



UNIVERSIDAD DE LEÓN

*Dpto. de Didáctica General, Específicas y Teoría
de la Educación*

TESIS DOCTORAL

**Evaluación de la Competencia lingüística
en alumnos de 4º de Primaria**

Assessment of language skills in students from grade 4

Luis Ángel Prieto Carnicero

Directora: Dra. Isabel Cantón Mayo

León, 2012





UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Isabel Cantón Mayo, como Directora de la Tesis Doctoral *Evaluación de la Competencia lingüística en alumnos de 4º de Primaria*, realizada en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación por el Doctorando Don *Luis Ángel Prieto Carnicero*, autoriza la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León, a de de 2012

La Directora de la Tesis

Fdo: Dra. Isabel Cantón Mayo



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de: DIDÁCTICA GENERAL,
ESPECÍFICAS Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

En su reunión del día de de 2012, ha acordado dar la conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada *Evaluación de la Competencia lingüística en alumnos de 4º de Primaria*.

Dirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo, y presentada por Don *Luis Ángel Prieto Carnicero*, ante este Departamento

En León, a de de 2012

VºBº

El Director del Departamento

La Secretaria del Departamento

Fdo: D. José Antonio Resines
Gordaliza

Fdo: D^a. Ana Isabel Llamas
Hernández



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

El Licenciado Don *Luis Ángel Prieto Carnicero*, una vez autorizada la presentación por la Directora de la Tesis, Dra. Isabel Cantón Mayo, y tras la conformidad del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación para el inicio de trámites,

PROCEDE al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es *Evaluación de la Competencia lingüística en alumnos de 4º de Primaria*, realizada en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación por el Doctorando Don *Luis Ángel Prieto Carnicero*.

En León, a de de 2012

Doctorando

Fdo: Don Luis Ángel Prieto Carnicero



© www.davidmaynar.com

**“El espíritu infantil no es un vaso
que tengamos que llenar,
sino un hogar que debemos
calentar”**

PLUTARCO

AGRADECIMIENTOS

Quien se acerca a la realización de una investigación científica, en principio, lo hace desde una postura exclusivamente académica. La investigación como proceso y como producto. Sin embargo, en su decurso van apareciendo otros aspectos que el alumno no preveía y que sirven para enriquecer otro tipo de aprendizajes.

Esto tiene su reflejo en que, para elaborar un estudio de esta naturaleza, hay que interactuar con muchas personas que, finalmente, provocan dicho estudio. Y este acercamiento permite descubrir sus valores humanos.

Y así, desde la dirección del proyecto, la Dra. Dña. Isabel Cantón Mayo ha facilitado la obligada relación académica que se establece en estas situaciones. Ha sabido compatibilizar, con buen criterio, su perfil profesional con su faceta humana, apartando cualquier tipo de relación asimétrica, tan propia del contexto educativo. Su experiencia, cercanía, interés y respeto han sido aquellos puntales que todo educando necesita para creer en la tarea que está realizando.

Imposible olvidar a todos los profesores implicados en el estudio. Desafortunadamente, el compromiso contraído con ellos en materia de privacidad impide revelar sus identidades. Afortunadamente, su amabilidad, generosidad y colaboración desinteresada no sólo quedan recogidas en este estudio, sino que pueden ser disfrutadas y compartidas por sus respectivos alumnos. Así mismo, éstos últimos merecen una particular mención dado que, siendo ellos mismos el objeto de estudio, su contribución ha sido imprescindible.

Se hace necesario un reconocimiento para D. José Manuel Fernández Gutiérrez, diligente a la resolución de cuantos problemas derivados de la informática se crearan. Así como por su donación, cesión y aportación de material tecnológico, que ha servido para que el autor de este texto abandonara los soportes tradicionales de expresión, a la vez que para profundizar en el insondable mundo de las herramientas digitales.

