad, irresponsabilidad, necesidad de llamar la atención, aislamiento social y rechazo... (Goldstein y cols., 1989).

En este sentido, no es extraño que los conflictos escolares se consideren en gran parte un efecto, a la vez que frecuentemente un factor de mantenimiento, de los estilos de respuesta de estos sujetos. Las relaciones con los compañeros del colegio representa el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensayan la mayoría de las habilidades necesarias para una adaptación adecuada a la vida adulta. Los chicos de estilo inhibido o agresivo tienen menos oportunidades para suscitar respuestas sociales positivas en los demás, hasta el punto de que, en ocasiones, se pueden obstaculizar las condiciones mínimas para un desarrollo normal y provocar graves problemas de adaptación escolar y social (Díaz-Aguado, 1996). Algunas investigaciones han encontrado que los chicos más populares muestran un autoconcepto más ajustado de sí mismos, mayor capacidad para tomar parte e iniciar una interacción positiva, un conocimiento más elevado sobre ciertas habilidades sociales y mayor empatía. Tienen seguridad en sí mismos, sin ser dominantes, piden ayuda cuando la necesitan y son capaces de que los demás se sientan a gusto con ellos; suelen presentar menos comportamientos disruptivos y poseen un rendimiento académico mayor (Papalia, 1985; Michelson, 1987). En diferentes estudios se han producido hallazgos similares, según los cuales la conducta que los niños más competentes socialmente tienen con sus iguales facilita la participación en el grupo y atención positiva hacia los otros. Algunas

investigaciones han constatado en concreto que los chicos que más refuerzos emiten son también los que más refuerzos reciben (Díaz-Aguado, 1996); de modo que las conductas prosociales estimularían un ciclo positivo de valoración e interacción social.

Todas estas razones parecen justificar en definitiva la necesidad de desarrollar propuestas de innovación educativa específicamente dirigidas al *Entrenamiento en Habilidades Sociales* (E.H.S.) tanto desde la acción tutorial como desde las propias áreas curriculares. Los Programas de Habilidades Sociales constituyen en este sentido “un intento sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con objeto de mejorar su competencia interpersonal individual en de situaciones sociales específicas” (Curran, 1985). Se trata básicamente de trabajar los componentes de las principales habilidades sociales que el chico supuestamente necesita para ser capaz de influir en su ambiente, obtener resultados apropiados y responder adecuadamente a los demandas de los otros.

La bibliografía especializada ofrece muy diversas clasificaciones que pueden servir, a su vez, de estructura de dicha intervención. Desde nuestro punto de vista, los *tipos de respuesta* de mayor interés educativo podrían clasificarse en 5 áreas: reconocer y expresar sentimientos (agrado, afecto, disgusto...); hacer y rechazar peticiones (expresar deseos, pedir favores, solicitar

cambios de conducta, decir “no”, resistir presiones, defender derechos...); aceptar críticas y disculparse; iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresar opiniones (incluida el desacuerdo); y trabajar en equipo. Cada uno de estos bloques agrupa habilidades con una cierta consistencia en cuanto a los componentes implicados y a las situaciones sociales en que suelen desarrollarse. Otras como la empatía o la solución de problemas, que a veces aparecen desglosadas como habilidades específicas, no están en realidad vinculadas a situaciones sociales concretas sino que más bien constituyen capacidades interpersonales o componentes cognitivos y emocionales de las anteriores habilidades. En el caso de ciertas N.E.E. asociadas a una discapacidad intelectual habría, no obstante, que ampliar el espectro de habilidades a otras mucho más básicas como las que intervienen en el mantenimiento de las relaciones interpersonales (particularmente con personas de distinto sexo) o las que se relacionan más bien con capacidades de “inserción social”: habilidades de utilización de servicios de la comunidad; de participación en actos sociales y recreativos; de civismo y convivencia... (véase Verdugo, 1997).

Por otra parte, la metodología de instrucción puede ser muy variada, combinándose generalmente técnicas tanto conductuales como cognitivas. Los procedimientos de control de la activación y reducción de la ansiedad (dinámicas de “descongelación”; actividades de relajación, respiración,

desensibilización sistemática...) están específicamente dirigidas a los componentes fisiológicos. Entre las técnicas cognitivas se han mostrado útiles los procedimientos de control del pensamiento, de reestructuración cognitiva, las actividades de clarificación de valores (mediante debates, videos, lecturas...) y las estrategias de solución de problemas (basadas en la delimitación de situaciones-problema; análisis y planificación de habilidades; discusión sobre las ventajas del estilo asertivo...). Sin embargo, la mayoría de las intervenciones se basan sobre todo en el modelado de la habilidades. Este método suele incorporar cuatro fases que se repiten cíclicamente: la presentación del modelo de actuación en una situación concreta (generalmente precedido de instrucciones verbales o autoinstrucciones); el ensayo de la conducta por parte de los alumnos (con diversas variantes como el "role-playing", "role-reversal", representación exagerada, desensibilización mediante ensayos, ensayo real...); el refuerzo y la retroalimentación (verbal, audiovisual o con instigación física) y la generalización (con tareas para casa, diarios...).

La mayoría de estas técnicas son útiles tanto en los contextos terapéuticos como educativos. Dentro de este último, pueden ser eficaces tanto para el alumno con necesidades educativas especiales (presente o no a algún ningún tipo de discapacidad), como para el conjunto del grupo-clase. En este sentido, Alsinet Mora (1997) constató una mejora en las relaciones interpersonales, la

autoestima y el bienestar psicológico de adolescentes de Secundaria, incrementando las conductas asertivas mediante un programa de habilidades sociales. Igualmente, algunos autores defienden el desarrollo de habilidades sociales como un marco preventivo de los conflictos en el aula que constituye sin duda uno de los principales problemas de la Educación Secundaria. Parece razonable suponer que, en la medida en que los alumnos desarrollen su autoestima, la cooperación y la solución asertiva de los problemas, mejorará la cohesión del grupo y el *clima escolar*.

En el estudio empírico que exponemos a continuación nos propusimos analizar el efecto de un entrenamiento sistemático de habilidades sociales en algunas de estas variables. Por un lado, pretendíamos valorar los efectos en los estilos de respuestas predominantes en un grupo de 2º de E.S.O. en el que se había detectado una elevada conflictividad y particularmente en aquellos alumnos que presentaban una baja integración en el grupo. Por otro lado, nos interesaba calibrar en qué medida dichos aprendizajes mejorarían la cohesión del grupo y la integración en el mismo de los alumnos menos aceptados.

Método

Sujetos y variables. El Programa de Habilidades Sociales se desarrolló con un grupo de 2º de E.S.O., procedentes de un entorno socioeconómico medio-bajo, en un centro

situado en la provincia de Badajoz. En el grupo existía una elevada conflictividad que, de acuerdo con la demanda de sus profesores, dificultaba la integración de algunos alumnos particularmente. La clase estaba formada por 10 alumnos y 12 alumnas de edades comprendidas entre los 13 y 14 años.

Nuestro objetivo era valorar tres *dimensiones* implicadas en el desarrollo del programa: (a) el desarrollo de la asertividad y el aprendizaje de habilidades sociales específicas; (b) los efectos en la integración social del grupo; (c) la valoración subjetiva por parte de los profesores del desarrollo del programa dentro del Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) del centro. Estos objetivos implicaban, por tanto, la consideración de tres *unidades de valoración* del programa: los alumnos considerados individualmente; el grupo-clase y el profesor-tutor del grupo.

El *diseño de la investigación* se basó en la comparación de la medidas de las anteriores variables en dos sesiones, localizadas una semana antes y después de la intervención (exceptuando la valoración de tutor que se realizó posteriormente, sin que el éste tuviera conocimiento de los resultados cuantitativos del resto de las variables).

Materiales de evaluación. Como materiales de evaluación se utilizaron 3 cuestionarios y dos instrumentos sociométricos. Con objeto de valorar los estilos de respuestas y el nivel de asertividad de los sujetos se

aplicó una adaptación del CABS de Michelson (Segura y Martín, 1999). En este autoinforme los sujetos debían seleccionar la respuesta más cercana a su modo de actuar (entre cinco posibles) ante un total de 21 situaciones sociales cotidianas que requerían hacer o recibir cumplidos, reconocer y expresar sentimientos, hacer o rechazar peticiones, conversar o mostrar empatía. Entre las cinco respuestas posibles se encuentran modos de actuar agresivos, inhibidos (en diferente grado) o asertivos (cuantificándose la proporción de respuestas propias de cada estilo que el sujeto seleccionaba).

Por otro lado, se diseñó "ad hoc" un segundo autoinforme de características semejantes para evaluar el conocimiento y aplicación de habilidades sociales específicas trabajadas en el programa. El cuestionario planteaba 18 situaciones con cuatro opciones de respuesta (nunca, pocas veces, bastantes veces y siempre) en las que los alumnos debían informar sobre el grado en el que solían emplear conductas acordes o incompatibles con las habilidades trabajadas. Se evaluaban habilidades de conversación (iniciar una conversación con un saludo, mantenerla con preguntas abiertas escuchando a los demás cuando éstos tienen la palabra, y despedirse al terminar); pedir favores (agradeciéndolos aún por la más mínima ayuda, y respetando la decisión de los demás); ponerse en lugar de los demás para comprender un sentimiento o comportamiento; pedir perdón cuando una

acción suya ha ocasionado daño a otras personas, respetando la decisión de éstas; expresar opiniones ante otras personas o ante el grupo, respetando la del resto de los compañeros; anticipar problemas y considerarse capaz de utilizar habilidades para resolverlo, sin entrar en peleas.

En cuanto a las técnicas sociométricas, se elaboró una escala de valoración social (o "ranking") y un sociograma del grupo-clase. El primero consistía en una lista con todos los alumnos de la clase que se proporcionaba a cada uno de los alumnos, sobre la cual debían valorar el grado de simpatía por cada uno de sus compañeros en un rango del +2 al -2 (aprecio elevado, simpatía, indiferencia, antipatía o rechazo). La suma de las puntuaciones obtenidas por cada sujeto nos proporciona una medida cuantitativa de la aceptación social en su grupo de referencia (Michelson, 1987). Al mismo tiempo, se pidió a los sujetos que señalaran en la misma lista uno o dos compañeros de clase con los que les gustaría sentarse en un largo viaje en autobús que se estaba planificando para final de curso. En este caso, además de evaluar la cohesión del grupo, se pretendía cuantificar las elecciones recibidas de sus compañeros por los alumnos menos integrados

Finalmente se aplicó un cuestionario para que el tutor valorara cualitativamente la conveniencia de implementar el programa dentro del P.A.T el próximo año. En total se formulaban 11 preguntas referidas a la

utilidad de los conocimientos adquiridos para la función tutorial; a la aportación del contenido a los objetivos de la tutoría (particularmente al desarrollo personal de los alumnos y a la mejora de las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella); a la valoración de las actividades, recursos y metodología del programa; y a las expectativas de aplicación autónoma en el futuro, tanto en el contexto tutorías como transversalmente a diversos contenidos curriculares. Los criterios de valoración del autoinforme fueron los siguientes: aumento de los conocimientos adquiridos sobre habilidades sociales tras la aplicación del Programa; valoración de la importancia de este tipo de Programas para mejorar las relaciones entre los alumnos y entre éstos y los profesores; valoración del interés de los contenidos tratados en el Programa para el desarrollo social y emocional de los alumnos; valoración de la novedad de la metodología y su adecuación a la edad y necesidades de los alumnos; valoración de los recursos y actividades del Programa como variadas y divertidas; estimación de la futura aplicación de este tipo de programas, en las horas de tutoría, en cursos sucesivos, de forma autónoma; valoración de la relevancia de este tipo de programas para el desarrollo del currículum.

Procedimiento y materiales de intervención.

Una vez realizada la evaluación pretest de las diferentes variables, la intervención se desarrolló durante 15 horas en los meses de diciembre a abril, en horario de tutoría

(una hora a la semana). Las habilidades sociales que se trabajaron específicamente fueron las siguientes: iniciar y mantener conversaciones; hablar en público, y expresar opiniones; hacer y rechazar peticiones; disculparse. En todas estas situaciones y en tres sesiones específicas más se trabajó respectivamente la asertividad, la capacidad de ponerse en lugar de los demás y de resolver conflictos.

La metodología de intervención se fundamentó en la secuencia siguiente: presentación de una situación social concreta; discusión de alternativas e instrucción de habilidades; representación de conductas inhibidas y agresivas; modelado de conductas asertivas; discusión de las ventajas del estilo asertivo; ensayos artificiales y "en vivo"; retroalimentación y reforzamiento. Además, en algunas sesiones se introdujeron dinámicas de "descongelación". Para la formación de los grupos en algunas de

estas actividades se tuvo en cuenta la información obtenida en las técnicas sociométricas, con objeto de facilitar la interacción de los alumnos peor integrados (combinando, por ejemplo, dos alumnos que se habían expresado una valoración negativa con un tercero que obtenía una apreciación positiva de ambos). Los materiales utilizados fueron principalmente pautas y guiones para la representación de los modelos y ejercicios de lápiz y papel que se utilizaron en las discusiones sobre el estilo asertivo y en las dinámicas de "descongelación" y solución de conflictos.

Resultados

Valoraciones globales. En la tabla 1 se muestran los resultados en las mediciones pretest y postest de las diferentes variables.

A pesar de que se registraron mejoras en las puntuaciones de casi todas las variables,

Tabla 1
Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en las variables dependientes

Variables	Chicos				Chicas			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Resp. agresivas	25.7%	15.86	19.8%	8.61	10.2%	11.68	12.5%	11.34
Resp. inhibidas	22.6%	14.32	15.0%	6.56	13.0%	10.35	11.9%	4.69
Resp. asertivas	51.7%	17.68	65.1%	8.62	76.6%	10.21	75.8%	10.66
Habilidades sociales	5.00	0.84	5.25	0.47	6.50	0.53	6.72	0.72
Valoración social	21.40	9.35	18.66	10.28	16.16	9.57	14.41	10.97
Elecciones	2.00	1.41	1.90	1.19	1.58	0.99	2.16	1.52

tan sólo se pudo constatar que existiera una diferencia significativa entre el pretest y el postest de las puntuaciones de asertividad de los chicos ($Z=2.31$; $p=0.01$). En el resto no se encontraron cambios significativos tras la intervención. El cuestionario "ad hoc" detectó ciertas mejoras en las *habilidades sociales específicas* de "pedir favores-agradecerlos" y en las de "conversar". Por el contrario, se registraron peores resultados en la habilidad de "predecir y resolver problemas", así como en la de "ponerse en lugar de los demás". Además, en el 77% de los casos empeoró la valoración social obtenida de los compañeros en el ranking, mejorando tan sólo en número medio de elecciones positivas que reciben las chicas en el sociograma.

En función del sexo se encontraron también algunas diferencias significativas entre los estilos de respuesta. Los chicos se muestran mucho más agresivos en ambas evaluaciones ($U=23$; $p<0.01$); mientras que las chicas respondieron más asertivamente tanto en el pretest ($U=7.5$; $p<0.01$) como en el postest ($U=24$; $p<0.01$).

Un resultado particularmente interesante proviene de las *correlaciones* registradas en el pretest entre el índice de valoración social obtenido por cada sujeto en el ranking y el resto de las variables. En contra de lo esperado, se constata una covariación positiva con respecto a las puntuaciones de agresividad ($r=0.62$; $p<0.01$) y negativa con respecto a las de asertividad ($r=-0.48$;

$p<0.05$). En cambio en el postest la correlación con la agresividad descendió hasta apenas 0.05 y hasta 0.11 con la asertividad. Los resultados fueron similares con respecto a la variable habilidades sociales, así como al replicar la matriz de correlaciones separando a los sujetos por sexos.

Valoraciones individuales. La combinación entre los resultados del ranking y la valoración cualitativa del *sociograma* permite detectar algunos alumnos con un bajo nivel de integración social en el grupo. Así, dos alumnas aparecen en el sociograma aisladas del resto de los compañeros, eligiéndose mutuamente, sin seleccionar a otros compañeros o compañeras ni ser elegidas por ellos. Sin embargo, su puntuación en el ranking es de 20 y 17 puntos respectivamente, por lo que su situación social no puede considerarse segregada. En cambio, en el sociograma aparecen también otros tres alumnos, dos chicas y un chico, que reciben una puntuación inferior a 5 puntos en el ranking (uno de ellos negativa), además de una sola elección positiva en el sociograma. En los tres sujetos se observan, por otro lado, unos índices de agresividad mucho más bajos que la media y una proporción de respuestas asertivas relativamente elevado (64%, 69% y 79%).

Las relaciones del resto de la clase aparecen estructuradas en torno a tres grupos claramente diferenciados, dos de chicas y uno de chicos. Ninguno de los chicos eligió a una compañera ni al contrario. En el grupo

masculino tan sólo dos sujetos reciben una valoración superior a 30 en el ranking y 3 elecciones, mientras que hay sólo una chica con este nivel de valoración. El porcentaje de respuestas asertivas que informan los chicos mejor valorados está entre los más bajos del pretest con tan solo un 14% y un 29% de respuestas asertivas en el CABS.

En el *ranking del postest* los sujetos mal integrados vuelven a obtener la puntuación peor (muy similar al pretest); si bien uno de los sujetos recibe en esta ocasión 3 elecciones positivas en el sociograma. Por sexos, en el grupo de los chicos sólo se observan cambios en uno de los subgrupos, al modificar tres de los sujetos una de sus elecciones. En el grupo de las chicas se observó que uno de los subgrupos, formados por una triangulación de tres personas que se elegían entre sí, permanecía estable, mientras que al segundo subgrupo se incorporaron otras compañeras que en el sociograma anterior aparecían aisladas.

Finalmente, en cuanto a la *valoración subjetiva del Programa*, la opinión que el tutor reflejó en cuestionario de valoración del programa fue bastante positiva. Por un lado, se mostró medianamente de acuerdo en considerar que sus conocimientos sobre Entrenamiento en Habilidades Sociales antes de aplicar el Programa, eran suficientes y muy de acuerdo en que había adquirido, a través de éste, más conocimientos sobre este tema. Por otro lado, consideró

muy relevante la enseñanza sistemática en el aula de este tipo de contenidos y valoró positivamente las actividades desarrolladas. Además, declaró que estos contenidos no deberían desarrollarse exclusivamente en las horas de tutoría, sino transversalmente, por lo menos en ciertas áreas del currículum. Por último, aunque expresó que no cambiaría nada del programa, señaló que los alumnos deberían haber participado más activamente, teniendo en cuenta sus beneficios.

Discusión

Los resultados anteriores no confirman que se hayan alcanzado todos los objetivos que se pretendían respecto a la mejora de la asertividad y la integración del grupo. En general, el programa parece haber producido algunos cambios positivos en los estilos de respuesta de algunos alumnos, especialmente en los chicos que habían expresado una menor proporción de respuestas asertivas. El estilo de respuesta inhibido ha decrecido levemente, aunque no tanto las respuestas agresivas. Tampoco se han constatado mejoras claras en cuanto a la puesta en práctica las habilidades específicas trabajadas en el programa, al menos según los informes verbales de los propios alumnos. Por último, no se han constatado cambios significativos en la cohesión social del grupo, medida a través de las elecciones y valoraciones de aprecio que realizan unos de otros. El análisis del sociograma tan sólo revela una sensible mejora en la integración

de uno de los tres sujetos que aparecían segregados del grupo en el pretest.

Existen varias explicaciones de los malos resultados grupales, al margen la limitada efectividad del programa. En primer lugar, los resultados están amenazados por dos tipos de variables extrañas difíciles de controlar. Estas variables tienen que ver, por un lado, con el tipo de evaluación, basado exclusivamente en los informes verbales de los sujetos. Las valoraciones subjetivas de la respuesta a determinadas situaciones constituye una medida muy limitada del nivel de asertividad de un individuo, así como de los componentes cognitivos, emocionales y conductuales de ciertas habilidades sociales (además de estar especialmente amenazadas por un sesgo de *deseabilidad social*). Igualmente, la suma de las elecciones o de las valoraciones de simpatía constituyen sólo un modo indirecto de evaluar el nivel de conflictividad o cohesión de un grupo. El registro de observaciones sistemáticas de ambos aspectos sería un buen complemento para futuras investigaciones, si bien su costo es inevitablemente mucho mayor.

Otro tipo de variables extrañas provienen de la variación de circunstancias que inevitablemente afectan a la dinámica de un grupo en periodos relativamente amplios. En este caso, es posible que se produjera un empeoramiento de las relaciones entre chicos y chicas a lo largo del curso, como consecuencia del mayor desarrollo y madurez

experimentado por las chicas. Esta descompensación no sólo era observable físicamente, sino también en las relaciones con el sexo opuesto. Las opiniones expresadas por los propios chicos de que se sentían “desplazados” por compañeros de cursos superiores coinciden con el dato de que las valoraciones hacia compañeros del mismo sexo mejoraran, mientras empeoraba mucho más las del sexo opuesto.

Por último, al margen de las posibles variables extrañas, el resultado más llamativo es sin duda el estilo de respuesta predominantemente agresivo y el menor índice de habilidades sociales registrado en la mayoría de los alumnos mejor integrados en el grupo. La correlación negativa entre asertividad e integración (que no habíamos encontrado en otros estudios exploratorios con grupos de un nivel socioeconómico ligeramente más elevado) puede estar relacionada con el alto grado de conflictividad que presentaba el grupo antes de la intervención. En cualquier caso, dicha situación pudo interferir en las escasas mejoras detectadas en los índices de asertividad, así como en la falta de repercusión de los aprendizajes en la cohesión del grupo; de modo que la eficacia del E.H.S. podría estar mediatizada por las características de cada grupo.

Esta conclusión inicial no contradice necesariamente los resultados de los trabajos que exponíamos en la introducción acerca de la conveniencia de este tipo de intervención

para favorecer la reducción de los conflictos, así como la integración en el grupo de algunos alumnos con necesidades educativas especiales de tipo social y emocional. Más bien pone de manifiesto el riesgo de simplificar excesivamente las relaciones causales entre competencia social e integración en el grupo de cara a diseñar intervenciones educativas. En otras experiencias en entornos sociales desfavorecidos y con una elevada conflictividad, hemos obtenido resultados positivos combinando intervenciones similares (sobre habilidades sociales y asertividad) con otras actuaciones dirigidas a la prevención de conductas de "bullying". En concreto, la detección mediante un sencillo cuestionario de alumnos que ejercían habitualmente conductas de coerción y de sus "víctimas" facilitó el trabajo grupal e individualizado con estos alumnos, reduciéndose notablemente la frecuencia de conductas agresivas.

Con todo, estos resultados contrastan con la valoración del tutor el grupo que

consideró las actividades de tutoría divertidas, interesantes y útiles para el establecimiento de buenas relaciones, tanto entre los alumnos como entre éstos y los profesores. No nos cabe duda de que la cantidad de los contenidos trabajados en el programa son excesivos en relación al poco tiempo dispuesto; de modo que, cuando los alumnos aún no habían tenido tiempo para familiarizarse y practicar una determinada habilidad, debían pasar a aprender otra. Estas circunstancias, unida la estimación por parte del tutor de su interés como contenido transversal, aconsejarían una ampliación del tiempo dedicado, al menos a lo largo de un ciclo de la E.S.O.; lo que posiblemente afectaría también a los resultados obtenidos.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de Marisol Sancho, orientadora del C.P. "General Navarro" de Badajoz.

Referencias

- ARGYLE, M. (1994), *Psicología del comportamiento interpersonal*, Madrid, Alianza.
- CABALLO, V. E. (1986), *Evaluación de las habilidades sociales*, Madrid, Pirámide.
- CURRAN, J. P. (1985), Social skill therapy: a model and a treatment. En R. M. Turner y L. M. Ascher (comp.), *Evaluating behavior therapy outcome*, Nueva York, Springer.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996), *Escuela y tolerancia*, Madrid, Pirámide.
- GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N.L. y KLEIN, P. (1989), *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: evaluación y tratamiento*, Barcelona, Martínez Roca.

- GOLEMAN, D. (1996), *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- KAZDIN, A. E. (1985), *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca.
- LÓPEZ, F. (1999), Problemas afectivos y de conducta en el aula. En Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 161-182). Madrid, Alianza.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P. y KAZDIN, A.E. (1987), *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*, Barcelona, Martínez Roca.
- MONJAS, I. (1993), *Programa de entrenamiento de habilidades de interacción social*. Salamanca, Trilce.
- PAPALIA, D. (1985), *Desarrollo humano*, México, Ultragráfica.
- ROMERO, J. F. (1990), Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. En Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 87-100), Madrid, Alianza.
- SÁNCHEZ RIESCO, O. (2001), Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*, 7 (1), 5-27.
- SEGURA, M. y MARTÍN, J. C. (1999), *Habilidades sociales en la escuela*, Las Palmas de Gran Canaria, Ecca.
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (1996), *Las habilidades sociales en la escuela*, Una propuesta curricular. Madrid, EOS.
- VERDUGO, M.A. (1997), *Programa de habilidades sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de deficientes mentales*, Madrid, Amarú.

Resumen

En este trabajo se analizan los efectos de un programa de entrenamiento de habilidades sociales en la competencia social y la cohesión de un grupo de 2º de la E.S.O. en el que se había detectado un elevado grado de conflictividad. Los resultados muestran un aumento significativo de las respuestas asertivas de los chicos, aunque no de las chicas. Además, la intervención no afectó significativamente a la cohesión del grupo ni a la integración en el mismo de los alumnos menos valorados por sus compañeros, quienes, por otra parte, manifestaron un estilo de interacción menos agresivo que los alumnos mejor integrados.

Palabras clave: Educación emocional, entrenamiento de habilidades sociales, necesidades educativas especiales.

Abstract

In this work, we analyze the effect of a social skill program in the social competence and the cohesion of a Secondary Education group with a high degree of conflictiveness. The results show a meaningful increase of boys' assertive behavior, although not the girls'. Furthermore, the intervention did not affect significantly the cohesion of the group, nor the integration of the isolated students. On the other hand, they expressed a less aggressive interaction style than the best integrated students.

Key-word: Emotional education, social skill training, special educational needs.

Sonia Rodríguez

Manuel Montanero

Universidad de Extremadura

Asociaciones de palabras y actividades de vocabulario técnico para el aula de IFE¹

Agustina Álvarez Hernández
Irina Argüelles Álvarez

Introducción

La prueba de asociación de palabras es una de las técnicas más empleadas para estudiar la organización mental del léxico y algunas investigaciones basadas en asociaciones de palabras en L1 (Galton, 1879-1880; Cattell y Bryant, 1889; Kent y Rosanoff, 1910; Russel y Jenkins, 1954; Lambert y Moore, 1966; Johnston, 1974; Vives y Meara, 1994) y en L2 (Rosenzweig, 1961 y 1964; Söderman, 1993; Meara, 1980 y 1983; Van Ginkel y Van der Linden, 1996; Schmitt y Meara, 1997) demuestran que tanto los hablantes nativos como los no nativos de una lengua producen distintos tipos de asociaciones a partir de una palabra estímulo. Éstas pueden ser:

- paradigmáticas—aquellas que están relacionadas semánticamente y pertenecen a la misma clase gramatical (*boy-girl*),

Existen numerosas palabras menos técnicas y más frecuentes en la L2 que también merecen tiempo y atención dentro del inglés para fines específicos.

1. Inglés para Fines Específicos.

- sintagmáticas—aquellas que forman una secuencia (*ride-horse*),
- de sonido (*clang*)—aquellas que guardan una relación formal (pronunciación o rima) pero no semántica (*dark-park*),
- de escenario—aquellas que identifican relaciones que se dan en la vida real (*sky-cloud*),
- idiosincráticas—aquellas que sólo tienen sentido para el sujeto que las produce.

El primer objetivo de esta investigación es estudiar, a través de las asociaciones que producen, cómo los estudiantes de inglés técnico reconocen, almacenan y recuperan el vocabulario. A partir de los datos recogidos del estudio, se comparan las asociaciones de palabras que producen estudiantes de inglés técnico con las que producen estudiantes de inglés general con el fin de analizar si el estudiante de especialidad establece en su mente conexiones diferentes a las de los estudiantes de inglés general cuando aprenden una palabra. Producto del análisis de los resultados, se propone una serie de actividades de aula que aspiran a ser modelos replicables, es decir que, a pesar de que se centran en un contexto concreto—el inglés técnico de las telecomunicaciones—, se puedan adaptar y llevar a la práctica en otro contexto técnico similar o incluso general dado el carácter general de algunos aspectos léxicos objeto de estudio.

En adelante, se describe el diseño del trabajo empírico, se presentan la revisión y análisis de los datos y se incluyen las actividades

concretas orientadas a favorecer y mejorar el aprendizaje de vocabulario por parte del estudiante técnico dentro del aula de IFE.

Descripción del estudio

Preguntas de investigación:

Dos preguntas e hipótesis iniciales guían este trabajo de investigación:

- *¿Producen los estudiantes de inglés técnico las mismas asociaciones que los de inglés general cuando la palabra estímulo tiene dos significados—uno técnico y otro general?*

Los estudiantes de inglés técnico producirán asociaciones condicionados por sus estudios técnicos y por lo tanto, compartidas por otros miembros de su comunidad y distintas de aquellas producidas por los estudiantes de inglés general.

- *¿Qué tipo de asociaciones son las más frecuentes en uno y otro grupo?*

En ambos grupos predominarán las asociaciones de tipo sintagmático, las más frecuentes en el caso de estudiantes de lenguas extranjeras.

Sujetos

Los 43 sujetos que participan en este estudio, con edades comprendidas entre los 18 y los 28 años, proceden de distintas

comunidades españolas. De éstos, 21 estudiantes cursan la asignatura de Inglés III (inglés general) en la Universidad Alfonso X el Sabio. El resto –un total de 22– han cursado a lo largo de sus estudios una asignatura obligatoria de inglés técnico y, en algunos casos, asignaturas optativas de inglés profesional en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid. El nivel de competencia de los estudiantes participantes es intermedio o intermedio alto.

Método

Teniendo en cuenta investigaciones previas (Vives y Meara, 1994; Van Ginkel, 1996), los datos se recogen aplicando el método más simple de asociación de palabras (Meara, 1996: 1): se lee en voz alta un listado de palabras estímulo–en este caso 20 palabras en lengua inglesa–y los sujetos responden a éstas con la primera palabra que se les ocurre–también en inglés².

Criterios para la selección de las palabras estímulo

Si bien algunas investigaciones basadas en asociación de palabras (Vives y Meara, 1994) han recurrido a las conocidas listas de Kent y Rosanoff (1910) o Postman y Keppel (1970), estas listas no son especialmente

útiles para la investigación dentro del contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. Así, tal y como sugiere Meara (1996: 4), en muchos casos es más útil elaborar una lista de palabras que sea adecuada para la investigación concreta que se desarrolla y que, como en este caso, persiga dar respuesta a las preguntas que guían el estudio.

Como, según Nation (2001: 198), dentro de lo que se entiende como “vocabulario técnico” se distinguen niveles de “tecnicidad” que dependen del grado de restricción de la palabra con respecto a una área concreta, para este trabajo se descartan aquellas palabras que no suelen aparecer en contextos distintos de un campo específico (categoría 1 en Nation, 2001: 198) y se cuenta con otras categorías de vocabulario técnico. Según el mismo autor (2001: 199) son las siguientes:

- Categoría 2, compuesta por aquellas palabras que se usan tanto dentro como fuera de un campo concreto pero no con el mismo significado (*execute* o *paste* en informática),
- Categoría 3, compuesta por aquellas palabras que se usan tanto dentro como fuera de un campo concreto aunque la mayoría de sus usos pertenecen al campo concreto (*memory* o *window* en informática),

2. Para una descripción más detallada del proceso de recogida de datos, ver Álvarez Hernández, A. e I. Argüelles Álvarez (2003).

- Categoría 4, compuesta por aquellas palabras que son más corrientes dentro de un campo concreto pero que se usan con cierta frecuencia en otras áreas (*print* o *program* en informática).

Las 20 palabras estímulo que integran la lista proceden de un corpus de seis textos de contenido relacionado con las telecomunicaciones³. Además del carácter y contexto técnico, para su selección se siguió un criterio de posible comprensión y producción de respuesta por parte del estudiante no técnico a las palabras que configurarían la lista. Asimismo, se comprobó que las palabras seleccionadas no estaban recogidas en la *General Service List* (West, 1953). Las palabras –que se encuentran dentro de cualquiera de los tres grupos enumerados anteriormente– pertenecen a tres categorías gramaticales que se recogen respetando el porcentaje en el que estas categorías aparecen con respecto al resto en los textos seleccionados –45% de las palabras son sustantivos, 35% son

adjetivos y 20% verbos. Se presenta la lista definitiva en la Tabla 1.

Presentación y análisis de los datos

Una vez recogidos los datos, se procedió al recuento de las asociaciones más frecuentes para cada palabra estímulo y se trasladaron a tablas que permitirían comparar las asociaciones de los estudiantes de inglés técnico y las de los de inglés general. En todos los casos se ha mantenido la ortografía original de los estudiantes por las implicaciones que de ésta podrían derivarse.

- ¿Producen los estudiantes de inglés técnico las mismas asociaciones que los de inglés general cuando la palabra estímulo tiene dos significados–uno técnico y otro general?

Para analizar y presentar los datos, y dado que parecen existir patrones para grupos

Tabla 1
Palabras estímulo

Categoría	nº palabras	palabras seleccionadas
Sustantivos	9	image, technology, method, data, development, communication(s), circuit(s), traffic, channel(s)
Adjetivos	7	digital, major, analog, marginal, remote, electrical, optical
Verbos	4	transmit, incorporate, absorb, affect

3. Lerchundi et al. (2000).

de palabras, se dividen las palabras estímulo y sus asociaciones en tres grandes grupos:

- el grupo "a", en el que se incluyen palabras estímulo que producen respuestas más técnicas por parte de los estudiantes de telecomunicaciones y menos por parte de los alumnos de inglés general (*transmit, digital, analog, optical, circuit*)
- el grupo "b", aquellas asociaciones que aun no siendo iguales en ambos grupos, tampoco son claramente más técnicas en el grupo de los estudiantes de telecomunicaciones (*remote, electrical, data*).
- el grupo "c", en el que se recogen palabras estímulo que producen asociaciones más generales y muy parecidas en ambos grupos de estudiantes (*absorb, affect, marginal, incorporate, image, major, technology, method, development, communication, traffic, channel*).

Si se tienen en cuenta estos grupos de palabras y sus correspondientes asociaciones⁴, se observa que en general muchas palabras han dado como resultado asociaciones no técnicas en ambos grupos. Dentro de estos grupos, si se clasifican las respuestas por categorías de palabras, la categoría de adjetivos ha generado más asociaciones técnicas (5 de 7) que los sustantivos (2 de 9) y que los verbos (1 de 4) entre los estudiantes de inglés técnico. Además de un mayor grado de tecnicidad

(grupo a y grupo b), se aprecia más uniformidad en las respuestas de los estudiantes de Telecomunicaciones porque éstos han repetido más asociaciones que los de inglés general, que han producido asociaciones en muchos casos únicas (idiosincráticas).

- ¿Qué tipo de asociaciones son las más frecuentes en uno y otro grupo?

En general los estudiantes técnicos han producido más asociaciones sintagmáticas de carácter técnico que los estudiantes de inglés general. Esto implica, por tanto, una mayor recuperación de patrones colocacionales por parte de los estudiantes de inglés técnico. Este hecho podría explicarse por el contacto de estos estudiantes con el vocabulario de especialidad a través de *input* técnico oral o escrito y lleva a reflexionar sobre la importancia y la necesidad de la exposición a *input* relacionado con temas específicos como punto de partida para favorecer el contacto tanto con palabras individuales (*single words*) y nucleares como con sus posibilidades combinatorias o colocados.

Aspectos relacionados con los "grados" de conocimiento léxico

Una vez presentados y analizados el tipo y la frecuencia de las asociaciones producidas, quedarían por estudiar ciertos aspectos

4. Se incluyen en el Apéndice algunas de las palabras estímulo y asociaciones que se presentaron en Álvarez Hernández y Argüelles Álvarez (2003).

concretos derivados de las asociaciones recogidas y relacionados con los siguientes “grados” de conocimiento léxico: recuperación, reconocimiento o producción (Read 2000: 157). Debido a las repercusiones que estos aspectos pueden tener en el aprendizaje del vocabulario en L2 –y no sólo dentro del aula de fines específicos sino también de inglés general– a continuación se describen los más destacables:

- Recuperación de vocabulario técnico.

De veinte palabras estímulo propuestas, menos de la mitad producen respuestas relacionadas con los estudios de los sujetos participantes de inglés técnico–estudiantes de la Escuela de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la UPM; el resto de las palabras producen asociaciones más generales en la mayoría de los casos muy repetidas. Aunque, como se ha adelantado, las palabras estímulo no son exclusivas del campo de telecomunicaciones y ninguna aparece en la *General Service List*, sí se esperaba una mayor recuperación de vocabulario técnico por parte de estos participantes. Las asociaciones que los estudiantes han producido hacen pensar que las palabras *absorb*, *affect*, *incorporate*, *major*, *marginal*, *communication*, *channel*, *development*, *image*, *method*, *technology* y *traffic*–para las que los participantes han recuperado un referente general y no técnico–poseen menor grado de tecnicidad y son más frecuentes en el lenguaje general que otras como *analog*, *electrical*,

digital, *optical*, *remote*, *circuit*, *data* o *transmit*.

En este sentido, puede establecerse una conexión de los dos grupos de palabras estímulo con la distinción que Read (2000) hace entre vocabulario “técnico” y “subtécnico”. Así, en función de las asociaciones producidas, puede entenderse el segundo grupo de palabras como “vocabulario técnico” o aquellas palabras técnicas que tienden a utilizarse más en ese contexto técnico (Read, 2000: 231); y el primer grupo como “vocabulario subtécnico” o aquellas palabras que aparecen con frecuencia en una amplia gama de registros o temas en el lenguaje académico y técnico (Read, 2000: 159). Cabe resaltar que la mayoría de las palabras que forman este último grupo de palabras estímulo, con la única excepción de *development*, aparecen en la lista de “vocabulario subtécnico” *University Word List* (Nation 1990).

- La transferencia en el reconocimiento o producción de vocabulario

La transferencia de la lengua materna es el resultado del uso selectivo que los estudiantes hacen de la L1 y de la aplicación de los conocimientos que tienen de la L2 para enfrentarse a las complejidades de la lengua extranjera y hoy en día parece haber cierto grado de acuerdo sobre cómo influye la lengua materna en el aprendizaje (Ellis, 1994; Gass y Selinker, 1994 o Larsen-Freeman y Long, 1991). En el caso concreto del vocabulario, los estudiantes hacen uso

de "estrategias de compensación" (Kellerman, 1995:129) para solventar deficiencias léxicas cuando completan ciertas tareas y una de las alternativas más corrientes es acudir al léxico de la L1. Los resultados de este estudio muestran que la transferencia de la L1 afecta principalmente a dos de los aspectos que implica conocer una palabra (Nation 1990: 31): el reconocimiento de la relación forma-significado y la producción correcta de la forma escrita.

Desde el punto de vista del significado, algunas de las asociaciones de los estudiantes de inglés técnico parecen demostrar que el inglés para fines específicos no escapa a problemas ya conocidos y estudiados en ILE como los cognados, más conocidos como *false friends*. Las siguientes asociaciones producidas por algunos estudiantes de inglés técnico e inglés general así lo demuestran:

- *Affect*: aunque esta palabra es un verbo, en español "influir" o "afectar", muchas de las respuestas de los estudiantes tienen relación semántica con el sustantivo "afecto" en español y de ahí asociaciones como *love*, *family* o *friend*.
- *Marginal*: identificada con la palabra española "marginal" con un significado distinto del de "insignificante", "poco importante" o "improductivo", produce respuestas como *poor*, *homeless*, *drug* o **immigrant*.

Con respecto a la producción correcta de la forma escrita, parece que algunos

participantes de inglés técnico e inglés general se basan en la ortografía de la L1:

- Ante la palabra estímulo *digital*, ocho de los estudiantes técnicos responden *analogic*. Aunque el término existe en la L2 deletreado de esta manera—véase *The New Shorter Oxford English Dictionary*—, es una ortografía que apenas aparece en textos técnicos y las palabras *analogue* o *analog* son en realidad las más usadas para el significado de "analógico" como opuesto a "digital". La palabra *analogic* responde más bien a una asociación en la lengua materna con la palabra "analógico/a".
- Dentro de las asociaciones más generales destaca la ortografía de la palabra española "inmigrante" (*immigrant*) en la que se basan algunos estudiantes de inglés general para escribir **immigrant* en inglés como respuesta a la palabra estímulo *marginal*. Otro caso similar dentro de las asociaciones más técnicas es el de la palabra estímulo *transmit*, que produce respuestas como **transmitter* por parte de algunos estudiantes de inglés técnico.

Propuesta de actividades

En adelante se presenta una propuesta de actividades para el aula de inglés para fines específicos orientadas a paliar los problemas detectados y descritos anteriormente. Éstos están relacionados con uno de los tres aspectos que implica el conocimiento

de una palabra: su forma, significado y uso (Nation 2001). Concretamente, el objetivo de las tres actividades es centrar la atención del estudiante en los siguientes aspectos dentro de los anteriores: la forma escrita, la relación forma-significado y las colocaciones, ya sea desde el punto de vista de su reconocimiento, recuperación o producción.