Y a los bibliotecarios, custodios del conocimiento, no sólo por el correcto desempeño de su tarea sino, también, por sus notables esfuerzos de superación y por mantenerse siempre solícitos a proporcionar su inestimable auxilio. A D. Luis Arias Díez se le reconoce, además, el placer de compartir interminables conversaciones de marcado carácter bizantino, ajenas a la investigación, dignas merecedoras ellas de algún estudio científico, no exento de polémica, y que sirvieron para concluir diversas jornadas de trabajo.

A D. David Maynar, por aportar su creatividad artística mediante las dos ilustraciones del test que le fue aplicado a los alumnos y que se corresponden con el apartado 6.4 de Comprensión Oral (vivienda) y con el 7 de Expresión Oral (supermercado).

Finalmente, hacer igualmente un humilde y sincero agradecimiento a cuantos han declinado su participación, porque de ese modo han permitido que el resultado final fuera el obtenido y no otro. Sin lugar a dudas, en otro momento y en otras circunstancias más apropiadas, su contribución expresa al desarrollo científico se llevará a término. Resultaría imposible pensar que, desde la educación, se instruye en valores y se practica la insolidaridad.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA

ÍNDICE GENERAL

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I. INTRODUCCIÓN

1. Las competencias como elemento de calidad educativa..... 27

II. DEFINICIÓN

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

- 1.1. Introducción..... 35
1.2. Elementos que integran la competencia..... 37
1.3. Características de las competencias..... 39
1.4. Recapitulación..... 42

2. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

- 2.1. Introducción..... 43
2.2. Orígenes de la competencia profesional..... 43
2.3. Enfoques y definiciones..... 44
2.4. La necesidad de un contexto..... 48
2.5. Recapitulación..... 50

3. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

- 3.1. La “novedad” de un término..... 53
3.2. Tipos de competencias en educación..... 58
 3.2.1. Competencias genéricas..... 58
 3.2.2. Competencias disciplinares..... 59
 3.2.3. Competencias transversales..... 59
 3.2.4. Competencias específicas..... 59
3.3. Formas del saber en el aprendizaje basado en competencias..... 60
 3.3.1. Aprender a conocer..... 61
 3.3.2. Aprender a hacer..... 62
 3.3.3. Aprender a convivir..... 63
 3.3.4. Aprender a ser..... 63
3.4. Una educación en competencias marca cambios en la enseñanza..... 64
3.5. OCDE: Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo). 66
3.6. Unión Europea: Competencias Clave..... 71
3.7. El concepto de “competencia” en España..... 75
3.8. Otras definiciones de la competencia..... 77

3.9.	Las competencias y el currículo.....	79
3.10.	Modelos curriculares en el ámbito europeo.....	83
3.11.	Programa de capacitación por competencias.....	84
3.12.	Limitaciones y riesgos de las competencias.....	86
3.13.	Docentes y discentes <i>competentes</i>	89
3.14.	Recapitulación.....	92

III. ANTECEDENTES POLÍTICOS

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EUROPA

1.1.	Introducción.....	95
1.2.	Líneas de actuación política del enfoque por competencias.....	96
1.2.1.	Consejo Europeo de Lisboa.....	96
1.2.2.	Consejo Europeo de Feira.....	98
1.2.3.	Consejo Europeo de Estocolmo.....	99
1.3.	Objetivos concretos de los sistemas de educación y formación.....	99
1.3.1.	Consejo Europeo de Barcelona.....	103
1.3.2.	Marco de acción para el desarrollo permanente de las competencias y las cualificaciones.....	104
1.3.3.	Sobre el aprendizaje permanente.....	106
1.3.4.	Puntos de referencia europeos en educación y formación..	107
1.3.5.	Consejos Europeos de Bruselas de 2003.....	110
1.3.6.	“Educación y Formación 2010”.....	111
1.3.7.	Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional.....	112
1.3.8.	Informe 2005 sobre el progreso hacia los objetivos de Lisboa en educación y formación.....	113
1.3.9.	Pacto Europeo para la Juventud.....	116
1.3.10.	Directrices integradas para el crecimiento y el empleo.....	116
1.3.11.	Las competencias clave en la <i>Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo</i>	117
1.3.12.	Otras acciones desarrolladas.....	119
1.4.	Recapitulación.....	120