Actividad 1: Búsqueda de colocaciones

Parece que el vocabulario técnico se aprende de manera implícita a través del estudio o contacto con el tema técnico (Nation 2001: 203), pero es necesario resaltar la existencia e importancia del vocabulario subtécnico dentro del contexto técnico. En vista de que en muchos casos los estudiantes no recuperan palabras subtécnicas

porque acuden a un contexto general, se propone la siguiente actividad de revisión basada en el descubrimiento y búsqueda de colocados:

- Objetivo: centrar la atención del estudiante no sólo en palabras individuales sino también en sus posibilidades combinatorias y contribuir a que sea consciente de que dentro del contexto técnico estas combinaciones pueden estar compuestas por palabras técnicas o subtécnicas.
- Aspectos léxicos: de todos los aspectos que implica conocer una palabra, esta actividad se centra en el uso, y más concretamente en las colocaciones. Conlleva el reconocimiento y la recuperación de grupos o combinaciones de dos palabras –colocado o modificador y base

Ejemplo de actividad 1

a) Read the the following sentences/text. Underline the noun which is used after each word in *italics*:

1. Such varying attenuation must be overcome if we want *communications* systems at those frequencies to be reliable and economically viable.
2. Instead of *electrical* signals, modulated light is used to quickly *transmit* data over great distances through insulated glass Fiber-type material.

b) Think of other nouns that could follow the words in *italics* and list them below:

communications systems

electrical signals

transmit data

|

|

|

c) Whole class discussion.

o núcleo– con mayor o menor grado de tecnicidad.

- Posibles palabras objeto de estudio: sustantivos, adjetivos o verbos con mayor o menor grado de tecnicidad–*transmit, communication(s), technology, electrical, analog, etc.*–que podrían admitir colocados más o menos técnicos en función del contexto en el que aparecen.
- Materiales: proyector o pizarra y diccionario–preferiblemente de colocaciones–o bancos electrónicos de datos léxicos que proporcionan colocaciones.
- Procedimiento: el profesor escoge palabras–sustantivos, adjetivos o verbos–de textos técnicos sobre las que quiere centrar la atención de los estudiantes y les pide que subrayen las palabras (colocados) que aparecen delante o detrás modificando a esta palabra base. A continuación los estudiantes piensan en otras palabras que pueden acompañar a la base en el contexto técnico–pudiendo utilizar los materiales mencionados para completar la actividad–y las recogen en una tabla.

Actividad 2: Emparejamiento de palabras y frases

Conocer la forma de una palabra no siempre implica conocer su significado; la relación forma-significado es otro de los aspectos del conocimiento de una palabra. Algunos estudios (Daulton 1998, en Nation 2001: 48) demuestran que esta conexión se establece más fácilmente cuando la palabra objeto de estudio existe en la L1 y la L2.

No obstante, en ocasiones, las palabras tienen una apariencia similar en ambas lenguas pero su significado es diferente; es el caso de los “falsos amigos”. La actividad de emparejamiento que aquí se propone gira en torno a estas palabras:

- Objetivo: centrar la atención del estudiante en palabras de la L1 y L2 que son similares en forma pero no en significado con el fin de evitar confusiones o aclarar dudas y reforzar la relación forma-significado en la L2.
- Aspectos léxicos: de todos los aspectos que implica conocer una palabra, esta actividad se centra en el significado, y más concretamente, en la relación forma-significado; conlleva el reconocimiento de una forma escrita y la recuperación de su significado.
- Posibles palabras objeto de estudio: palabras como *affect, marginal* y *analog* y que algunos estudiantes pueden asociar con el significado de formas similares en la L1: “afecto” (sentimiento), “marginal” (pobre), “análogo” (similar)–como el inglés *analogue*–en lugar del significado más técnico de tales formas en L2. Así, además de los “falsos amigos”, se incluyen las formas en L2 que se corresponden con los significados recuperados a través de la transferencia de la L1–*affection, poor, analogous / analogue*.
- Materiales: diccionario bilingüe o monolingüe, proyector o pizarra.
- Procedimiento: el profesor proporciona a los estudiantes parejas de palabras y frases

que ayudan a descubrir o aclarar su significado. Los alumnos—individualmente, en parejas o en grupo y con o sin ayuda de un diccionario—, escogen una de las dos palabras y la emparejan con una frase. Una vez terminada la actividad, el profesor muestra las soluciones en el proyector o pizarra.

Actividad 3: Dictado de listas de palabras/ oraciones/ texto y uso de diccionario

Los estudiantes españoles de IFE, al igual que los de ILE, cometen errores ortográficos en la L2. Interfieran éstos en el proceso comunicativo o no, en la medida de lo posible,

debe favorecerse la correcta producción escrita de vocabulario, ya sea a través de la anticipación a posibles errores o actuando una vez detectados. Para ello se propone la siguiente actividad de dictado y uso de diccionario:

- Objetivo: centrar la atención del estudiante en la forma escrita con la finalidad de evitar o corregir errores que mejoren su producción escrita.
- Aspectos léxicos: de todos los aspectos que implica conocer una palabra, la actividad se centra en la forma, y dentro de ésta no sólo en la escrita (ortografía) sino también en la hablada (pronunciación) pues parece que el conocimiento de la

Ejemplo de actividad 2

Match the words in *italics* to the following pairs of sentences:

1. *analog/ analogous*

- a) It is tempting to see the net as to a cable TV network.
- b) The plain old watches were more or less accurate.

2. *affect/ affection*

- a) These children need love and
- b) These developments could the growth of the telephone industry.

3. *poor / marginal*

- a) This just happens in urban ghettos, to the homeless or and uneducated people.
- b) These changes are to the rest of society.

pronunciación de una palabra facilita el aprendizaje de la forma escrita u ortografía (Nation 2001: 45).

- Posibles palabras objeto de estudio:

a) aquéllas cuya forma escrita podría verse afectada por el proceso de transferencia de la L1, como por ejemplo *immigrant* (**inmigrant*), *transmitter* (**transmitter*), *communication* (**comunicación*), *technology* (**tecnología*), *channel* (**chanel*), *affect* (**afect*), etc.

b) aquéllas cuya forma hablada podría interferir en la forma escrita, como por ejemplo *data*, *remote*, *image*, etc., debido a que en casos como éstos la pronunciación de las vocales no se corresponde con su ortografía.

- Materiales: pizarra o proyector y diccionario.
- Procedimiento: el profesor dicta y los estudiantes escriben listas de palabras/ oraciones/ texto que contienen las palabras objeto de estudio. Los alumnos comparan la ortografía en parejas o grupos y acuden a un diccionario bilingüe o monolingüe con transcripción fonética

de las palabras para comprobarla o esclarecer dudas. Finalmente, el profesor escribe en la pizarra o muestra en el proyector las listas/ oraciones/ texto original.

En función de los resultados obtenidos el profesor podría plantear otra actividad alternativa o complementaria más explícita que la anterior y centrada en aquellas palabras concretas que han llevado a más errores. Así, los estudiantes buscan o piensan en otras palabras ya conocidas y con ortografía similar con las que compararlas (por ejemplo *immediately/ immigrant, common/ communication*, etc.). Esta actividad basada en procesos de analogía puede ayudar a fijar o aprender la ortografía correcta de las palabras (Nation, 1990: 37).

Conclusiones e implicaciones del estudio

Como parece desprenderse de algunas de las asociaciones de los estudiantes de inglés técnico, la introducción de nuevas palabras en el aula de IFE a través de lecturas y audiciones que las presentan asociadas con otras favorece el recuerdo y posterior recuperación de las

Ejemplo de actividad 3

1. Listen to the teacher and write down what he/she says.
2. Compare the spelling or written form of the words. You can do it in pairs or groups and you should use a dictionary to check and/or clear up any doubts.
3. Look at the OHP/ blackboard and check your answers.
4. Make a list of words you know which are similar in spelling to any you had problems with.

mismas. Esto implica que las actividades que ayudan a los estudiantes a descubrir y comprender el significado técnico de una palabra a través de la comprensión lectora o auditiva son efectivas para su posterior almacenaje y recuerdo. En este sentido, podrían ser prescindibles aquellas actividades previas de vocabulario cuya finalidad es aclarar el significado de palabras que podrían dificultar la comprensión de dicho *input* oral o escrito en IFE. Además, la exposición a *input* relacionado con temas técnicos parece contribuir no sólo al conocimiento de palabras individuales con distintos grados de tecnicidad sino también al de sus posibilidades combinatorias o colocados dentro del contexto técnico.

Con respecto a los límites del vocabulario técnico, éstos no se reducen a las palabras exclusivas de un campo específico. Es evidente que es necesario conocer la terminología dentro de una área de especialización dada la relevancia que tiene en IFE, pero existen numerosas palabras menos técnicas y más frecuentes en la L2 que también merecen tiempo y atención dentro del inglés para fines específicos. Una gran cantidad de estas palabras-técnicas y subtécnicas-sólo cobran sentido dentro del

contexto del tema técnico o de especialidad. Este hecho no implica favorecer su aprendizaje sólo a través de la exposición a textos orales o escritos-audiciones o lecturas-de especialidad; sería conveniente combinar este tipo de aprendizaje implícito con actividades de vocabulario más explícitas. Decidir qué tipo de actividades emplear y sobre qué palabras centrar la atención de los estudiantes es una tarea difícil. A este respecto, la investigación y la experiencia en el aula constituyen fuentes directas de valiosa información.

La prueba de asociaciones de palabras, empleada inicialmente en este estudio para comparar las asociaciones de estudiantes de inglés general e inglés técnico, ha puesto de manifiesto aspectos concretos del conocimiento léxico en torno a los cuales se han propuesto actividades de vocabulario que podrían adaptarse a otros lenguajes de especialidad e incluso inglés general.

Apéndice

Asociaciones de palabras*

Grupo a

Transmit			
	+ técnicas		-técnicas
	+ frecuentes		-frecuentes
EUITT	Receive (r) (x8)*	Radio (x3)	Transmitter/ Transmission (x3)
UAX		Radio (x4)	Information (x3) Teach/talk/speak

* El número entre paréntesis representa el número de veces que se ha repetido la misma asociación. Cuando no se especifica, se trata de palabras que se han producido una única vez.

Digital

	+ técnicas		—técnicas
	+ frecuentes		—frecuentes
EUITT	Analogic (x8)	Electronics (x3)	Transmission/ Comunnication
UAX		Technology (x2)	... Watch/mobile/TV (x2 cada)

Analog

	+ técnicas		—técnicas
	+ frecuentes		—frecuentes
EUITT	Digital (x9)	Device (x2)	Signal (x2)
UAX			Telephone (x2) Same/similar (x3)

Grupo b

Remote

	+ técnicas		—técnicas
	+ frecuentes		—frecuentes
EUITT	Control (x11)	Receiver/TV	Far (x3)
UAX	Control (x4)	Receiver/TV	Far (x7) Probably/idea

Data

	+ técnicas		—técnicas
	+ frecuentes		—frecuentes
EUITT	Information (x4) computer (x2)/base (x2)		
UAX	Information (x2)		Day (x5)/month/year

Grupo c

Affect

	+ frecuentes		–frecuentes
EUITT	Love (x12)	Family (x3)	Friend (x2)
UAX	Love (x6)	Family (x4)	Friend (x2)

Marginal

	+ frecuentes		–frecuentes
EUITT	Poor (x8)	Homeless (x2)	Rich/poverty/drug... (wave)
UAX	Poor (x4)	Homeless (x3)	<i>Inmigrant/class/rich...</i>

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, A. e I. ARGÜELLES ÁLVAREZ (2003), "Asociaciones de palabras en inglés técnico y en inglés general", *Actas del 2º Congreso Internacional AELFE*, Oporto.
- CATTELL, J.M. y S. Bryant (1889), "Mental association investigated by experiment", *Mind* 14, 230-250.
- DAULTON, F.E. 1998, "Japanese loanword cognates and the acquisition of English vocabulary", *The Language Teacher*, 22, 17-25.
- ELLIS, R. 1994, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- GALTON, F. (1879-1880), "Psychometric experiments", *Brain* 2, 149-162.
- GASS, S. y L. SELINKER. 1994, *Second language acquisition: An introductory course*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- JOHNSTON, M.H. (1974), "Word associations of schizophrenic children", *Psychological Reports* 35, 663-374.
- KELLERMAN, E. 1995, "Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?", *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- KENT, G.H. y A.J. ROSANOFF (1910), "A study of association in insanity", *American Journal of Insanity* 67, 37-96, 317-390.
- LAMBERT, W.E. y N. MOORE (1996), "Word association responses: Comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals", *Journal of Personality and Social Psychology* 3 (3), 313-320.

- LARSEN-FREEMAN, D. y M. LONG. 1991, *An introduction to second language research*, Londres, Longman.
- MEARA, P. (1980), "Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning", *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 13(4), 221-246.
- MEARA, P. (1983), "Word associations in a foreign language", *Nottingham Linguistic Circular* 11 (2), 29-38.
- MEARA, P. (1993), "The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary", en R. Schreuder y B. Weltens (eds.) *The bilingual lexicon. Studies in bilingualism* 6, 279-297.
- MEARA, P. (1996), "Word associations in Foreign Language", en Vocabulary Acquisition Research Group, University of Wales Swansea, Virtual Library, First published in *Nottingham Linguistics Circular* 11, 2 (1983) 29-38.
- NATION, P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, Rowley MA, Newbury House.
- NATION, P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- POSTMAN, L. y G. KEPPEL (eds.) 1970, *Norms of word association*, Nueva York, Academic Press.
- READ, J. (2000) *Assessing Vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROSENZWEIG, M.R. (1961), "Comparisons among word-association responses in English, French, German, and Italian", *American Journal of Psychology* 74, 347-360.
- ROSENZWEIG, M.R. (1964), "Word associations of French workmen: Comparisons with associations of French students and American workmen and students", *Journal of Verbal Behaviour and Verbal Learning* 3, 57-69.
- RUSSELL, W.A. y J.J. Jenkins (1954), *The complete Minnesota norms for responses to 100 words from the Kent-Rosanoff word association test*. Tech. Rep. No. 11, Contract No. N8-onr-66216, Office of Naval Research and University of Minnesota.
- SCHMITT, N. y P. MEARA (1997), "Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes", *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1), 17-36.
- SÖDERMAN, T. (1993), "Word associations of foreign language learners and native speakers – A shift in response type and its relevance for a theory of lexical development", en H. Ringbom (Ed.), *Near-native proficiency in English*. Åbo: Åbo Akademi.
- VAN GINKEL, C.I. y E.H. VAN DER LINDEN (1996), "Word associations in foreign language learning and foreign language loss", en Sajavaara, K. & Fairweather, C. *Approaches to Second Language Acquisition*. Jyväskylä.
- VIVES, G. y P. MEARA (1994), "Word associations in Spanish", *Vida Hispánica*, nº 10, diciembre, 12-22.

Manuales y diccionarios

- LERCHUNDI, M.A., P. MORENO, I. ÁLVAREZ DE MON, M. MILLÁN, C. REGIDOR Y C. RODRÍGUEZ (2000), *Inglés técnico curso 2002-2003*, EUIT de Telecomunicación (UPM).
- THE New Shorter Oxford English Dictionary, Oxford University Press (1993).
- WEST, M. (1953), *A General Service List of English Words*, London, Longman.

Resumen

Tomando como base investigaciones previas que evidencian el hecho de que existe una organización mental del léxico claramente estructurada, este estudio indaga sobre el proceso de almacenaje y de recuperación de vocabulario a través de la técnica de asociación de palabras. Concretamente, se aproxima a la forma en la que los estudiantes de inglés técnico—en comparación con los de inglés general—almacenan, recuperan y organizan el vocabulario con el objeto de diseñar actividades para el aula que mejoren su aprendizaje. Las actividades de vocabulario técnico que se proponen están basadas en la investigación empírica y tienen en cuenta estrategias de compensación y procesos de transferencia que se manifiestan en los estudiantes que participan en el estudio. Asimismo, hacen hincapié en la necesidad del contexto técnico para facilitar la recuperación de vocabulario con mayor o menor grado de tecnicidad. Para la aplicación práctica, se parte de que los estudiantes deben tener cierto conocimiento previo de la materia en cuestión y de inglés general.

Palabras clave: asociaciones de palabras/ actividades de vocabulario/ vocabulario técnico/ enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/ inglés para fines específicos

Abstract

According to previous vocabulary research words are well organized in the mind. This paper presents the findings and implications of a study in vocabulary which uses the technique of word associations to compare the way students of technical English and students of general English store, retrieve and organize vocabulary. In light of the results, and with the aim of helping students improve their lexical knowledge, some technical vocabulary activities are proposed. These activities take into account strategies and processes such as compensation and L1 transfer which were employed by some of the students

in the study. In addition, these activities emphasize the special importance of the technical context as a way to encourage technical vocabulary retrieval. In order to complete the activities, some previous knowledge of the technical field and general English is required.

Key words: word associations/ vocabulary activities/ technical vocabulary/ teaching and learning a foreign language/ English for specific purposes

Agustina Álvarez Hernández

Universidad Alfonso X el Sabio

aalvahe@uax.es

Irina Argüelles Álvarez

EUIT de Telecomunicación (UPM)

irina@evitt.upm.es

La educación compensatoria a debate. Reflexiones y experiencias _____

Colectivo Educativo APACHAS

El presente artículo trata de ofrecer la visión de trabajo de una asociación, en el ámbito de la educación compensatoria, mediante reflexiones y propuestas elaboradas para el desarrollo de un programa de actuación que se prolongó durante siete años en un centro público de primaria, y dos en uno de secundaria, ambos en el municipio de Getafe¹. La visión en particular es analizada por un colectivo que trabaja aspectos de la educación no formal desde una óptica multidisciplinar, tratando de aportar detalles y matices pedagógicos que se pasan por alto en la educación formal por lo ajustado de las Programaciones Generales Anuales de las escuelas.

La intención, en todo caso, es compartir experiencias que han superado los obstáculos típicos de este tipo de proyectos y resaltar la importancia de abordar la educación desde una posición ajena al funcionamiento normal de la escuela pública, por lo que

**La realidad y la LODE
están acabando con
los proyectos de
compensación
educativa.**

1. C.E.I.P., Julián Besteiro, IES León Felipe.

tiene de complementario y enriquecedor de cara al trato con el alumnado.

Comprendemos la dificultad que supone “interconectar mundos diferentes” en una sociedad que tiende a ser cada vez más homogénea, uniforme y acrítica. Precisamente ése es uno de los retos a los que se enfrentan todas aquellas personas y grupos que trabajan por y para una educación comprometida, crítica y humanizadora. Aunque “hay que destacar que la educación, por sí misma, no es capaz de erradicar las condiciones que perpetúan y agravan los principales problemas que afectan a la supervivencia y al bienestar humanos. Hay otros muchos factores involucrados –políticos, económicos, sociales y culturales–, y que a menudo tienen una repercusión mucho más directa” (Harris, 1986:10).

Por lo que a nosotros y nosotras respecta, queremos seguir trabajando para mantener despiertas las mentes de los jóvenes que participan en nuestras actividades, por ayudar a que manifiesten sus opiniones, por que alcancen una conciencia crítica y respetuosa con aquello que les rodea. Con tal fin, hemos incidido de forma continuada a lo largo de siete cursos lectivos en el planteamiento y desarrollo de un proyecto a medio y largo plazo, dirigido sobre todo a esa “diversidad” infantil y juvenil que debe superar más barreras que los demás en su proceso de aprendizaje escolar, familiar y social.

Para una mejor comprensión de la realidad retratada, haremos un recorrido por el más reciente contexto histórico, económico y social, seguido de una explicación y fundamentación acerca de lo que significa compensar en educación, para terminar con las estrategias didácticas llevadas a la práctica.

Breve recorrido socioeducativo por el pasado reciente y el presente

No hacemos ningún descubrimiento si afirmamos que, de un tiempo a esta parte, la educación en su más amplia concepción preocupa por la orientación y la instrumentalización de que es objeto. Como en multitud de facetas de lo social, asistimos a una escalada de valores reaccionarios que se muestran de la forma más descarada. El Poder –con mayúsculas– cada vez tiene menos tapujos para poner en marcha políticas que ahondan las diferencias sociales. De forma deliberadamente consciente se favorece una dualización social, que tiene un reflejo muy concreto en lo que denominamos “sistema educativo”.

Las enseñanzas transmitidas durante generaciones han ido variando en función de los intereses preponderantes, de las clases dominantes y de la fluctuación del mercado. Los destinatarios fueron en principio gente adinerada (nadie más podía plantearse siquiera la posibilidad de aprender a leer, escribir..., ante la necesidad crucial de

la supervivencia) que rápidamente aprendía en qué lugar de la pirámide ecológica y de clases debía aposentarse. De este modo, ni las mujeres burguesas se libraron de una educación sexista, por ejemplo, y así se las mantuvo oprimidas y controladas, hasta que empezaron a organizarse para protestar (aunque esa es otra parte de la historia).

Conseguir una educación al alcance de la mayoría (ricos y pobres, hombres y mujeres, etc) fue un logro social al que se llegó después de mucho esfuerzo colectivo, y significó un importantísimo avance hacia la igualdad sociolaboral –la educación es un derecho recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos–. Pero también significó un importante instrumento de control mediatizado por el poder. Puesto que los contenidos eran básicamente comunes, la transmisión de valores y roles se ha ido perpetuando generación tras generación, a pesar de los retos conseguidos en el camino.