2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA

2.1.	Introducción.....	121
2.2.	Ley General de Educación.....	123
2.3.	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.....	127
2.4.	Ley Orgánica de Educación.....	132
2.5.	Recapitulación.....	153

IV. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

1.1.	Introducción.....	157
1.2.	Descripción de la <i>Competencia en Comunicación Lingüística</i>	160
1.3.	Conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con la competencia lingüística.....	160
1.4.	El interés europeo por las lenguas.....	161
1.5.	La competencia lingüística en la escuela.....	163
1.6.	Recapitulación.....	164

2. EL ÁREA DE LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1.	Introducción.....	167
2.2.	El aprendizaje de la Lengua durante los siglos XX y XXI.....	168
2.3.	La Lengua como visión integral.....	170
2.4.	Fundamentos metodológicos en la enseñanza de la Lengua.....	172
2.5.	Un mismo currículo en la evolución de la enseñanza lingüística.....	174
2.6.	El profesor del área de Lengua y Literatura. Funciones.....	176
2.7.	La competencia lingüística en otras áreas.....	179
2.8.	Comunicación verbal y comunicación no verbal.....	180
2.9.	La Lengua a través de los medios de comunicación y las TIC´s.....	181
2.10.	¿Hay “vida” para el lenguaje después de Internet?.....	184
2.11.	Recapitulación.....	186

3. CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE LENGUA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

3.1.	Competencia lingüística.....	187
3.2.	Competencia para aprender a aprender.....	187
3.3.	Autonomía e iniciativa personal.....	188
3.4.	Competencia matemática.....	188
3.5.	Tratamiento de la información y competencia digital.....	188
3.6.	Competencia social y ciudadana.....	189
3.7.	Competencia artística y cultural.....	189
3.8.	Recapitulación.....	190

4. PENSAMIENTO Y LENGUAJE

4.1.	Introducción.....	191
4.2.	Antecedentes históricos.....	192
4.3.	Clasificación de las relaciones entre pensamiento y lenguaje.....	194
4.4.	El pensamiento depende del lenguaje.....	196
	4.4.1 Lev S. Vygotski.....	197
	4.4.2 Sapir.....	202
4.5.	El lenguaje depende del pensamiento. Piaget.....	204
4.6.	Interdependencia entre el pensamiento y el lenguaje. Bruner.....	206
4.7.	Convergencias entre las teorías de Piaget y Vygotski.....	210
4.8.	Independencia del lenguaje y el pensamiento. Sobre las teorías mentalistas: Chomsky.....	210
4.9.	Críticas a la postura chomskyana.....	214
4.10.	Recapitulación.....	216

V. LA LECTURA EN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

1. LA LECTURA

1.1.	Introducción.....	221
1.2.	Recapitulación.....	227

2. FOMENTO DE LA LECTURA

2.1.	Introducción.....	229
2.2.	La lectura y la LOE.....	229
2.3.	Agentes de influencia lectora.....	230
	2.3.1. La familia.....	231