La dismantelación progresiva del estado del bienestar está propiciando que todos los sectores otrora cubiertos por el gasto público queden cada vez más descubiertos. Paralelamente, se favorecen procesos de privatización que dan respuesta a necesidades no desde la óptica del servicio público, sino desde la óptica del mercado, del beneficio. La educación no se encuentra al margen de este proceso de privatización extrema. En los últimos años venimos asistiendo a un incremento de escuelas privadas

(que lógicamente, aumentan en la medida que lo hace el dinero –público– que a ellas se destina) y a un bajón paralelo en el terreno de la enseñanza pública. Se favorece una “transustanciación” de lo público a lo privado dando pequeños pasos: se empieza ahogando presupuestariamente numerosos programas y se acaba con un funcionamiento “bajo mínimos” que poco a poco se va resintiendo, tanto en la parte docente (el profesorado cobra menos que en la privada, algunos profesionales asustados por conflictos de magnitud creciente se ven obligados a realizar tareas pseudopoliciales frente a sus verdaderos cometidos, bajas laborales por incapacidad de resolución de conflictos...) como en la parte receptora (los programas están cada vez peor dotados, el alumnado –de procedencia cada vez más diversa– es tratado de forma uniforme y despersonalizada...).

Si nos fijamos en el panorama educativo actual, una de las cosas que más llama la atención es la cantidad de reformas que se llevan sucediendo de forma intermitente y continuada en esta legislatura. La LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) es la tercera hasta la fecha, tras la ley de Universidades (LOU) y la de FP. El Congreso ratificó el texto remitido por el Senado donde se incluyeron sólo ochenta enmiendas de las más de mil presentadas, y que se sumaron a las cien incorporadas anteriormente en la Cámara Baja. La polémica que esta implantación está suscitando es un síntoma de que el sistema educativo se

encuentra en franca regresión respecto a ciertos avances conseguidos con mucho esfuerzo en este ámbito durante los últimos años. Pero, ¿cuál es la fuente del problema? Evidentemente, el descaro con el que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte está llevando a cabo la Reforma, mostrando sin tapujos el verdadero objetivo: "segregar a los alumnos a edades más tempranas, jerarquizar la gestión disminuyendo la participación, fomentando la privatización de este servicio público, etc"².

No es de extrañar que ante la legislación vigente surjan voces de protesta. Recientemente, la Plataforma por la escuela pública de Madrid realizó un borrador de manifiesto en contra de la LOCE, y no ha sido el único. Diversos grupos a nivel estatal están haciendo lo mismo por considerar, entre otras cosas, que las propuestas de la ley son rancias y reflejan una situación que no se ajusta en nada a la actual. Otro ejemplo parte del Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta, de Getafe: "La calidad de la educación no se da de una vez por todas. Sólo es posible una aproximación asintótica mediante un proceso de innovaciones y reajustes. Pero las reformas educativas no pueden estar sujetas a las veleidades reformistas de los gobiernos de turno. No pueden parecerse al tejer y destejer de Penélope. Tampoco al baile de la Yenka: izquierda, derecha, delante y detrás.

Deben enmarcarse en un pacto de Estado, profundamente meditado y argumentado, asumido por toda la sociedad y, especialmente, por los agentes sociales de la comunidad educativa, que marque la dirección y el sentido de las futuras innovaciones y reajustes, que se evidencien como necesarios a partir de nuevos análisis y diagnósticos" (Dominguez, 2002).

Además, y de forma paralela se van dando debates añadidos, como el surgido a raíz de la relevante presencia de la asignatura de Religión en los colegios públicos. "En la escuela pública española la asignatura de religión se refiere 'casi' exclusivamente a la Religión Católica Apostólica y Romana. Los profesores de religión de estos son propuestos por el obispado correspondiente, quien además define el contenido de la asignatura (...). Esta colaboración de la escuela pública en el adoctrinamiento religioso de los niños choca con la definición constitucional de España como estado laico. Además es poco democrática y discriminatoria con las demás religiones (...). Pero además, la enseñanza de la religión católica supone la promoción de una educación sexista" (García y Eizaguirre, 2003).

Como puede desprenderse de lo mencionado hasta ahora, nos encontramos en una situación de claro retroceso en el terreno educativo, donde, más que nunca, la

2. Tomado del borrador del "Manifiesto en contra de la Ley de Calidad" de la *Plataforma por la Escuela Pública de Madrid*, 2002.

apuesta social de movimientos asociativos y de renovación pedagógica debe ser clara y rotunda para mitigar de alguna manera la “devastación” conceptual, metodológica y procedimental que se aproxima, como refleja Nico Hirt en un informe que relaciona escuela y capitalismo: “La evolución actual de los sistemas de enseñanza se realiza en detrimento del acceso a los saberes y a los saber-hacer que permiten comprender el mundo, que permiten también por lo tanto intervenir en él. Precisamente, es a los más explotados a quienes se priva así de armas intelectuales que necesitarían para luchar por su emancipación colectiva. Esta escuela productiva será, todavía más que hoy, una instancia de reproducción social” (2001:21).

Educación compensatoria, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿para quién?

Creemos que hacer una referencia expresa a la contextualización histórico-social, la realidad económica y los planes futuros de mercantilización de la escuela, era una premisa básica y necesaria para enfocar en su justa medida la aparición, justificación y desarrollo de los programas de educación compensatoria. Pero, y para no olvidar que debemos tender a otro tipo de educación al

margen de la que nos van imponiendo, también vemos imprescindible mostrar los deseos y luchas de movimientos alternativos. Así, en consonancia con lo manifestado por la Coordinadora de Asociaciones de padres y madres del alumnado de la Comunidad de Madrid, pensamos que “la escuela del siglo XXI debe tener como principal objetivo formar ciudadanos libres, responsables, críticos y solidarios para la convivencia en una sociedad democrática y plural, donde la interculturalidad característica de nuestra Comunidad constituya un elemento enriquecedor y de encuentro entre los distintos pueblos que la habitan”. La educación compensatoria recogida por la legislación como tal nació en el marco de la LOGSE (1990) y comenzó a desarrollarse en nuestra región en el año 97 (tras un Real Decreto en el 96)³. La creciente situación de desigualdades sociales, con una población cada vez más plural, culturalmente hablando, cuyos sectores más desfavorecidos sufrían condiciones de marginación debido a la precariedad laboral, paro, falta de medios económicos, infraviviendas y todos los problemas de relación motivados por idiomas y costumbres diferentes, obligaron a crear una vía o herramienta de integración destinada al alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Escuela Pública. De este modo se intentaban

3. Real Decreto 299/1996. Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación; Orden 2316/1999, de 15 de Octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de Compensación Educativa; Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid, aprobado por la Asamblea de Madrid en Noviembre del 2000.

paliar en alguna medida las desigualdades con las que partían estos niños y niñas en los centros escolares con el fin de lograr su plena “normalización” y adaptación al sistema educativo.

Es decir, su función era teóricamente preventiva –si consideramos que ponía su mirada en el futuro–, pues la intención era, por un lado, conseguir que la mayoría del potencial alumnado destinatario terminara ajustándose en conocimientos, capacidades y hábitos de comportamiento al patrón exigido y valorado por las escuelas; y por otro, evitar que este mismo alumnado pasara a engrosar las cifras de fracaso escolar. Decimos teóricamente, porque en muchos casos hubo que improvisar medidas adecuadas que se adaptaran a condiciones extremas de exclusión social, por lo que, en la práctica constituyó más bien una vía reactiva ante situaciones que desbordaban el funcionamiento de las escuelas. Además, son los centros más escasos en medios los que suelen acoger a un mayor número de alumnado considerado tradicionalmente como “de riesgo”.

Pero las cosas no ocurren de repente. Al principio se trataba básicamente de etnias gitanas (años 80), que siempre han arrastrado un lastre de marginalidad derivada del conflicto entre costumbres y formas de vida muy diferentes a las de nuestras sociedades. En un segundo momento (años 90), fue añadiéndose población de origen magrebí, y posteriormente el mosaico se

amplió con latinoamericanos, europeos del Este y chinos. El proceso de incorporación de la población inmigrante se ha venido dando de forma paulatina y continuada.

Las ideas preconcebidas sobre unos y otros facilitaron la adaptación en algunos casos y no en otros; lo que quedaba claro era la incapacidad del sistema educativo para afrontar la nueva composición social que venía produciéndose. Con un sistema educativo obsoleto y una visión escasisima sobre la educación en valores que debía promoverse, hacía falta un vehículo específico de carácter compensador. En este punto comenzó el debate socioeducativo en torno a cómo debía ser la educación en su conjunto para que tuviera en cuenta tanto la diferencia cultural como la desigualdad social (que afectaba y afecta también a cerca de un 20% de familias españolas). Por eso se empezó a hablar de educación intercultural frente a educación compensatoria.

“Ambas perspectivas, compensadora e intercultural, diferentes en las necesidades a que responden, en los principios que las sustentan, en sus fines y destinatarios, deben ser complementarias en el proceso educativo: no hay que prescindir de ninguna de ellas, sino, muy al contrario, reclamar de las Administraciones Educativas su desarrollo y dotación presupuestaria. Porque, en ocasiones, asistimos a una peligrosa ceremonia de confusión: la educación compensatoria no es “políticamente

correcta" y debe ser sustituida por la educación intercultural, que claramente aporta un nivel más alto en la integración de minorías y responde a una línea de pensamiento social-pedagógico más progresista y, desde luego, más moderna. Consecuencia inmediata: todo lo que tenga que ver con integración de minorías se califica de intercultural, aunque sean "aulas de acogida" para enseñar la lengua vehicular del proceso educativo al alumnado inmigrante que la desconoce (segregadas, pero, eso sí, sólo hasta que se garantice su incorporación a los centros de forma "normalizada"), o programas de mantenimiento de lengua y cultura en los que sólo participan los grupos minoritarios, sin incardinación real en la organización de los centros; en cualquier caso, acciones que poco posibilitan la interacción entre el alumnado y el desarrollo de procesos de "aculturación libre y recíproca" (Carbonell, 1995:83). Consecuencia más peligrosa: se reducen o se suprimen líneas presupuestarias de educación compensatoria, pero no son sustituidas por líneas presupuestarias de educación intercultural, porque, puesto que su tratamiento curricular debe ser transversal, no es necesario más que incluir la interculturalidad en los planes de formación de profesorado o en los presupuestos destinados a apoyar la elaboración de materiales, sin necesidad de incrementar las dotaciones destinadas a estos fines" (Olivares).

La legislación dio forma legal a los mecanismos de actuación permitidos, de forma

que se estructuraron modalidades para trabajar la compensación educativa de forma interna (dentro del propio funcionamiento de los centros, con profesorado específico de compensatoria y adaptaciones curriculares) y de forma externa (en horario no lectivo y abriendo el abanico de profesionales a asociaciones y corporaciones locales cuyos programas formarían parte de la Programación Anual de Educación Compensatoria de los colegios e institutos, previa aprobación del Consejo Escolar).

En el año 2000, el Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid, que mencionaba los últimos datos elaborados por la Dirección General de Promoción Educativa relativos a alumnado gitano -7932-, alumnado inmigrante -25049- y alumnado con necesidades de compensación educativa -8093-, fijó las últimas líneas de actuación que debían mantenerse hasta el año 2005, cada una con sus objetivos bien definidos para una mejor evaluación (continuada a lo largo de cada curso y de carácter final con los resultados obtenidos) del Plan. Estas líneas se concretaron en:

1. Escolarización.
2. Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos.
3. Actuaciones complementarias.
4. Desarrollo de la Educación Intercultural.
5. Colaboración interinstitucional y participación social.

Nuestra forma asociativa nos permitió trabajar ajustándonos al punto tercero, como una actuación complementaria extraescolar que se ofrecía desde los centros, con el objetivo de "garantizar el enriquecimiento de la oferta educativa ayudando a integrar socialmente al alumnado de sectores sociales desfavorecidos mediante aulas de estudio asistido, aulas abiertas deportivas, aulas abiertas de biblioteca, aulas abiertas de informática, etc; desarrollando actividades de ocio y tiempo libre, potenciando las que se realicen fuera del entorno de referencia del alumnado; estableciendo una Red de Centros de Día Infanto-Juveniles, orientados a apoyar el desarrollo integral de la infancia y adolescencia, a través del uso del tiempo libre desde una perspectiva comunitaria; o finalmente mediante acciones de apoyo y formación de padres y madres", siempre según el Plan Regional.

Compensatoria en la práctica

Una vez posibilitado el marco de actuación, la realidad mostró dificultades que excedían las posibilidades reales de funcionamiento.

- El Ministerio de Educación, Ciencia y –ahora– Deporte fue acotando la libertad de actuación de las asociaciones de manera progresiva utilizando para ello todos los medios a su alcance:
 - *legislación*: órdenes y planes que limitaban las posibilidades reales de los proyectos asociativos cada curso un poco más.
 - *tipo y modalidades de actuación*: más restringidas en sus ámbitos de desarrollo, horarios, etc.
 - *subvenciones*: que fueron bajando desde los inicios hasta ahora, con partidas cada vez más exiguas.
 - *publicación de las órdenes para cada año lectivo*: que variaron de mes sucesivamente en cada curso y cuya publicación en el Boletín Oficial dejó de comunicarse previamente por escrito a las asociaciones un buen año, con lo cual, inevitablemente hubo plazos sorpresivos que consiguieron acabar con la continuación de bastantes proyectos sin que se pudiera hacer nada, etc.
- Los Ayuntamientos y administraciones locales, oferentes también de actividades de compensación educativa municipal, acotaron el perfil de dichas actividades hasta promover un modelo que tenía muy poco de alternativo y mucho de clase al uso en metodología y contenidos. Además, los alumnos tenían que pagar (aunque pequeñas cantidades) para recibir las. Consecuencia: en los centros que coincidían las actividades de las administraciones locales por un lado y las de asociaciones por otro, fue difícil compaginar los horarios extraescolares de ambas, produciéndose además una especie de "saturación" en la oferta extraescolar y un desconcierto en

el alumnado –por el tipo diferente de actividades– y en los padres y madres –por el nombre global de “compensatoria” para las dos vías. Dado el gran nivel de separación entre una y otra, los propios padres y madres optaron, en distinta medida, por las tres posibilidades al alcance: una mayoría de familias con situación económica más holgada inscribieron a sus hijos en la de carácter más tradicional y académico (las de la Administración local); otra, pero con situación más desfavorecida, lo hicieron en las de asociaciones, que eran gratuitas; y finalmente, aquellos padres y madres con problemas de tiempo para la dedicación a sus hijos, lo hicieron en ambas.

- La incorporación de asociaciones locales –verdadero sentido de una actuación corporativa alternativa– al desarrollo de los programas de compensatoria se vio una y mil veces obstaculizada por distintos tipos de contratiempos burocráticos –múltiples reuniones para presentar el proyecto, informes interminables de valoración, coordinación...–. La visión concedora de la realidad de los barrios que podían aportar los grupos pequeños locales se vio seriamente perjudicada en favor de un funcionamiento más empresarial, que potenciaba la contratación precaria de monitores provenientes de sitios diferentes y por tanto, desconocedores de los problemas que afectaban a la población infantil y juvenil. La consecuencia más directa recaía en las propuestas pedagógicas, alejadas con frecuencia de los verdaderos fines que debían trabajarse.
- Las subvenciones destinadas a los proyectos para asociaciones, que comenzaron entregándose de una vez para justificarlas al finalizar cada curso, variaron la forma de entrega de manera que se pagaba en tres plazos previo trabajo realizado, y alejándose de estos mucho tiempo. Es decir, había que empezar a desarrollar el proyecto sin el dinero destinado a ello y se recibía mucho después de justificados los gastos. Las posibilidades para los grupos pequeños, como decíamos, se redujeron enormemente, pues ni siquiera la solicitud previa de pago –que se podía hacer, aunque con innumerables papeles y documentos que avalasen la situación precaria de una asociación– facilitaba las cosas. Consecuencias: los grupos más grandes, con más medios, acaparaban cada vez más proyectos y subvenciones; y también se producían retrasos en el comienzo de las actividades en los centros.
- Las subvenciones destinadas a los propios centros para paliar carencias de material educativo e incluso de monitores de apoyo, se derivaban en ocasiones a la compra de material no tan necesario para la realización de la educación compensatoria –como mobiliario, por ejemplo–.
- Los propios equipos directivos de los centros no siempre se mostraron de

acuerdo con la continuación de este tipo de programas, que, a la larga, daban más quebraderos de cabeza que soluciones prácticas.

Naturalmente, también hubo experiencias gratificantes a lo largo del proceso de puesta en marcha y desarrollo de los proyectos. La colaboración de personas y grupos afines, desde el propio equipo directivo a las AMPA's –Asociación de Madres y Padres del Alumnado–, los propios alumnos y alumnas, etc, en nuestro caso propiciaron un uso del espacio con muchas posibilidades (uso de biblioteca, sala de audiovisuales, baños, patios...) y una comunicación muy fluida que facilitó la continuación ininterrumpida del proyecto durante siete años en un colegio público de educación primaria.

La base del proyecto se nutría de una propuesta de actividades y dinámicas motivadoras, talleres experimentales y juegos cooperativos que buscaban dotar de contenidos el ocio y tiempo libre de los chavales a través de metodologías activas y participativas que favorecieran un pensamiento crítico y unas actitudes respetuosas con el medio y con los demás. Desde cuatro ámbitos bien definidos de la educación no formal –educación intercultural, educación para la paz y resolución de conflictos, educación ambiental y coeducación– dimos forma a un programa que no dejó de evolucionar desde sus inicios y que intentaba articular y canalizar las necesidades de los

chicos y chicas desde posturas empáticas y dialogantes.

Lo que en un principio comenzó dirigiéndose a alumnado específico –con problemas de fracaso escolar, de idioma y de marginalidad– en horario escolar –practicando una discriminación positiva para atender a las necesidades concretas de cada chaval– y con muy buenos resultados, terminó ajustándose a la normativa administrativa, dirigiéndose a todo tipo de alumnado interesado, y en horario extraescolar. Con los cambios oportunos tratamos de mantener los ejes del proyecto base y sobrevivimos a las adaptaciones que nos obligaban a respetar. El alumnado que se mantuvo desde sus inicios (y que fue muy elevado en número), con el que comenzamos a trabajar a edades tempranas (primer ciclo de Primaria) desarrolló de forma más relevante sus capacidades creativas y relacionales, hecho de lo más positivo en nuestras evaluaciones al respecto. Para retener su atención y ofrecer la nuestra de forma más individualizada, tuvimos que dividir al alumnado en grupos de edades similares, aunque manteniendo, eso sí, la diversidad cultural para favorecer la cohesión del grupo superando las diferencias tanto culturales como económicas y sociales. Los conflictos, inevitables, eran abordados desde el diálogo y la comprensión de la causa del problema para facilitar que ellos mismos llegaran a dar con una solución que fuera lo más consensuada posible. Como herramienta potenciadora de confianza

utilizábamos juegos cooperativos de distintos tipos que proporcionaban distensión de una manera lúdica y natural. Por otro lado, trabajamos también desde una perspectiva de género intentando favorecer el trato igualitario entre los niños y las niñas, siempre y cuando se mantuviera la visión crítica con las actitudes machistas que la T.V, la familia y a veces la escuela que ellos y ellas mismas viven y sufren. Y por último, y no por ello menos importante, incluimos actividades que fomentarán una conciencia de respeto y cuidado del medio ambiente.

Formas de intervención más allá del currículum

Como mencionábamos anteriormente, la realidad del barrio propiciaba que los conflictos se sucedieran de forma habitual, tanto en el centro escolar, como fuera de él. Estamos hablando de una zona limitrofe con Madrid y con Getafe –una especie de tierra de nadie conocida como El Ventorro–, en la que confluían familias inmigrantes de distintas procedencias, familias gitanas y familias con situaciones de pobreza en general muy acuciantes. Las chabolas, casas bajas e infraviviendas que no han dejado de crecer, terminaron juntándose con el barrio de Perales del Río –formado por chalets adosados que también han ido creciendo en sucesivas urbanizaciones–, siendo el colegio público el receptor de la mayoría de los niños y niñas procedentes de ambos barrios.

La mayoría de los miembros de nuestro colectivo eran vecinos del barrio, y por tanto, conocedores desde la infancia de las condiciones de marginalidad y de convivencia del lugar. Es por ello que pensamos, no en variatas mágicas que solucionen de un plumazo los problemas, sino en alternativas reales que pasen por variar la perspectiva del cristal con que se miran las cosas. Y esto requiere tiempo, dedicación y un acercamiento a la problemática con fines constructivos. Este acercamiento es una de las labores que las asociaciones locales, conocedoras de su realidad cercana, pueden acometer para reforzar el lado humano de su trabajo y potenciar soluciones acordes con ella.

Además, el conocimiento de lo local se extiende no sólo al ámbito escolar, sino al vecinal y asociativo, por lo que resulta más fácil establecer lazos comunes con otras gentes y grupos del entorno, de forma que, cuando ocurren situaciones conflictivas, se puede dar la cooperación entre todos para resolverlas de la mejor forma posible. Esto significa trascender lo meramente institucional y el desarrollo del proyecto como tal dentro del edificio de la escuela, para llegar al contacto humano y a relacionarse con las personas interesadas en la calle, el barrio, el centro cívico o la casa. La educación compensatoria así entendida refleja un interés más allá de los papeles y los informes y demuestra el poder de la confianza y la solidaridad como una forma totalmente enriquecedora de intervención que traspasa el currículum.

Nuestro colectivo vivió una situación escafofrante y a la vez esperanzadora en el año 99, a raíz de un caso de tutela automática asumida por la Comunidad de Madrid. La riqueza de detalles es crucial para entender los mecanismos del aparato burocrático y la respuesta popular: En agosto de ese año, la GRUME (Cuerpo de la Policía Nacional especializado en el control y vigilancia de la infancia) entraba por la fuerza en uno de los domicilios de El Ventorro, llevándose a seis de los ocho hijos de una de las familias, para trasladarlos a un centro de primera acogida de la Comunidad de Madrid. Entre la brutalidad que desplegó la policía en esta actuación, el mayor de los hermanos, de 17 años de edad, fue esposado y devuelto a su hogar dos días después, quedando los otros cinco internados allí. El Colegio de Abogados asignó una abogada de oficio a la familia que se inhibió del caso, afirmando que era criminalista y que la ley la amparaba. La madre tuvo que acudir a uno privado que, cuando quiso presentar el recurso por la retirada de tutela, ya lo hacía fuera de plazo (¡en casos de retirada de tutela sólo hay tres días para presentar el recurso!). Nadie del Colegio de Abogados informó a la madre de que, al inhibirse la abogada de oficio que le había sido asignada, se producía un caso de clara indefensión y tenía derecho a que otro abogado de oficio asumiera su caso.

En septiembre la madre de los niños se puso en contacto con nosotros porque necesitaba ayuda, y nos conocía del barrio,

y del trabajo de compensatoria que realizábamos en el cole con sus hijos. A partir de entonces empezamos a desarrollar una acción en el barrio, encaminada a generar un movimiento de apoyo y solidaridad con la situación de esta familia y a tratar de reconstruir el proceso que había seguido la Comunidad de Madrid a la hora de tomar esta medida, con la intención de desmontarlo. Nuestro objetivo prioritario era sacar a los niños del centro de acogida porque, paradójicamente ahora sí estaban en una situación de inseguridad y riesgo, alejados de su entorno, de su familia y recibiendo malos tratos por parte de sus cuidadores.

El proceso se había iniciado más o menos dos años antes, cuando la madre acudió a los servicios sociales de Villaverde Alto (perteneciente a Madrid) para solicitar el IMI (Ingreso Mínimo de Integración) ante la difícil situación económica en que se encontraba. Le fue asignada esta ayuda, pero a cambio, abrió una puerta a la intromisión de los servicios sociales en su vida que, en la mayoría de los casos, ya no vuelve a cerrarse. Le impusieron la realización de inútiles cursos, buscar trabajos en el Segunda Mano delante de algún asistente, (¡a una madre que tiene que sacar adelante a ocho hijos!), presentarse periódicamente en los Servicios Sociales con todos ellos y "colaborar". Cuando la mujer empezó a impedir el paso a su hogar a la asistente y se negó a seguir con los cursos, cuando se vio forzada a rechazar el IMI, se

inició un expediente que terminaría en la retirada de tutela.

El Equipo-10, un grupo de técnicos privados contratados por la Comunidad de Madrid que investigan la vida de la gente en los propios barrios y centros escolares, consigue un informe en el colegio de los niños. Con la argucia de que "están para ayudar y proporcionar apoyo profesional", hacen que el tutor de la hija, rellene uno de sus cuestionarios (alguna de las preguntas que se hacen en él están denunciadas por inconstitucionales), que pasa a engordar el expediente. La asistente social del EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica), también redacta un informe. El expediente ya está completo. Los escasos datos que aportan estos informes son suficientes para que la Comisión de Tutela correspondiente establezca la llamada tutela automática de la Comunidad de Madrid y los niños sean separados de su familia, de sus compañeros y amigos y de la única forma de vida que han conocido hasta ese momento. Paradójicamente, no escuchan a la familia, a los hijos, a sus vecinos, profesoras, a las asociaciones del barrio que les conocen. No se preocupan de sus necesidades reales y las posibles soluciones. Pero se llevan a cinco niños que van a justificar la enorme maquinaria burocrática y económica del IMAIN. Finalmente pudimos conocer las tres razones en las que se basaron para retirar la tutela, todas cuestionables y, en cualquier caso, demasiado endebles para justificar una medida tan extrema:

- Mutismo selectivo de la hija (no habla en el colegio) y la madre "se niega a que sea adecuadamente tratada (internada)". El mutismo selectivo es un problema psicológico que debe tratar un psicólogo y no un logopeda, como pretendía el EOEP. La actitud de la madre es, desde este punto de vista, comprensible. Pero además, ¿el hecho de internar a esta niña soluciona su problema de mutismo?, ¿por qué se llevan también a sus cinco hermanos?
- Desescolarización de uno de los hijos, de quince años de edad. Desde que empezó la secundaria tenía que trasladarse a unos 8 km. de su casa para recibir una educación que no cubre sus necesidades y carencias. Frente a esto, él estaba creando su propio proceso de formación con otros colegas y gente del barrio mediante un huerto de ocio en la ribera del Río Manzanares y antes de su "detención" preparaban un taller de huerto en el colegio al que había acudido hasta entonces. Al margen de la escolarización obligatoria hasta los 16, ¿qué soluciona el internamiento, por qué se llevan al resto?
- Rechazo que la madre hace de las ayudas sociales y que justifican por el rechazo del IMI. Pero, ¿por qué acceder a una "ayuda" se convierte en un control para el que no hay vuelta atrás?

Como ya dijimos antes, además de ir desmontando el proceso que había llevado a la Comunidad a la retirada de la tutela, se

inicia en el barrio un movimiento de apoyo y solidaridad con la familia. Creamos una plataforma en la que están la madre y el padre de los niños, una representación del colegio, de las AMPA's, del movimiento vecinal, y de otras personas a nivel individual. Con el objetivo común de sacar a los niños del centro de acogida. Nos enfrentamos a vencer el morbo de algunas personas que acudieron con actitud de continua sospecha. Otros querían conocer detalles privados de la familia, y aprovechándose de sus amistades en el Ayuntamiento, investigaron no sólo qué había pasado, sino también quiénes éramos las personas que estábamos en el grupo. Con esta información "veraz" que transmitía el personal ligado a los Servicios Sociales, corrieron rumores de que "la familia no era trigo limpio", "en esas chabolas había que entrar con chaleco antibalas"... afirmaban que la solución estaba en poner la defensa de los niños en manos de las mismas estructuras y personas que habían actuado contra ellos. Tras unos duros enfrentamientos y viendo el rechazo manifiesto que sufrían por nuestra parte acabaron marchándose, no sin antes intentar sembrar la duda, anunciando públicamente en una asamblea que se iban porque no éramos "neutrales" y que ellos no contaban con información suficiente como para saber si los niños estaban mejor en su casa que en el Centro de Acogida.

A pesar de todo, a esa primera asamblea acudieron más de cien personas que apuntaron

sus datos en una lista para colaborar en lo que fuera necesario. Este procedimiento rompe con el esquema que normalmente se encuentra el IMAIN, habituado a actuar con una impunidad absoluta en estos casos. En ella se presentan también alguien de la Delegación de Educación municipal y un psicólogo de un Centro de Atención a la Infancia del IMAIN (el primero con la intención de culpabilizar a la familia y el segundo para explicar las "bondades" con que actúa el IMAIN en estos casos). La asamblea es una demostración de fuerza y empeño por acabar con la injusticia cometida y por denunciar cómo se ha construido este proceso. La reacción de la Comisión de Tutela, que hasta entonces no había tenido en cuenta la opinión de la familia ni de otros agentes sociales al margen de sus técnicos, cita al padre y la madre para que firmen un documento reconociendo los motivos que les habían llevado a la retirada de tutela por procedimiento administrativo, protegiendo así sus actos de cara al proceso judicial en marcha. En el mejor de los casos la familia no recibía la tutela, sino la guardia y custodia. Es decir, la Comunidad se reservaba todos los derechos sobre los niños, manteniendo su capacidad para decidir sobre sus vidas y cedía al padre y madre sólo los deberes.

La Coordinadora de Barrios, habituados a trabajar en casos similares, nos avisó de la naturaleza de estas artimañas, y la madre y el padre se negaron a firmar el documento inculpatorio. La reunión del día siguiente

con una representación de la asamblea popular de apoyo a la familia transcurrió sin grandes novedades. La vocal comisionada de zona, integrante de la comisión de tutela que había tomado tal decisión, reconoció que la medida podía haber sido desmedida. Era el primer paso de lo que sucedería después. Dos días más tarde, sin previo aviso ni notificación alguna, llamaron a la madre desde el Centro de Acogida para que fuera a recoger a sus hijos⁴.

A modo de conclusión

Pensamos que un programa de atención a la diversidad como el proyecto de compensatoria que llevábamos a cabo, debía necesariamente pasar por ciertas fases de actuación. El hecho de comenzar practicando una discriminación positiva –cosa que la consejería criticó– resultó de vital importancia para que la integración pretendida fuera un objetivo factible. Debería sin embargo haberse potenciado desde la administración un trabajo a varias bandas para incidir paralelamente en grupos desfavorecidos y en la totalidad de las aulas. El propio programa del centro imposibilitaba una coordinación práctica con el profesorado titular de compensatoria, que habría sido útil y complementario en la elaboración de actividades más ajustadas al perfil de los alumnos. Y por último, la educación

intercultural debería formar parte del currículo de los centros sin desdeñar el trabajo que la compensación educativa puede abordar para que la integración sea real. También habría que tener en cuenta al profesorado de apoyo y de idiomas, que deberían tener una presencia continuada en las escuelas para facilitar el aprendizaje del idioma sin dejar de trabajar los otros aspectos de la educación. Sin embargo, parece que la política educativa que se pretende instaurar no va a tener en cuenta la atención a la diversidad y a la diferencia, por lo que, visto desde esta perspectiva, la educación compensatoria representa más un parche que una solución a largo plazo. Las dificultades de adaptación del alumnado procedente de sectores más desfavorecidos y/o marginados aumentarán si se dejan de lado, por lo que aumentará la segregación de forma alarmante.

Por otro lado, resulta revelador el uso que se hace de los Presupuestos Generales del Estado, destinando cantidades exorbitantes a partidas que para nada podrían ser consideradas como de utilidad social, como el Gasto Militar, que para el 2004 podría llegar a los 18.000 millones de euros⁵, mientras que el de Educación no llega a los 2.272 millones de euros según los datos aparecidos en la propuesta de P.G.E. de 2004. Este escalofriante dato no es más que otra vuelta de tuerca en

4. Extraído del artículo "La pobreza criminalizada", elaborado por el Colectivo Educativo APACHAS, (1999) y publicado en revista *Rescaldos* y en *Campo Abierto*, pp. 42-44.

5. "La OTAN después de Praga. Otro impulso al Gasto Militar", de *José Toribio Barba*, extraído de <http://www.lacasadelpaz.org/noticias/marzo2003/marcharota/gm03.pdf>, (2003).

la desprotección educativa y social a la que nos enfrentamos, y queda recogida para obligar a una reflexión realista, con datos reales, para que quede constancia de ello.

Aún así, y abundando en las posibilidades que la cohesión del tejido asociativo ofrece

ante barbaridades del tamaño y calado que presenciamos en nuestros días, insistimos en la necesidad de aunar esfuerzos que vayan encaminados hacia la lucha por una educación justa, igualitaria, intercultural, compensadora, positiva, creativa, participativa, crítica, realista...

Bibliografía

- ACUÑA, S y VV.AA. (1995), "Coeducación y tiempo libre", Ed. Popular. Madrid.
- AGANZO, A. (2003), "La educación planetaria", Área de Economía social, Cáritas española.
- CARBONELL I PARIS, F. (1995), "Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación", Madrid, MEC, CIDE.
- COLECTIVO AMANI. (1994), "Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos", Ed. Popular, Madrid.
- DOMINGUEZ, J. (2002), "Las bases de la Ley de Calidad de la Educación". Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta, de Getafe, Madrid, abril 2002, p. 2.
- ESPINOSA, A y VV.AA. (1995), "Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre", Ed. Popular, Madrid.
- ESCUDERO, J.M. (2002), "La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad en los centros?", Universidad de Murcia.
- FREIRE, P. (1970), "Pedagogía del oprimido", Siglo XXI de España editores S.A., Madrid.
- GARCÍA, M.LL Y EIZAGUIRRE, P. (2003), "Educación, religión y sexismo", Asociación Cultural Teatro Intrépido, pp. 1-2.
- HARRIS, R. (1986), "Prefacio". En AA.VV "Didácticas sobre cuestiones universales de hoy", Barcelona, Teide.
- HIRT, N. (2002), "Los tres ejes de la mercantilización escolar", Ed. Cuadernos del CAUM, Madrid.
- JARES, X. (1999), "Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas", Ed. Popular, Madrid.
- LLORENTE, M.A., "La atención a la diversidad en el aula de secundaria, Reflexiones y propuestas", Movimiento de Renovación Pedagógica P. Valencia.
- MARTÍN, J. (1990), "Desde nuestra escuela PAIDEIA", Colectivo Paideia, Ediciones Madre Tierra, Madrid.
- OLIVARES, M.R., "¿Es necesaria la educación compensatoria hoy?", en <http://www.pangea.org/aecgit/boletines>

Resumen

“La realidad multicultural que vivimos choca de frente con las exigencias uniformadoras que la política de mercado impone día a día. Con esta premisa y más que nunca se hace necesario trabajar por la implantación de programas duraderos en las escuelas públicas que favorezcan una integración real de todos aquellos alumnos y alumnas con problemas de marginación social. Nuestra experiencia habla en favor de proyectos que trabajen la compensación educativa, pero la realidad y la nueva ley de calidad (LODE) están acabando con ellos.”

Palabras clave: multicultural, compensación educativa, integración, marginación social.

Abstract

“The multicultural reality we are living nowadays clashes with the standardized requirements which the market policy imposes day by day. In view of this premise, it is more than ever necessary to work for the establishment, in public schools, of durable programs which help real integration of those male and female students (in English I believe it is not necessary to insist on the distinction of gender: it would be the same for those students) who have problems of social marginalization. Our experience speaks for projects working educational compensation, but reality and the new “quality law” [Ley de calidad, LODE] is finishing with it”.

Keywords: multicultural, educational compensation, integration, social marginalization.

Diana Fuentes Iriépar

Presidenta del Colectivo Educativo APACHAS

apachas@telefonica.net

¿Es preciso actualizar las estrategias de uso de los vídeos didácticos? _____

Nicolás Rubio Sáez

Durante el curso 1985/86 se puso en marcha el llamado Proyecto Mercurio para la introducción de la tecnología del vídeo en los niveles de EGB y BUP (la primera convocatoria de publico en el BOE del 14-VI-1985), auspiciado por el programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación de la Secretaría de Estado de Educación del antiguo MEC. En el año 1990 pudimos constatar que el impacto de las Nuevas tecnologías en el desarrollo curricular era todavía muy bajo a pesar del loable intento de convertir al vídeo en algo habitual en el sistema educativo. Pocos años después desaparecerían las convocatorias para incorporarse al proyecto y por tanto la dotación de nuevos Centros con esta tecnología y desde ese momento nunca más se ha vuelto a tratar a nivel oficial sobre este tema.

Nuestro conocimiento del entorno educativo y la impartición de numerosos cursos sobre medios audiovisuales (MAV), nos llevaba ya a preguntarnos, en el citado año noventa (Rubio, 1990), si estábamos

Reflexión teórica sobre el estado actual del uso del vídeo, diecinueve años después del inicio del Proyecto Mercurio.

asistiendo a una crisis de la utilización funcional de los MAV en las aulas, en un momento en que se estaban realizando esfuerzos para lo contrario. Nuestra hipótesis de trabajo en aquel momento era que, paradójicamente, la creciente popularización del vídeo había llevado a un abandono de otros recursos, como podía ser el uso de diapositivas o transparencias, cuando la aplicación didáctica de estos MAV no estaba aún ni mucho menos generalizada. Una investigación cualitativa realizada sobre la introducción del vídeo en las aulas, nos llevaba a detectar una cierta desilusión en cierto número de profesores; que, habiéndose marcado objetivos muy ambiciosos, tenían puestas quizás demasiadas esperanzas en las posibilidades y resultados del uso del vídeo como recursos didáctico.

Hoy, en un momento en que el uso de la informática y el correspondiente acceso a Internet, aparecen como la solución a todos los problemas de aprendizaje, y cuando la tecnología DVD está llegando también a los centros educativos; habría que preguntarse qué fue del vídeo, cuyo uso generalizó el Proyecto Mercurio, y si este recurso cumple, y cómo, las expectativas que creo¹.

Pero antes de aportar elementos de juicio para intentar responder a esas preguntas,

consideramos que merece la pena analizar ciertas características de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: los escolares del siglo XXI.

El alumno televidente

En su inquietante ensayo "El *Homo videns*. La sociedad teledirigida", Giovanni Sartori (1998) plantea el cambio que los medios audiovisuales están produciendo en la sociedad actual. Su tesis es que el vídeo esta transformando al *Homo sapiens*, resultado de la palabra y la cultura escrita, en un *Homo videns*, para el que la palabra y los libros son sustituidos por las imágenes. El *Homo videns* viene a ser el resultado ontogénico de lo que llama Sartori video-niño, que son aquellos individuos que desde el inicio de su infancia son educados en el tele-ver, incluso antes de su aprendizaje a leer y escribir. Nuestros alumnos de hoy han sido niños que se han pasado horas y horas delante del televisor, antes de aprender a leer y escribir, y en los que la televisión sigue ocupando una parte muy importante de su tiempo.

La tesis de que la televisión cambia y empobrece la capacidad cognoscitiva de los humanos, lleva a Sartori a concluir que el individuo video-formado (televisivamente educado diríamos nosotros) se convierte

1. Paralelamente al Proyecto Mercurio el Programa de Nuevas Tecnologías auspicio el proyecto Atenea para la introducción de la informática en el aula. No hace falta mas que ver la realidad de los centros educativos para constatar que, frente a la rutinización o estancamiento didáctico de la tecnología vídeo, la informática es una tecnología cada día más pujante en las aulas.

en un ser incapaz de comprender abstracciones y de entender conceptos. Y ello se debe, a que cuando los niños o los adultos ven televisión se están entrenando simplemente en el hecho de ver (en el caso de los niños pequeños casi se podría decir que troquelando, etológicamente hablando), que en este medio prevalece sobre el hecho de hablar. Esto se debe a que la voz en televisión tiene un carácter secundario, está en función de la imagen, sobre la que trata o comenta.

Para la cotidianidad de las aulas, reflexionar sobre las tesis de Sartori nos parece imprescindible. La escuela es un ámbito dominado casi exclusivamente por la palabra (a pesar de los intentos de la introducción de los MAV) y sin embargo a ella nos están llegando alumnos y alumnas entrenados en recibir información pasivamente por medio de la imagen. Antes la radio y la prensa, como fuentes primarias de información, se movían en el mismo contexto que la escuela: la palabra. Frente a ellos la televisión ha condicionado un nuevo contexto basado en la imagen. Este contexto es tan empobrecedor, que en nuestra realidad social puede decirse que la prensa informa, la radio conforma y la televisión deforma (González, 1994).

Que vivimos inmersos en el mundo de la imagen es ya un tópico, pero desde el ámbito educativo lo que debemos preguntarnos es como este entorno influye o condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje que

se desarrollan en las aulas. Cualquier profesional de la enseñanza (incluida la Universidad) tendrá que seguir estando de acuerdo con las palabras de Bullaude (1969) de que todavía se sigue enseñando únicamente con palabras o con cosas, pero no con imágenes. La imagen se sigue utilizando únicamente como simple ilustración, en las aulas se presentaban imágenes pero so se enseña con imágenes. Parece haber una clara contradicción entre la naturaleza audiovisual de nuestros alumnos y las metodologías discursivas de nuestras aulas. Obviamente los resultados de nuestros procesos de instrucción se verán afectados por ello.

El que nuestros jóvenes son adictos a la televisión es un hecho constatable. Ello se debe a que han crecido viendo televisión, y además habitualmente lo peor que emite la televisión. Esta adicción que se justifica en que la televisión es puro divertimento y ello es lo que la hace atractiva. Se mire como se mire, la imagen televisiva siempre es espectáculo (González, 1994).