2.3.2.	La escuela.....	232
2.3.3.	Agentes sociales.....	235
2.4.	Recapitulación.....	239
3. COMPRENSIÓN LECTORA		
3.1.	Introducción.....	241
3.2.	Modelos del proceso de lectura.....	244
3.2.1.	Modelos ascendentes.....	245
3.2.2.	Modelos descendentes.....	245
3.2.3.	Modelos interactivos.....	246
3.3.	Interpretación de un texto.....	247
3.4.	Actuación de la escuela en la comprensión lectora.....	248
3.5.	La metacognición en la comprensión lectora.....	252
3.6.	Evaluación de la comprensión lectora.....	254
3.7.	La técnica “cloze”.....	256
3.8.	Recapitulación.....	259
4. EL INFORME PISA		
4.1.	Introducción.....	261
4.2.	PISA.....	262
4.3.	Evaluación cíclica.....	262
4.4.	Población escolar evaluada.....	263
4.5.	El objetivo de PISA.....	264
4.6.	Instrumentos de evaluación.....	266
4.7.	Resultados.....	267
4.8.	Utilidades de PISA.....	269
4.9.	Críticas.....	271
4.10.	Finlandia, ¿”modelo” a seguir?.....	274
4.11.	La Competencia Lectora en PISA.....	276
4.12.	España: rendimiento en Competencia Lectora.....	277
4.13.	Propuestas para mejorar la competencia lectora.....	281
4.14.	Tendencias de futuro.....	282
4.15.	Recapitulación.....	283

SEGUNDA PARTE METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

1.	Introducción.....	289
2.	Justificación de la investigación.....	290
3.	Objetivos.....	291
3.1.	Objetivo General.....	291
3.2.	Objetivos específicos.....	291
3.3.	Hipótesis de trabajo.....	292
4.	Metodología de investigación.....	293
5.	Selección de las muestras.....	297
5.1.	Muestra utilizada para el cuestionario.....	297
5.2.	Muestra utilizada en las entrevistas.....	300
6.	Variables.....	302
6.1.	Definición operativa de las variables.....	302
6.2.	Variables del estudio.....	303
6.2.1.	Variables intervinientes.....	304

6.2.2.	Variables independientes.....	305
6.2.3.	Variable dependiente.....	307
7.	Instrumentos de medida.....	307
7.1.	Cuestionario.....	308
7.1.1.	Construcción del cuestionario.....	308
7.1.1.1.	Análisis factorial.....	311
7.1.1.1.1.	Introducción.....	311
7.1.1.1.2.	Lengua y Literatura.....	312
	A) Profesor y actitud hacia la Lengua.....	312
	B) Actividades de Lengua.....	313
7.1.1.1.3.	Lectura.....	315
7.1.1.1.4.	Conocimientos Curriculares Generales.....	317
7.1.1.1.5.	Comprensión Escrita.....	319
7.1.1.1.6.	Expresión Escrita.....	321
7.1.1.1.7.	Comprensión Oral.....	324
7.1.1.1.8.	Expresión Oral.....	327
7.1.2.	Partes que componen el cuestionario.....	330
7.1.3.	Descripción de las pruebas.....	332
7.1.4.	Corrección y puntuación.....	343
7.1.4.1.	Corrección y puntuación de <i>Lengua</i>	343
7.1.4.2.	Corrección y puntuación de <i>Lectura</i>	343
7.1.4.3.	Corrección y puntuación de <i>Conocimientos Curriculares Generales</i>	343
7.1.4.4.	Corrección y puntuación de la <i>Comprensión Escrita</i>	344
7.1.4.5.	Corrección y puntuación de la <i>Expresión Escrita</i> ..	346
7.1.4.6.	Corrección y puntuación de la <i>Comprensión Oral</i> .	348
7.1.4.7.	Corrección y puntuación de la <i>Expresión Oral</i>	349
7.2.	Entrevista.....	352
7.2.1.	Selección y justificación de las preguntas de la Entrevista..	357
8.	Tratamiento y análisis de los resultados.....	364

TERCERA PARTE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

I. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

Introducción.....	373
0. Perfil personal y académico.....	374
1. Lengua y Literatura.....	379
1.1. Profesor.....	379
1.2. Actitud hacia la Lengua.....	382
1.3. Actividades de Lengua.....	385
2. Lectura.....	390
2.1. Hábitos de lectura.....	390
2.2. Escuela y animación a la lectura.....	404
2.3. Televisión y tecnologías.....	407
3. Conocimientos curriculares generales.....	410
3.1. Literatura.....	410
3.2. Ortografía.....	412
3.3. Puntuación.....	413