La televisión es la primera "escuela" de niño, una escuela lúdica, que no exige esfuerzo y divierte y a la que se adapta antes de asistir a la escuela formal, la que demanda trabajo y aburre. Para Sartori el niño "educado" en y por la imagen se convierte en un adolescente (y posterior adulto) "reblandecido por la televisión", y sordo de por vida a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita.

De adulto será un individuo empobrecido que responderá casi exclusivamente a estímulos audiovisuales, habiéndose convertido en un individuo atrofiado culturalmente.

Bajo esta óptica el panorama de nuestras aulas se presenta preocupante. Si aceptamos los razonamientos precedentes habremos de convenir que tiene una difícil solución, ya que las capacidades y motivación de nuestros alumnos vienen "deterioradas" por su carácter de telespectadores, en muchos casos compulsivos. Y esto se debe a que la televisión al producir imágenes anula los conceptos y el simple acto de ver atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender: el acto de ver está atrofiando la capacidad de entender (Sartori, 1988). ¿No será esta la causa de muchos de los problemas de aprendizaje que se producen en nuestras aulas?

De esta manera la imagen televisiva nos esta abocando a un proceso de regresión cultural que acabará por convertir a la persona en consumidor obediente y elector sumiso (González. 1994).

Desprogramar al alumno de la television

En nuestras sociedades occidentales la avalancha de estímulos que producen los medios de comunicación de masas desencadena en los receptores una especie de mecanismos defensivos y unas actitudes

perceptivas superficiales: se oye, pero no se escucha; se ve, pero no se mira (Ferrés y Bartolomé, 1991).

Aunque nuestra reflexión sobre la funcionalidad del recurso vídeo se basan en el proceso de instrucción de las Ciencias de la Naturaleza (Biología/Geología) y la Educación Ambiental, las opiniones vertidas podrían ser extrapoladas a otras áreas. En el momento de programar el uso del recurso vídeo, consideramos necesario que el profesor tenga presente algunas características generales del medio televisión, dado que, salvo en casos muy concretos, el vídeo didáctico se le presenta al alumnado por medio de un televisor. Casualmente el mismo aparato que preside el salón-comedor de su casa, que tienen en su habitación o que ocupa un lugar destacado en bares, cafeterías y lugares de ocio. Lugares todos ellos psicológicamente alejados del aula y que, según nuestra opinión, van a condicionar la relación del alumnado con este MAV. Cuando ponemos vídeos en el aula, nuestros escolares, "educados" por la TV, siguen viendo televisión; por eso es necesario desarrollar estrategias que hagan olvidarla.

Como medio de comunicación de masas, la televisión envía sus mensajes a una masa anónima de receptores, los televidentes, que los reciben simultánea y pasivamente, habitualmente en un actitud de semiatención. Al emisor-television no le preocupa asegurar la descodificación de sus

mensajes-información por el receptor-audiencia (excepto a la publicidad). Éste los recibe sin ninguna posibilidad de interactuar con el medio, ya que al tratarse de una comunicación unidireccional no hay posibilidad de respuesta. Y tenemos que pensar que nuestros alumnos se “entrenan” cotidianamente un buen número de horas en esta práctica hipnótica.

Sin embargo no debemos olvidar que, genéricamente hablando, la televisión es una de las grandes conquistas de la comunicación y que filtrada críticamente nos permite un acceso privilegiado a la realidad. Pero es en este acceso a la realidad en donde puede encontrarse la capacidad manipuladora y adoctrinadora de la televisión. La “realidad televisada” es una realidad construida, o mejor dicho, “reconstruida”, y es por tanto una versión de la realidad que depende del emisor que la presenta (Bergondo, 1995). El resultado es que la interacción exclusiva con la televisión (sin acceder con la misma intensidad a otros medios como prensa o radio) y de no mediar un distanciamiento crítico, acaba condicionando nuestro modo de ver y pensar. Sin embargo en la sociedad actual sería ridículo prescindir de la televisión y la alternativa es convertirse en espectadores racionales y selectivos, aprendiendo a leer e interpretar los mensajes, para que el ver televisión sea un proceso más activo y consciente (Bergondo, 1995). Nosotros opinamos que no todo lo que nos ofrece la televisión es “malo” como muchos nos

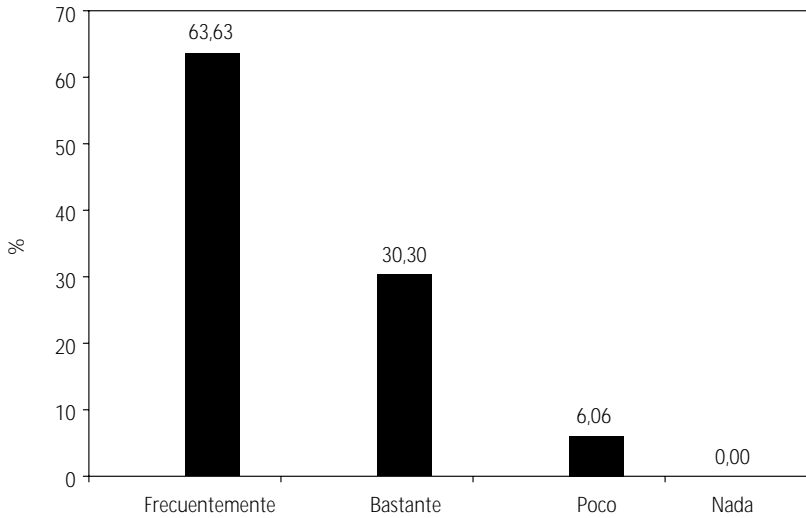
quieren hacer creer. Por tanto lo que deberemos hacer es, desde nuestro área curricular, proporcionar códigos de lectura a nuestros alumnos y ayudarles a desarrollar un espíritu crítico para enfrentarse a este medio.

La fascinación de lo audiovisual crea un modo de estar ante el televisor confortable, de baja intensidad de atención (por la carencia de esfuerzo que implica, recordemos a Sartori), que por su poder de habituación el alumno traslada al aula, aunque este contexto sea totalmente diferente. Para hacer rentable el uso del vídeo en nuestro proceso de instrucción, los profesores debemos previamente “desprogramar o deseducar” a nuestros alumnos de su modo habitual de enfrentarse a la televisión. Tendremos que romper las rutinas o hábitos perceptivos y las respuestas inconscientes que despierta el televisor, para que cambien su actitud frente al aparato y al medio, ayudándoles a analizar e interpretar críticamente la realidad de forma que puedan integrar los mensajes vídeo-televisivos en su proceso de aprendizaje. Antes de ver vídeo hay que hacer olvidar a la televisión.

El vídeo como recurso didáctico

Los MAV se utilizan en el proceso educativo como recursos que facilitan el proceso de aprendizaje de los alumnos, bien sobre ellos mismos (como medio de expresión) o sobre cualquier otro tipo de contenido.

Frecuencia de utilización de recursos ligados al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (transparencias, diapositivas, vídeo)



En un reciente trabajo (Rubio, 2003) hemos puesto de manifiesto que en relación con el desarrollo de los contenidos de Biología y Geología y de Educación Ambiental de segundo ciclo de la ESO y del bachillerato de la Comunidad Autónoma de Madrid, la totalidad del profesorado utiliza los recursos audiovisuales (transparencias, diapositivas y vídeo) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En lo que a la frecuencia de uso en la práctica diaria del aula se refiere, las respuestas obtenidas (que se reflejan en la gráfica

adjunta), indican que si bien prácticamente la totalidad de los profesores los utilizan (93,93 %), siendo significativo el dato de que más de la mitad frecuentemente; existe todavía un 6,06 % del profesorado que confiesa utilizarlos poco. Así pues concretando en el vídeo (como un simple MAV), no estaría ni mucho menos generalizado su uso.

Aquí vamos a ceñirnos a como utilizar el vídeo en nuestras aulas, no como materia, ni forma de expresión (educar en lo audiovisual)², sino como recurso para el aprendizaje (educar con lo audiovisual); que es,

2. Hay autores como Ferrés y Bartolomé (1991), que consideran que limitar el uso del vídeo al visionado de sus contenidos es desaprovechar las potencialidades de esta tecnología, perpetuando la tradicional comunicación vertical y que se debería permitir el uso la videocámara por los alumnos, para posibilitar en la escuela la comunicación horizontal. Sin estar de acuerdo con estas apreciaciones, consideramos que en las circunstancias de nuestras centros

según nuestra opinión, en donde hoy día se siguen detectando todavía muchas deficiencias.

El vídeo, inventado en 1956, es sin duda el recurso audiovisual más aplicado en la enseñanza a nivel general en la actualidad, lo que es la más clara herencia del Proyecto Mercurio. El bajo costo de los magnetoscopios les ha igualado en número por Centro, cuando no lo superan, al de los proyectores de diapositivas y retroproyectores. Sin embargo todavía ocurre que "asistimos a una utilización indiscriminada, y a veces abusiva, basándose en la creencia errónea de que el vídeo resuelve los problemas de comunicación que tiene planteados la educación, utilizándose el vídeo en cualquier ocasión y para cualquier propósito" (Colom, Sureda y Salinas. 1988).

Se considera que son tres los posibles usos del vídeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje: como medio de expresión, como objeto de aprendizaje o como medio didáctico. De la última categoría, la utilización del vídeo por el profesor en las situaciones de aprendizaje en el aula, y de sus funciones básicas: motivadora, informativa e instructiva, es de la que vamos a tratar. Esta tecnología, a diferencia del ordenador, impide la marginación del profesor, permitiéndole manifestarse en su tratamiento

didáctico tanto por medio del vídeo como contra el vídeo. Esta forma de usar dialécticamente los videogramas es una característica de esta tecnología, que no exige ninguna actitud de respeto o sumisión para ser utilizada (Cano, 1987).

No hace aun mucho tiempo Farrés (1989), constataba experimentalmente que una gran parte del fracaso del audiovisual educativo radicaba en el hecho de que frecuentemente los montajes audiovisuales y los vídeos didácticos no estaban planteados como una forma diferenciada de expresión, sino que constituían simples discursos verbales ilustrados con imágenes y "amenizados" con música de fondo. Ello llevaba al mismo autor a considerar que la educación audiovisual era la asignatura pendiente de la LOGSE. Nos tememos que hemos llegado a la LOCE con esa asignatura suspensa.

Del cine didáctico al vídeo educativo

Cuando el fenómeno del vídeo hizo irrupción en el ámbito educativo, ya existía amplia bibliografía y experiencia por parte de ciertos profesionales de la educación en el uso de imágenes en movimiento en la enseñanza por medio del llamado cine didáctico o educativo. Sin embargo su uso

escolares y en la enseñanzas de la Biología y la Geología y la EA, la utilización del vídeo didáctico, con las funciones citadas, es la forma pedagógica más rentable que además no excluye complementariamente al vídeo como forma de expresión mediante producciones realizadas por los alumnos.

en nuestras aulas, y a diferencia de otros piases, era absolutamente minoritario debido tanto al coste del esta tecnología como a la dificultad de acceso a producciones (películas) didácticas tanto en los formatos de 8 mm o super 8, como en 16 mm. Esta aceptado que la información presentada mediante imágenes ve favorecida su retención frente a la que simple transmisión verbal y que si ambas se conjugan la eficacia es aun mayor. Si la presentación de imágenes fijas en el proceso de instrucción despierta la atención; las imágenes en movimiento (o el movimiento de la cámara) constituyen inicialmente un estímulo motivador añadido que, al aumentar la impresión de realidad, facilita el aprendizaje. El movimiento, además de añadir a las imágenes temporalidad, hay un antes y un después en las secuencias, desarrolla la dimensión espacial al reflejar el movimiento de los objetos. Todo ello hace que la imagen filmica produzca una sensación de objetividad, frente al "tiempo congelado" (¿pasado?) de la imagen fotográfica.

Pero para alcanzar esto no sirven cualquier tipo de imágenes, éstas tendrán de reunir una serie de características para que pueda adscribirseles el adjetivo de "didácticas" o "educativas". En sentido amplio es didáctico cualquier documento filmico que se integre en un proceso de enseñanza aprendizaje (formal o informal) con la finalidad de desarrollar aprendizajes en relación con contenidos previamente programados de carácter conceptual, procedimental

o actitudinal. Esto alcanzará su máxima eficacia si el autor planifico y realizó el documento (film o videograma) con intención didáctica para ser integrado en un acto docente o en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Hay que tener presente que lo "didáctico" va dirigido a un publico muy determinado (los escolares) y que estos receptores deben condicionar el contenido del mensaje.

Los videogramas didácticos

Desaparecido totalmente el cine educativo, el video didáctico (los videogramas didácticos) no vienen a ser más que cine en soporte vídeo, ya que utilizan sus mismos recursos técnicos y lenguajes cinematográficos, pero con la infinita ventaja de la facilidad de uso de esta tecnología de grabación en soporte magnético. El soporte vídeo ha permitido que todos los géneros cinematográficos lleguen a las aulas y uno de ellos era el cine didáctico. Y esto es tan real como que los videogramas que se utilizan en las aulas en Ciencias de la Naturaleza son habitualmente documentales cinematográficos (de televisión) grabados por el profesorado o vendidos como tales, dado que por su facilidad de copia las producciones realmente didácticas tienen tan baja rentabilidad, por lo que son muy pocas las productoras que llevan a cabo realizaciones de este tipo.

Es por tanto el profesorado, el que en muchas ocasiones emprende realiza sus

propias películas, que, en este caso y a pesar de las limitaciones técnicas, sí suelen ser auténticamente didácticas. La realización de filmaciones por el alumnado sería otra aspecto didáctico del vídeo, del que no vamos a tratar.

Según nuestra opinión quien hace didáctico a un vídeo es el profesor, adecuándolo a los objetivos/contenidos didácticos de su programación, independientemente de que haya sido producido con esta finalidad o no. Películas científicas, documentales de televisión, reportajes informativos, secuencias de películas comerciales de largo metraje y hasta spots de publicidad, pueden ser adecuados como didácticos en relación con contenidos específicos, siempre que se conozcan las características del medio y se desarrollen estrategias adecuadas al recurso.

Como ya se ha dicho, el alumno se enfrenta al vídeo bajo una óptica de espectáculo y entretenimiento, lo que implica (o propicia) un actitud de superficialidad perceptiva que no favorece el aprendizaje. La indudable motivación y atención inicial que despiertan las imágenes en movimiento, se consume más o menos rápidamente (según la edad de los escolar y el tipo de contenidos visionados) dando paso a una pasividad, o desconcentración, que puede inutilizar el uso del recurso para el proceso de instrucción. Alargar y rentabilizar educativamente ese periodo de atención para desarrollar el proceso educativo es la

misión (¡difícil!) que debemos plantearnos los profesores. Y ella empieza por la selección del tipo de documento que llevamos al aula en función de nuestros objetivos/contenidos.

Para una clasificación general de la tipología de los vídeos didácticos, podemos adecuar la que elaboró el Seminario de Cine Didáctico, organizado por el INCIE en 1976. Según ella los contenidos podrían consistir en:

- a) Grabaciones de clases magistrales (que excepcionalmente pueden sustituir físicamente al profesor, en sus ausencias).
- b) Videogramas de contenidos complementarios (que amplían y complementan la información del profesor).
- c) Videogramas sobre temas monográficos (que permiten profundizar sobre un tema concreto).
- d) Videogramas de introducción o epitome (que presentan una panorámica global de las partes principales de un contenido a desarrollar).
- e) Videogramas de recapitulación (que presentan contenidos que dan coherencia a distintos temas).
- f) Videogramas de motivación (que estimulan cambios de actitud, en el sentido que sea).
- g) Videogramas monoconceptuales (que tratan esquemáticamente un concepto en unos pocos minutos y sin sonido).
- h) Videogramas para evaluación de contenidos (producciones del mercado o

montajes o filmaciones realizados por el profesorado).

En lo que a la duración de las videograbaciones didácticas se refiere, y teniendo siempre presente las características del formato (televisión o videoproyección), se ha de tener en cuenta una serie de factores en relación con el tipo de mensaje (nivel de atención que precisa), el nivel educativo y las capacidades psicoevolutivas del receptor y del contexto donde se está utilizando el recurso (recursos técnicos, condiciones y confortabilidad de la sala, etc). Los videos monoconceptuales por su tratamiento concreto sobre un tema pueden durar de 3 a 8 minutos. Si los contenidos son motivadores, con una construcción lineal de tipo narrativo, o los contenidos son más variados, la duración podría alcanzar los 10 o 15 minutos. En líneas generales ningún vídeo didáctico debería exceder los 20 minutos de proyección continuada. En videofilmaciones de duraciones superiores hay que fragmentar la proyección en periodos similares a los indicados, o realizar las paradas necesarias, para que tengan el mismo efecto, con la intervención de profesor complementando los mensajes. En ambos casos intentando mantener la coherencia de los contenidos.

Especialmente importante (y puede comprobarse que habitualmente no se tiene en

cuenta) es adecuar los mensajes a los niveles educativos y a las capacidades cognitivas de los alumnos. Independiente de la incomprendibilidad (tanto visual como lingüística) de ciertos mensajes para el alumnado, a los escolares de menor edad les es muy difícil mantener la atención más allá de unos ciertos minutos, debido a la aparición de estados de fatiga. La películas comerciales o los documentales de larga duración proyectados sin interrupción durante uno o más periodos de clase (hecho reiterado en nuestras aulas), tanto por su duración como por la complejidad de sus contenidos³, provocan rápidamente la saturación icónica o filmica que lleva al aburrimiento y la desconexión, por lo que son absolutamente inútiles como vehículo de contenidos de aprendizaje.

Queremos, finalmente, hacer una pequeña referencia al uso del sonido en los videogramas didácticos. Los profesores de Ciencias Naturales tenemos experiencia en músicas de fondo insoportables detrás de un texto explicativo sobre, por ejemplo, "las angiospermas" o "la mitosis". Especialmente insufribles son algunos de los antiguos videogramas de la Enciclopedia Británica. Independientemente de las características de la filmación, la banda sonora, texto y sobre todo música, puede ser un claro disturbador de la atención produciendo el conocido "efecto distrayente". Sobre todo

3. El plano/contraplano no se entiende hasta la adquisición del pensamiento formal.

la utilización de fondos musicales es un aspecto que hay que tener muy en cuenta a la hora de seleccionar (o producir) un vídeo.

Mientras las imágenes pueden ser antemurales (y en Biología y Geología es lo normal), una banda musical puede quedar rápidamente obsoleta a los oídos de nuestros alumnos o serles tan extraña que les distraiga la concentración sobre texto e imágenes. Hay casos en que incluso los produce hilaridad. Las bandas musicales de numerosos vídeos didácticos suelen distorsionar el mensaje debido a su omnipresencia, estridencia o por aparecer inoportunamente en relación con el discurso filmico. Es por ello que consideramos que la banda sonora de los vídeos didácticos no debe incorporar ningún tipo de música, más allá de los sonidos que pudieran corresponder al paisaje acústico de las imágenes. En estos casos es más práctico suprimir totalmente el sonido de los videogramas y explicar directamente las imágenes.

Características que hacen didáctico a un vídeo. Estrategias didácticas

Los numerosos teóricos que han escrito sobre los vídeos didácticos han descrito las características o cualidades que deben reunir, o las exigencias a que deben ajustarse (Salinas y Sureda, 1987), para cumplir ajustadamente su misión en el aula. Todo ello nada tiene que ver (salvo excepciones

testimoniales) con los productos que el mercado ofrece al profesorado, o con las grabaciones de televisión que este pueda realizar.

Desde la reflexión sobre la práctica, se pueden indicar algunas estrategias, validadas por la experiencia, para incorporar el vídeo al discurso instructivo.

En el momento de seleccionar (o producir) un vídeo didáctico la primera preocupación debe ser la relevancia de los contenidos, su significatividad y como están tratados filmica y didácticamente. Siempre hay que tener presente que no se debe utilizar la imagen en movimiento para temas demasiado abstractos, que necesiten una excesiva descripción o explicación, o que pueden ser abordados mejor con el uso de otros MAV. La capacidad didáctica del medio adquiere su máxima expresividad cuando la información o la instrucción se encuentran en el movimiento de las imágenes.

En lo que a su función motivadora, un vídeo será motivador (y podrá utilizarse como tal, por ejemplo en EA) si la naturaleza de su mensaje o imágenes lo son. Por ello es necesario que no sea un simple discurso verbal desarrollado sobre imágenes y con una banda musical acompañante. La motivación de los alumnos podrá despertarse cuando las imágenes (sea cual sea su origen) propicien la verbalización, abran interrogantes, susciten problemas,

despierten el interés, inquieten o generen una dinámica participativa (Ferrés y Bartolomé, 1991).

Frente al cine documental, que admite una casuística mayor, los videos didácticos deben plantearse sobre contenidos concretos, incluso muy específicos, evitando mensajes con informaciones dispersas. Esta concreción favorece la atención, frente al exceso de información que fatiga impidiendo el aprendizaje. Además a mayor complejidad de los contenidos mayor deberá ser la concreción en su tratamiento, llegando incluso al vídeo monoconceptual.

Uno de los factores que más dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje cuando se utilizan películas o documentales comerciales es la disturbación que produce el lenguaje fílmico, que en ocasiones es incomprensible para nuestros alumnos. Los movimientos de cámara, demasiados tipos de planos, las elipsis de tiempo y espacio complejas, la utilización de ciertos objetivos, que enriquecen un film comercial y caracterizan el estilo de un realizador se convierten en factores de distorsión cuando sin estar diseñados para la enseñanza, se les utiliza con fines didácticos. Es habitual utilizar el cine comercial en nuestras aulas sin haber entrenado previamente a los alumnos en la lectura fílmica, como si el lenguaje cinematográfico (y el lenguaje icónico por extensión) fuera innato en nuestros escolares.

En cuanto a la comprensión del mensaje verbal, la claridad de la exposición, sigue siendo válida la antigua regla de Lewis Herman (1965) para el cine didáctico: "para que una película educativa sea efectiva a efectos de la comunicación, hay que valorar que su información y contenidos estén totalmente claros para la audiencia hacia la que va dirigida. El lenguaje usado en la narración debe adecuarse obviamente a los niveles de comprensión de la audiencia prevista". Tanto el estilo como la comprensión del lenguaje pueden inhabilitar como didáctico a un filme, por otra parte, puede ser rico en contenidos visuales.

Parece obvio que hay que tener en cuenta las edades del alumnado, sus niveles de conocimiento, sus capacidades de comprensión y atención, y la potencialidad de motivación del documento. Por otra parte también hay que considerar que tanto la excesiva simplicidad de un contenido, como su exceso de complejidad, ejercen el mismo efecto fatigante sobre la audiencia.

La estrategia de la reiteración

Especialmente importante en el uso didáctico de la imagen cinética es la estrategia de presentar el mensaje nuclear más de una vez durante la proyección, tanto a nivel verbal como icónico. Cuando el documento no tiene un planteamiento reiterativo, debe ser el profesor quien lo provoque mediante el control de la imagen: deteniendo la

cinta y/o rebobinando, tantas veces como sea necesario.

Dado que las estructuras narrativas y expositivas de los documentos didácticos en nuestro ámbito suelen ser sencillas, es fácil planificar que el documento comience con las líneas básicas del contenido más importante y tras su desarrollo finalizar de nuevo con él a modo de síntesis o recapitulación. La reiteración también puede hacerse parcialmente a medida que se desarrollan los contenidos (utilizando un retroproyector, u otro soporte ajeno, en paralelo a la pantalla), o volviendo a planos anteriores. Todo ello con el cuidado de no hacer demasiado repetitivo al documento, lo que haría fatigosa su lectura.

La reiteración es una estrategia que debe utilizarse siempre al utilizar el vídeo como recurso didáctico, que en muchas ocasiones toma el formato de una segunda proyección.

Posible estrategia general de utilización del vídeo didáctico

Cuando se integra el vídeo dentro de la programación de un curso, es conveniente tener en cuenta que el alumnado puede no estar suficientemente entrenado en la decodificación de mensajes visuales, esto es carecer de alfabetización visual. Si la imagen fija precisa de unos conocimientos mínimos para su lectura, fácil es comprender

que la imagen en movimiento, implique una mayor complejidad dada su fugacidad temporal en pantalla. Habrá que entrenar a ver a nuestros escolares, antes de utilizar esta tecnología como recursos didáctico. Proponemos la siguiente secuencia de acciones:

1. Hacer una prueba inicial de lectura de imágenes fijas, en la que detectaremos la capacidad de reconocimiento del núcleo semántico y la capacidad de detección de los mensajes icónicos (connotación y denotación) de las imágenes.
2. Enseñar (entrenar) a leer imágenes fijas (Rubio, 1984).
3. Visionado de un vídeo didáctico modelo.
4. Enfatizar el tipo de lectura a realizar: connotativa o denotativa.
5. Detectar las preactitudes y los errores actitudinales del alumnado frente a la televisión para someterles a un posible "cambio actitudinal" (estrategia es similar al cambio conceptual).
6. Desarrollo de estrategias didácticas "*ad hoc*" en relación con los contenidos/objetivos de la programación.

Entre las estrategias de utilización del vídeo que se pueden desarrollar en el aula, están:

- Tras la presentación/explicación del profesor, se proyecta un vídeo y los alumnos lo visualizan pasivamente. Puede tener el objetivo de actuar

como epítome o como recopilador, siguiendo a la "Teoría de la Elaboración" de Reigeluth (Aparicio, 1992).

- Se proyecta un vídeo y los alumnos toman datos sobre su contenido (favorecidas por paradas adecuadas y explicaciones del profesor).
- Los alumnos han de contestar a un cuestionario que hace referencia a los contenidos de la videofilmación; bien durante la proyección –tras paradas de la imagen planificadas por el profesor–, o después de uno o más visionados realizados en el aula o en sus casas.
- El profesor detiene la imagen tras un plano, o una secuencia, para explicar las imágenes o el texto y hace preguntas sobre estos contenidos.
- El profesor utiliza la cinta sin sonido (modalidad de video-apoyo), bien por ser monoconceptual o por haberlo eliminado, y va explicando/analizando las imágenes.

(En estos dos últimos casos adecuando el proceso de instrucción al ritmo de aprendizaje de los alumnos)

- Los propios alumnos (individualmente o en pequeño grupo) utilizan la cinta sin sonido y van explicando a los demás compañeros las imágenes que van surgiendo.
(En todos los formatos de uso pueden utilizarse como recurso de apoyo los mapas semánticos o los de conceptos)
- Los alumnos elaboran por sí mismos materiales sobre los contenidos del

vídeo: para su seguimiento (mapas semánticos, mapas conceptuales, cuestionarios, etc.) o desarrollan un trabajo de investigación, con o a partir, de sus contenidos.

Mapas semánticos y conceptuales en la utilización didáctica del vídeo

Como es sabido los mapas semánticos o conceptuales tiene por objeto representar relaciones significativas entre conceptos, mediante simple relación semántica entre conceptos los primeros, o mediante proposiciones en el caso de los conceptuales. Proponemos el uso de estas estrategias pedagógicas de organización de contenidos, ya que pueden ser de gran utilidad para la extracción del significado de los videos didácticos dado que facilitan la comprensión de los conceptos y por tanto pueden ayudar a los alumnos a aprender significativamente.

Los mapas semánticos establecen relaciones jerarquizadas entre términos y conceptos mediante el uso de flechas y con una disposición radial. El concepto más general e incluso se sitúa en posición central y de él irradian las relaciones con los hechos, datos o conceptos de los distintos ámbitos de manera centrifuga; situándose lo más concreto de cada ámbito (los ejemplos) en la periferia.

Los mapas de conceptos (o conceptuales) tienen por objeto representar relaciones

significativas entre conceptos o ideas clave en forma de proposiciones. Sirven para dirigir la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje (Novak y Gowin, 1988).

Dado que según Novak, cualquier campo de materia puede ser representado por un mapa de conceptos hemos experimentado su funcionalidad como estrategia para organizar y representar el conocimiento a partir del visionado de videos educativos; bien como rutas de aprendizaje, o guiones de seguimiento de un vídeo o como instrumentos para facilitar la comprensión de sus contenidos. Así, siguiendo a Ausubel, para facilitar el aprendizaje significativo hemos elaborado y entregado a los alumnos mapas semánticos (a los de menos edad o entrenados en la estrategia) o de conceptos (a los alumnos mayores o conocedores del método), sobre los contenidos del vídeo, para que actuaran como organizadores previos que les proporcionaran marcos de referencia sobre los conceptos y relaciones que iban a visionar.

Con esta entrega previa, realizada al alumnado con tiempo suficiente para su lectura y comprensión, llamamos la atención por anticipado sobre los conceptos clave y sus interrelaciones, lo que permite una mejor integración en su estructura cognitiva. En otras ocasiones han sido los propios alumnos quienes han elaborado en

pequeño grupo los mapas semánticos o conceptuales, tras el visionado de un filme didáctico, habitualmente como trabajo extraaula. Dado que a los alumnos les cuesta mucho trabajo aislar los conceptos básico, jerarquizarlos y establecer relaciones entre ellos, sobre todo mediante palabras vinculantes para formar proposiciones, es preciso dedicar un tiempo a enseñar a los estudiantes a construir este tipo de representaciones. Tras haber completado el aprendizaje de los contenidos de un vídeo didáctico, la elaboración de un mapa conceptual es una actividad creativa que permite al alumno elaborar un resumen esquemático de todo lo aprendido, que le servirá como documento informativo para posteriores necesidades de estudio o repaso.

La realización de mapas semánticos y de conceptos son procedimientos heurísticos que se mejora con la practica y que exige del alumno una intensa actividad atencional, de comprensión y de búsqueda de sentido sobre el trabajo a realizar. Para ella también sirve el clásico axioma de "Primero lo hago yo (el profesor), después lo hacemos juntos, y luego lo haces tú solo (el alumno)". Una estrategia para la elaboración de estos instrumentos es extraer el texto literario del vídeo didáctico en paralelo a los planos (marcando la naturaleza de las imágenes de más interés) y a partir de estos contenidos elaborar los mapas por bloques homogéneos de contenidos. Así un vídeo didáctico podrá ser esquematizado por un único mapa, o tras uno inicial a

modo de epitome, necesitar varios más para completar la totalidad de sus contenidos.

“Los mapas conceptuales ayudan al que aprende a hacer más evidentes los conceptos clave o las proposiciones que se van a

aprender, a la vez que sugieren conexiones entre los nuevos conocimientos y lo que ya sabe el alumno”. Aunque estas palabras de Novak y Gowin se referían a los mapas de conceptos, consideramos que pueden ser igualmente descriptivas de la funcionalidad de los mapas semánticos.

Bibliografía

- APARICIO, J.J. (1992), La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1-2, 19-44, Madrid, ICE de la UAM.
- BERGONDO, E. (1995), *Televisión. Proyecto Mentor. Curso “Ocio y medios audiovisuales 1”*, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Secretaría de Estado de Educación, Madrid, MEC.
- BIOVIDEO (1989), *La evidencia de la evolución*. BBC Education&Training, Madrid, International Education and Training Enterprises.
- BULLAUDE, J. (1969), *Enseñanzas audiovisual*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria.
- CANO, P.L. (1987), *Apuntes sobre la enseñanza y el vídeo*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular/Alta Fulla.
- COLOM, A.; SUREDA, J, y SALINAS, J. (1988), *Tecnología y medios educativos*, Monografías para la reforma, Madrid, Cincel.
- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA EDUCATIONAL (1984), *¿Qué es un reptil?*, Barcelona, Schola Video.
- FARRÉS, J. (1989), La educación audiovisual: asignatura pendiente de la Reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 84-87.
- FERRÉS, J. y BARTOLOMÉ, A. R. (1991), *El vídeo. Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*, México, G. Gili.
- GONZALEZ BALLESTEROS, T. (1994), Analfabetización televisiva, *EL MUNDO*, 13 enr. 1994, Madrid,
- HERMAN, L. (1965), *Educational films*, New York, Crown.
- INCIE (1976), Seminario de Cine Didáctico, Madrid, documentos del Seminario.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- RUBIO, N. (1984), Lectura de imágenes en Ciencias Naturales, *Apuntes de Educación*, 15, 2-5. Madrid, Anaya.
- RUBIO, N (1990), Las imágenes en la enseñanza, una reflexión teórico práctica. *Boletín del instituto de Ciencias de la Educación*, 16, 43-55, Madrid, ICE de la UAM.

- RUBIO, N. (2003), *Análisis de la valoración del profesorado sobre los recursos y equipamientos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales y de la Educación Ambiental en la Comunidad de Madrid*, Trabajo de investigación en Educación Ambiental I. Doctorado en Educación Ambiental, Madrid, UAM (inédito).
- SARTORI, G. (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.

Resumen

En este artículo se pretende hacer una reflexión teórica sobre el estado actual del uso del vídeo, concretamente de los videogramas didácticos, diecinueve años después del inicio del Proyecto Mercurio, que impulso el uso de este recurso y dotó a numerosos centros de hardware y software de esta tecnología. La reflexión se referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología y Geología y la Educación Ambiental. Se hace un análisis sobre la influencia del medio televisión en las capacidades cognitivas de los escolares y como es necesario "desprogramar" a los alumnos de sus hábitos televisivos para lograr que el uso de los videos didácticos alcance su máxima funcionalidad.

Se comentan las características tanto del vídeo como recurso didáctico como las de los videogramas didácticos y se aportan estrategias didácticas para el uso de esta tecnología en el aula. Especial énfasis se hace en la aplicación de los mapas semánticos y conceptuales en como estrategias para extraer el significado de los videogramas didácticos.

Palabras clave: Medios audiovisuales (MAV), Proyecto Mercurio, medio televisión, televisión y capacidades cognitivas, videogramas didácticos, vídeo didáctico, recursos didácticos, mapas semánticos, mapas conceptuales, Educación ambiental.

Abstract

In this article, the author reflects on how video is used for teaching purposes nowadays, nineteen years after the start of *Proyecto Mercurio*. This project encouraged the use of this teaching aid and provided schools with both hardware and software. The study focuses on the teaching-learning process of Biology, Geology and Environmental Studies.

The influence of television on pupils' learning capacities is analysed. Pupils' habits when watching television have to be changed so that video serves its teaching purposes. The author comments on the characteristics of educational videos and the teaching strategies to use this aid in the classroom. The article emphasises the use of word maps and concept fields as ways to elicit the meaning of educational videos.

Key Words: Audiovisual aids, *Proyecto Mercurio*, television, learning capacities, educational videos, teaching resources, word maps, concept fields, Environmental Studies. *ching and Assessment.*

NICOLÁS RUBIO SÁEZ

*Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

Reseña

Lev Tolstói

La muerte de Iván Illich.

Historia de un caballo

Madrid, Siruela, 2003

Poca presentación necesitan a estas alturas dos obras como las que se incluyen en este volumen publicado en la Colección Escolar de Filosofía de Ediciones Siruela. *La muerte de Iván Illich* es un texto clásico mil veces editado que no ha perdido, como es lógico, su vigencia. En estos momentos es posible encontrar varias ediciones, con traducciones también diferentes. En este caso se incluye la traducción de Juan López Morillas, de Alianza Editorial. Más difícil es encontrar una edición del segundo texto, cuya celebridad más reciente procede de la versión teatral del texto que estuvo en los escenarios no hace mucho tiempo. Si exceptuamos las ediciones de las obras completas, sólo encontramos la edición de Granica, con traducción de Camilo Millán, que es la utilizada en esta edición, otra más en Júcar y la versión teatral de Enrique Llovet.

Podemos centrar nuestro comentario, por tanto, en la oportunidad de esta edición, en esta colección y en estos momentos. Y al respecto, tengo pocas dudas. En primer lugar, existe entre las dos obras una profunda coherencia temática. La primera aborda el tema de la muerte, narrada en

realidad de la única manera que se puede narrar el acontecimiento decisivo de todo ser humano: desde la propia experiencia de una persona concreta que se muere sola, con la compañía siempre distante de los más próximos que, curiosamente, suelen defenderse de la rotundidad e inevitabilidad del suceso procurando marcar cierta distancia. Iván Illich comprueba a lo largo de su enfermedad terminal hasta qué punto la muerte es una experiencia en primera persona, algo que tenemos que afrontar todos y cada uno de nosotros, siendo siempre insuficiente el consuelo que nos puedan dar los que nos rodean. Esa es, sin duda, la soberbia, y sobria, aportación de Tolstói, eso sí, teñida en su caso por el rayo de esperanza que, frente a la muerte, siempre supone la creencia en la resurrección cristiana.

La historia de Kostomero, el caballo ya envejecido que padece resignado su senectud, adopta una perspectiva que abarca todo el ciclo vital. Reivindica el viejo caballo pío la dignidad de toda una trayectoria personal. El morir es algo que le sucede a quien primero fue un niño, después un

joven esplendoroso, para seguir como adulto en plenitud de facultades y asistir por fin al lento, progresivo e inapelable envejecimiento que sólo con la muerte llega a su fin. Una muerte, la de Kostomero, que me recuerda a la de K., el atormentado personaje de *El proceso* de Kafka: un preciso cuchillo trivializa y desmitifica algo tan agobiante como el hecho de morir. Sin el pesimismo triste de Quevedo, nuestro autor ruso parece retomar la idea de que la muerte ya se hace presente en la cuna, con el paso inexorable del tiempo. Son los jóvenes, nuestros propios hijos, los que nos hacen envejecer, los que en cierto sentido exigen nuestra muerte para poder ocupar el puesto que nosotros ostentamos un día y de ese modo alcanzar la plenitud debida. ¿Lecturas para adolescentes? Sin duda alguna. La primera, porque es necesario que tengan ocasión de hablar de algo tan importante como la muerte, algo a lo que todos, absolutamente todos tendrán que hacer frente algún día, sin poder eludir responsabilidades ni delegar en nadie, por próximo que sea. Nuestra sociedad del bienestar muestra una especial y específica aversión al tema de la muerte. Reducida por un lado a ostentosa y exuberante manifestación en la muerte de casquería que tanto abunda en el cine, apenas encuentra un hueco en la vida cotidiana. Procuramos que la gente muera en los hospitales, lejos de su hogar y de sus allegados; aligeramos los trámites del entierro, optando cada vez más por una incineración que consigue borrar todo los restos del difunto;

aligeramos por último el duelo, alegando con algo de cinismo que hay que seguir viviendo. Al final, la muerte desaparece de la vista, y defendemos con la misma pasión el derecho a morir, algo demasiado próximo al derecho a deshacernos de los terminales, cuyo dolor y deterioro resulta insoportable... sobre todo a los vivos. Es de esperar que las reflexiones de Iván Illich, su forma de vivir el dejar de vivir, sea una ocasión para que los adolescentes puedan hablar y pensar sobre el tema que para muchos filósofos se presenta como raíz y origen de la reflexión sobre el sentido de la vida. Pues lo importante, en definitiva, no es el hecho de la muerte, sino el hecho de que "yo" me voy a morir. Y ante eso no es posible mirar para otro lado, aunque muchos no dejan de intentarlo.

Los recuerdos y reflexiones de Kostomero abren la puerta a otro campo de discusión de rabiosa actualidad. Como complemento, o como otro aspecto, de la marginación de la muerte de nuestra vida cotidiana, se encuentra en la cultura vigente la exaltación desahogada de la juventud. Ciertamente no es algo nuevo y siempre ha habido en la humanidad esa admiración por la juventud, nostálgica en quienes ya la han pasado y desafiante en quienes se encuentran en ella. Bastantes de los personajes que pueblan las portadas de las revistas y de las televisiones comparten sobre todo la juventud, casi como seña de identidad. En algunos casos, hasta extremos exagerados, como las modelos cuya vida profesional

entra en decadencia poco después de los 22 años. En otros, no tanto, pero con visos de igual desmesura, y ahí tenemos a actores y actrices pasando por las manos de expertos cirujanos que una vez tras otra intervienen para conservar una apariencia de juventud que se nos escapa por todos los poros de nuestra piel. Y el ejemplo es imitado por muchos de los que pueden permitirse el lujo de una operación de cirugía estética. Kostomero cuestiona ese culto idolátrico de la juventud con la contundencia que da la sencillez y casi sin darse cuenta.

En la historia de un caballo aparece además el escritor social y político que fue Tolstoi, el duro crítico de la sociedad a la que perteneció, defendiendo unos valores que se daban de bruces con la ostentación, el lujo, la ociosidad de los parásitos sociales, la propiedad privada y la exclusión de los débiles y los perdedores. Su peculiar mezcla de cristianismo y anarquismo constituye uno de los pilares sobre los que se construye el espléndido edificio literario de Tolstoi,

mucho antes de que se dedicara casi por completo a la difusión y práctica de su ideario.

Dos relatos breves e intensos, con una provocadora propuesta para reflexionar sobre lo que puede representar para un ser humano la muerte, el paso del tiempo, el envejecimiento... Todo ello sin dejar de lado el escenario sobre el que se desarrollan los problemas más estrictamente personales: la vida familiar, tan mezquina en ocasiones, la arrogancia de la juventud, la entrega al brillo y oropel del triunfo social... Tanto la invitación a la lectura como las actividades propuestas por José María Sánchez Alcón potencian las posibilidades de utilizar este libro en el aula. Subraya con acierto los temas fundamentales que aparecen en las dos obras y ofrece sugerentes actividades y planes de discusión que abrirán para el lector atento nuevas dimensiones de reflexión sobre temas a los que es necesario y conveniente dedicar algo más de atención ya en la educación obligatoria.

Félix García Moriyón

Reseña

Pratiques n° 115-116

L'écriture et son apprentissage

A. Petit Jean (ed.) Metz, 2002

Desde los años 70, Francia ha visto nacer y desarrollarse revistas consagradas específicamente a la enseñanza del francés (*Le française Aujourd'hui, Bref, Pratiques*) que compartían el hecho de haber sido críticas y al mismo tiempo constructivas en materia de enseñanza de la escritura.

El presente número de *Pratiques* reagrupa una serie de intervenciones que tuvieron lugar en un Coloquio Internacional (París, marzo, 2002) titulado "*La escritura y su aprendizaje, cuestiones para la didáctica, aportaciones de la didáctica*". En este caso, los artículos recogidos se refieren al nivel de enseñanza secundaria.

Realizado por un grupo de estudiosos de distintas universidades francesas, el volumen es un trabajo de investigación sobre la enseñanza de la escritura y su aprendizaje, de gran interés para toda la comunidad educativa.

Respondiendo al título, el artículo "Aprender la escritura: cuestiones para la didáctica, aportaciones de la didáctica" de Sylvie Plane, responsable de la apertura

del coloquio, nos introduce en el contexto de la reflexión actual sobre la escritura y su aprendizaje y nos muestra las prácticas escolares y el estatus del alumno escritor, examinando rápidamente los efectos de los recientes cambios institucionales sobre la configuración de la disciplina. Identifica cuatro problemas en la DDE (Didáctica de la escritura) sobre las que girarán el resto de las investigaciones de este volumen:

- La bipolaridad de las funciones socio-culturales de la escritura, cuyo aprendizaje se considera concerniente al mismo tiempo a la construcción personal del sujeto escritor y su entrada en una comunidad discursiva.
- Las dimensiones cognitivas del acto de la escritura, que han sido puestas en evidencia gracias notablemente al enfoque aportado por las investigaciones sobre la producción verbal y a la reconsideración de las interrelaciones entre lo oral y lo escrito.
- La complejidad del aprendizaje de la escritura, debiéndose de conjugar las dimensiones gráficas y las dimensiones

más propiamente escriturarias de la escritura, tratar la articulación de diferentes niveles lingüísticos, coordinar las respuestas y tener en cuenta el espesor temporal de la entrada en la escritura.

- Las nuevas formas de diálogo que la didáctica de la escritura busca establecer con otras disciplinas de investigación.

A continuación encontramos una serie de trabajos de diferentes autores que tratan la problemática de si dispone la DDE de uno o de varios modelos. Y. Reuter, "Algunas cuestiones a propósito de las formalizaciones de la escritura en didáctica del francés", se pregunta sobre la validez de los modelos de escritura que no piensan en sus relaciones con los modelos de otros objetos (lectura, ortografía) internos al campo de la didáctica del francés. J. F. Halté, "Didáctica de la escritura, didáctica del francés: hacia la coherencia configuracional", constata que la abundancia en materia de escritura y la dificultad de modelizar un objeto que supera los intentos simplistas, condena a la DDE a favorecer, paradójicamente el "*bricolage didactique*" elitista practicado por los docentes mejor formados y más decididos. Anima a la comunidad educativa a pensar en el hueco de los docentes de los saberes en materia de lenguaje y así pues de la escritura, en el marco de la reconfiguración disciplinaria en curso. C. García-Debanc y M. Fayol en "Aportaciones y límites de los modelos del proceso de redacción para la didáctica de la producción escrita.

Otros trabajos son testimonio de las líneas de fuerza de las investigaciones actuales e indican dónde se mueve el paradigma de la DDE. I. Delcambre, "La inscripción gráfica en el transcurso de un trabajo de grupo: ¿ayuda cognitiva o ritual formal?", reflexiona sobre la inscripción gráfica como útil de trabajo en el espacio escolar, revelando los usos diferenciados de los escritos que cuestionan la naturalización de la escritura en el universo escolar.

E. Nonnon, "Las interacciones entre oral y escrito: notas, esquemas, trazos escritos y sus usos en la práctica oral", pone ejemplo de las notas tomadas en el transcurso de unos cambios orales para redactar un escrito destinado a sostener una exposición, para mostrar las diferentes estrategias de escrituras posibles y los problemas que encuentra esta práctica en la escritura y en la oralidad a la que dará lugar. El aprendizaje es necesario para que la anotación escrita acceda a una complejidad que limite la pérdida en relación a lo que ha sido discutido en el cambio y le permita desarrollar su papel como sustento oral y útil cognitivo.

La evolución del paradigma teórico es una cosa, y la manera en la que docentes y alumnos conceptualizan la escritura y la producción del escrito es otra. Esta es una cuestión importante abordada por los estudios centrados sobre las representaciones. D. Mánese, "Los malentendidos sobre el escrito en el colegio: una investigación

en las clases "difíciles", trabajando sobre un cuestionario de representaciones sobre la lengua, muestra que estos alumnos tienen una conceptualización errónea de lo que es la lectura, enfocada sobre la lectura oralizada, y de lo que es la escritura, enfocada sobre la norma. Invita a una discusión sobre la pertinencia para los alumnos ZEP (Zona de educación prioritaria) de los programas centrados sobre las competencias textuales y del dominio del discurso.

J. Lafont-Terranova y D. Colin, "Los profesores de instituto y la escritura: de las declaraciones a las representaciones", hacen una investigación centrada sobre la relación que tienen los docentes con la escritura, las representaciones que ellos hacen de su propia escritura, las que tienen de los alumnos y del acompañamiento que ellos les proponen, que tiene una influencia determinante sobre la efectividad de su enseñanza. Con respecto a los docentes, señalan la distancia entre sus concepciones del escrito hechas sobre la expresión-comunicación y las preconizaciones didácticas modernas, uniendo el escrito y su producción a la comunicación, y también a las funciones cognitivas.

Del trabajo de C. Barré- de Miniac "La escritura personal, escolar y profesional de alumnos de instituto de 17 a 21 años" se desprende que la escritura no debe ser considerada como un todo indisoluble, y la escritura escolar considerada como el único modelo de referencia. Es importante

considerar las diferentes prácticas de escritura unidas a los diferentes contextos de usos y tener en cuenta las relaciones que los jóvenes establecen con estas diferentes prácticas.

Los trabajos de E. Bautier, "A través de los escritos reflexivos de los alumnos: la complejidad negociada de una situación de escritura escolar", y C. Donahue, "La escritura escolar como acto de negociación: la institución escolar y los movimientos textuales de los escritores individuales", ponen el acento sobre las lógicas de producción que se pueden fijar estudiando los exámenes o pruebas argumentativas.

Como la escuela no es el único lugar de aprendizaje y de práctica de la escritura, hay una serie de trabajos que tienen en cuenta las situaciones extraescolares. El artículo de M. J. Berchoud, "Media-radio, escrito y escuela: cuando los jóvenes (escolares, estudiantes o trabajadores) escriben a la RFI", refleja las prácticas de escribir a la radio por niños africanos quienes utilizan para expresarse los conocimientos de la escuela. M. C. Penloup, "Cuestiones escolares en la escritura extraescolar", plantea si estas prácticas extraescolares regresan en la clase y si deben incidir sobre la Didáctica de la escritura. Szajda-Boulanger, "Escribir en primera persona en el instituto con los alumnos difíciles", aporta otra mirada a los escritos buscando la imagen del escritor, analizado bajo dos aspectos: un análisis temático y un análisis de la construcción

enunciativa. Los primeros resultados ponen en evidencia la imagen del escritor en los escritos sobre sí mismos como en la escritura creativa. A. C. Oudart, "Manuales escolares y escritos profesionales. ¿Qué didáctica?", se pregunta sobre la transferibilidad de las enseñanzas clásicas en el dominio profesional y subraya hasta qué punto el mundo profesional es portador de normas y utiliza géneros que no tienen más que una relación aproximada con las preconizaciones de la Didáctica de la escritura escolar.

Por otro lado, la DDE es una disciplina de intervención. Más allá de las situaciones de producción, la vuelta en clase sobre los textos producidos es un momento de aprendizaje del "saber- escribir" o al menos de uno de los momentos esenciales de la conceptualización del escrito: M. L. Elalouf y J. Keraven, "Un banco de datos de textos de alumnos en examen", proponen un útil de investigación muy original: utilizan un banco de datos de textos de alumnos que les permite realizar un estudio comparativo y dinámico; cruzando resultados pueden determinar el papel de las actividades metalingüísticas en la secuencia. J. Magne, "Intento de diagnosticar algunos obstáculos en la aproximación de la escritura argumentativa", estudia un momento de reescritura de un texto argumentativo. El estudio encuentra la problemática general de la didáctica de la escritura, la dificultad específica de disociar los problemas de redacción de los problemas referenciales. H. Godinet, "Cuando las tecnologías de la

información y de comunicación instrumentan las prácticas de escritura escolar", plantea el hecho de que la utilización de útiles informáticos exige la escritura del texto para "hablar", por lo tanto el que los usa se inventa un modo de comunicación híbrido medio escrito y medio oral.

Al final del volumen encontramos el trabajo de B. Schneuwly, "La escritura y su aprendizaje: el punto de vista de la didáctica. Elementos de síntesis", donde podemos ver reflejadas las ideas claves que se han ido desarrollando en el libro: una constatación surge concerniente a la concepción de la escritura que es abordada como actividad compleja en una situación social determinada al mismo tiempo por un marco escolar y comunicativo más general. Schneuwly analiza algunos límites de las aproximaciones didácticas actuales y constata un cierto consenso en cuanto a la orientación general de los enfoques de enseñanza, la relación entre enseñanza y aprendizaje es poco teorizado y explorado en las investigaciones. Vemos algunas pistas de investigación para superar los límites: necesidad de una modelización más global de enseñanza del francés e investigaciones profundizadas en prácticas reales y en los desarrollos de la escritura en una perspectiva longitudinal son dos de los deseos de las investigaciones mencionadas.

Todos estos trabajos son una prueba evidente del avance en Francia de la didáctica en el campo de la escritura. Reflejan el

interés y la preocupación de la comunidad educativa por un mejor conocimiento de la enseñanza de la escritura en el sistema escolar. Tenemos que reconocer que nuestro país vecino nos aventaja enormemente en la investigación sobre la didáctica de la escritura. Ésta era invisible en nuestro antiguo B.U.P, y ha sido en la ESO donde se ha ido introduciendo como un objetivo específico.

Sin embargo en un nivel general, las prácticas de escritura propiamente dichas son escasas: se pretende que los alumnos escriban mucho pero realmente no se les enseña a escribir. Estamos, en la comunidad educativa española, ante un gran reto para cubrir esa "deficiencia" en la didáctica de la escritura.

Marta Moya

Reseña

Peter Burke

Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico

Barcelona, Crítica, 2001

Publicado originalmente en Londres en el año 2001 por Reaktion Books dentro de su colección, de nombre tan sugerente como explicativo, "Picturing History", el libro del prestigioso profesor de la Facultad de Historia en la Universidad de Cambridge Peter Burke es la continuación y casi conclusión de su interés por la historia social y cultural del pensamiento, manifestado desde los años 70 en estudios indispensables como *Culture and Society in Renaissance Italy* (1972), *The Fabrication of Louis XIV* (1992) o *A Social History of Knowledge: from Gutenberg to Diderot* (2000).

Asimismo, el presente volumen constituye sin duda una reivindicación de la imagen como incitadora de interpretaciones y conocimientos verdaderamente reveladores para el historiador.

De hecho, esta última consideración es la base de numerosos estudios que, en la actualidad, constituyen una verdadera tendencia de "hacer Historia", cuyos antecedentes son, de hecho, recordados por el autor en la introducción del libro. En ese

recorrido por los "fundadores" de dicha tendencia se hallan nombres tan importantes para la historiografía como Aby Warburg, Erwin Panofsky o Philippe Ariès, que, de un modo u otro, reclamaron la dedicación de un espacio importante en los escritos sobre Historia para los documentos visuales.

Lo cierto es que el libro de Peter Burke se inscribe dentro de ese deseo y constituye un texto indispensable para aprender el empleo de la imagen como documento para la Historia.

Tal y como afirma el autor, al tratarse de documentos con características propias, diferentes a las correspondientes de los documentos escritos, su análisis ha de llevarse a cabo con gran precaución y conocimiento de las prácticas que se les puede y debe dar a las imágenes.

De este modo, Burke considera que el uso adecuado de las imágenes con fines históricos sólo puede lograrse mediante un repaso por los métodos que, integrados ya

en la historiografía, configuran la base para posteriores estudios visuales: la iconografía o iconología -o interpretación de los significados de dichas imágenes-, o, también, el psicoanálisis aplicado al estudio de la imagen. Pero también enfoques más cercanos en el tiempo como el (post)estructuralismo, que considera a la imagen como un conjunto de signos integrados en un código determinado; o, incluso, tendencias que en la actualidad están dando frutos interesantes como los estudios culturales (con una larga tradición histórica, pero con un desarrollo destacado durante las últimas décadas); el método feminista (desde una perspectiva de género); o la teoría de la recepción, ésta última sobre los aspectos referidos a la recepción del producto (audio)visual -cuyo "submétodo" del estudio de los textos a modo de una "antropología histórica de las imágenes" es considerado por Burke como el procedimiento "que va a resultar más útil en los próximos años".

La estructura de la exposición del autor resulta sencilla a lo largo del libro: en primer lugar, realiza una presentación de los antecedentes correspondientes al tipo de análisis sugerido; a continuación, explicación del método propio de éste, así como de las posibles críticas que pueden hacerse; y, por último, ejemplificación de sus modos de proceder, acercándose a momentos culturales concretos como, por ejemplo, la pintura holandesa del siglo XVIII -que tiene una gran presencia a lo largo del libro debido a su gusto por el detalle y el costumbrismo-, la medalla romana, o el orientalismo propio de

determinadas manifestaciones visuales de la Europa de finales del s. XIX; pero también, aunque en menor medida, obras particulares de gran interés como el Tapiz de Bayeux (c.a. 1100), el cuadro de Delacroix de título *La libertad conduciendo al pueblo* (1830-1831), o la conocida fotografía de Robert Capa en la que aparentemente es retratada la muerte en el justo instante de suceder (*Muerte de un soldado*, 1936).

No obstante, la sencillez en la exposición resulta verdaderamente útil para aquellos interesados en conseguir una rápida pero en absoluto superficial mirada sobre la cultura visual y los problemas teórico-prácticos básicos que surgen en torno a ésta: la imagen como testimonio y/o documento, imagen visual *versus* imagen escrita, la relación entre imagen y mundo real, la descontextualización del objeto visual, la imagen como creación individual o colectiva, etc.

Peter Burke presenta claramente su opinión sobre tales problemáticas afirmando que las imágenes no son un mero reflejo de la realidad, sino que "dan testimonio de las formas estereotipadas y cambiantes en que un individuo o un grupo de individuos ven el mundo social (incluido el de su imaginación)".

Esta idea ha de ser el fundamento de cualquier enfoque que, entre otros, deba utilizar la imagen como complemento o, incluso, como fuente única, lo que ocurre principalmente en los enfoques y estudios que han aparecido en las últimas décadas,

tales como la historia oral, la historia cultural o, más parcialmente, la historia de la mujer, la historia de la vejez o la historia del cuerpo.

Por ello, el historiador que pretenda hacer un buen uso de las imágenes debe aprender a entenderlas: éstas son fruto de un interés individual (que, a veces, se manifiesta en un deseo consciente o inconsciente de idealizar o satirizar), pero también de un contexto espacio-temporal con sus propios códigos culturales, así como de un largo proceso anterior de repetición –o alteración– de las convenciones artísticas propias de la correspondiente tradición estética.

El autor advierte que "las imágenes son ambiguas y polisémicas" y que, por ello, es necesario optar por una "tercera vía" que deje de lado tanto a los más arraigados escepticismos con respecto a la validez de las imágenes, como a los cándidos deseos de que la imagen sea abanderada como una copia fiel de la realidad circundante. Esta vía intermedia pretendería "evitar las alternativas demasiado simples, tener en cuenta las críticas más agudas de la práctica histórica tradicional y dando una nueva formulación a éstas".

Así es como esta declaración de intenciones se convierte en una defensa de la imagen como forma fiable para la historia que, más que despertar aquellos prejuicios rayanos a la iconoclastia más básica, debe de fomentar el interés y la pasión por el tipo de conocimiento que ofrece el estudio de

las imágenes; conocimiento que, dicho sea de paso, en ocasiones únicamente se encuentra expresado en forma visual.

En resumen, si bien la empresa que el autor ha pretendido llevar a cabo es de una complejidad evidente (el alto número de manifestaciones visuales que se han desarrollado y "archivado" hasta hoy rebasa en mucho la capacidad mental humana), el resultado deseado no puede ser más que lo que tenemos presente: un volumen que, a modo de manual, realiza una exposición justa, variada y sin estridencias de los peligros a evitar en el correcto análisis de las imágenes, por medio de un repaso a las tendencias historiográficas más relevantes, así como a través de la presentación de numerosos ejemplos que abarcan campos tan diferentes como atractivos: pintura al óleo, publicidad, fotografía, numismática, xilografía, cine, escultura, dibujo...

De ello surge un friso ameno y diverso que, en caso de despertar un mayor interés por el tema en el lector, proporciona una bibliografía rigurosa y necesaria, resultado de una lectura que el autor acepta como iniciada hace "más de treinta años".

Desde luego, esa expansión temporal ha resultado verdaderamente fructífera al haber configurado uno de los textos de obligada lectura para cualquier interesado en la imagen como portadora y, sobre todo, formadora de conocimiento.

Laura Gómez Vaquero

Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse al editor por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas. Con la finalidad de reducir al máximo las erratas, se enviará, además de las copias en papel, en disquette compatible: Word star, Word perfect o MSWord.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:

BRINCONES, I. (comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

Últimos Monográficos publicados

TARBIYA Nº 30 (2002)

Investigación

Sobre las actitudes y creencias CTS del profesorado de primaria, secundaria y universidad.

José Antonio Acevedo Díaz, Ángel Vázquez Alonso, Pilar Acevedo Romero, M^a Antonia Manassero Mas.

Estudios

Estrategias referenciales. Cómo mejorar la comprensión del "hilo conductor" en la lectura de textos expositivos.

Manuel Montanero Fernández.

La educación de valores. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural.

Victoria Ojalvo Mitrany.

Experiencias

Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior.

Elvira Martín Sabina, Viviana González Maura, Miriam González Pérez.

Un ejemplo de actualización e integración del profesorado novel universitario mediante el desarrollo de proyectos didácticos: las prácticas de matemáticas con ordenador.

S. Oltra Crespo, E.A. Sánchez Pérez, O. Valero Sierra.

TARBIYA Nº 31 (2002)

Monográfico: Cultura audiovisual y educación.

Compilador: María Luisa Ortega.

Reflexiones desde el pasado y el presente

Imágenes, conocimiento y educación. Reflexiones desde la historia de la representación visual en las ciencias.

María Luisa Ortega

Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo.

Nuria Álvarez Macías

La influencia de las nuevas tecnologías en la cultura audiovisual contemporánea.

Rafael Gómez Alonso

A vueltas con el currículo

Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia.

Laura Gómez Vaquero y Noemí García

El cine como asignatura en el Bachillerato.

Francisco Alonso

La comunicación audiovisual desde la perspectiva de la historia y de las ciencias sociales.

Alicia Salvador Marañón.

TARBIYA Nº 32 (2003)

La calidad en la educación

Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media.

Juan José Aparicio

Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso.

Luis Aguilar Hernández

La experiencia de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad.

Elena Martín

Marco ideológico de la ley de calidad y la construcción de la escuela pública.

Julio Rogero Anaya

La condición docente y la calidad de la educación

Félix García Moriyón

Estudios

Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.

Daniel Cassany

Perfil del estudiante de posgrado con éxito académico en la UNAM

A. Martínez-González, M.E. Urritia-Aguilar, A.I.

Martínez-Franco, R. Ponce-Rosas y A. Gil-Miguel

Reseñas

Màrius Serra, Verbalia.com

Asunción del Campo

SECUENCIAS

REVISTA DE HISTORIA DEL CINE

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número _____.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros (1.750 ptas)	18 euros (3.000 ptas)	21 euros (3.500 ptas) (25 dólares)
Institucional	15 euros (2.500 ptas)	21 euros (3.500 ptas)	24 euros (4.000 ptas) (28 dólares)

Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros (3.500 ptas)	36 euros (6.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas) (50 dólares)
Institucional	30 euros (5.000 ptas)	42 euros (7.000 ptas)	48 euros (8.000 ptas) (56 dólares)

Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:
Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias
- Transferencia a la cuenta corriente:
2085/9285/62/0300043990

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid



tarbiya

Revista de investigación e innovación educativa

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
PARA EL AÑO 2002 (3 NÚMEROS)

Apellidos Nombre
Calle N.º Código Postal
Ciudad Provincia Tfno.

En caso de solicitar factura:

A nombre de

NIF/CIF:

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN (gastos de envío incluidos):

— Nacional 13,5 euros — Extranjero 18 euros

FORMA DE PAGO: Talón a nombre de: **Fundación General de la UAM - Tarbiya**

Envío del talón y del boletín de suscripción a:

Servicio de Publicaciones
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cantoblanco
28049 MADRID
Tel.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22