3.4.	Gramática.....	414
3.5.	Comprensión de frases hechas.....	417
3.6.	Otros lenguajes.....	417
3.7.	Vocabulario.....	418
3.8.	Conjugación verbal.....	419
3.9.	Interpretación de dichos agudos e ingeniosos.....	419
3.10.	Medios de comunicación.....	420
3.11.	Puntuaciones resultantes: Conocimientos Curriculares Generales	421
3.12.	Porcentaje medio de aciertos: Conocimientos Curriculares Generales.....	425
4.	Comprensión Escrita.....	426
4.1.	Puntuaciones resultantes: Comprensión Escrita.....	429
4.2.	Porcentaje medio de aciertos: Comprensión Escrita.....	434
5.	Expresión Escrita.....	435
5.1.	Estructura.....	435
5.1.1.	Marcas o señales de estructura.....	435
5.1.2.	Información del marco (espacial y/o temporal) que desarrolle el contexto.....	437
5.1.3.	Un suceso que cree un propósito, problema o complicación para el protagonista (trama).....	438
5.1.4.	Esfuerzo del protagonista para resolver el suceso.....	439
5.1.5.	Resultados de los esfuerzos del protagonista (desenlace).	441
5.1.6.	Separación entre las partes.....	442
5.1.7.	Existe mezcla de narración y diálogo entre los personajes.	443
5.2.	Coherencia.....	444
5.2.1.	Identificación del tema.....	444
5.2.2.	Exposición del tema sin digresiones (vueltas atrás, embrollos).....	446
5.2.3.	Contexto que oriente al lector.....	446
5.2.4.	Detalles organizados a lo largo de la historia.....	448
5.2.5.	Marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos.....	450
5.2.6.	La argumentación fluye sin problemas.....	451
5.2.7.	Existencia de una conclusión que cree un sentido de cierre al texto.....	452
5.3.	Calidad.....	454
5.3.1.	Clara secuencia de eventos.....	454
5.3.2.	Desarrollo de la historia sin irrelevantes descripciones en la exposición.....	454
5.3.3.	Buena organización.....	455
5.3.4.	Vocabulario adecuado.....	456
5.3.5.	Variedad de detalles.....	457
5.3.6.	Correcta estructura de las oraciones.....	458
5.3.7.	Correcta puntuación y ortografía.....	459
5.4.	Creatividad.....	461
5.4.1.	Título original y ocurrente.....	461
5.4.2.	Abundancia de ideas/ Número aceptable de ideas.....	463
5.4.3.	Se adapta muy bien a situaciones nuevas y extrañas.....	463
5.4.4.	Originalidad. Ideas no comunes, ingeniosas, novedosas y atrayentes.....	465
5.4.5.	Rasgos cómicos o de humor.....	466
5.4.6.	Implicación personal. Disfruta mucho con la situación propuesta.....	467
5.4.7.	La historia logra mantener el interés del lector.....	468
5.5.	Puntuaciones resultantes: Expresión Escrita.....	470
5.5.1.	Estructura.....	470

5.5.2.	Coherencia.....	471
5.5.3.	Calidad.....	473
5.5.4.	Creatividad.....	474
5.6.	Resultados generales: Expresión Escrita.....	476
5.7.	Porcentaje medio de puntuación: Expresión Escrita.....	479
6.	Comprensión Oral.....	480
6.1.	Comentamos el Cuento.....	480
6.2.	Definiciones.....	481
6.3.	Razonamiento y argumentación.....	484
6.4.	Instrucciones.....	487
6.5.	Puntuaciones resultantes: Comprensión Oral.....	489
7.	Expresión Oral.....	493
7.1.	Análisis de Contenido.....	493
7.1.1.	Comienza enmarcando lo que va a describir.....	493
7.1.2.	Hay una buena selección de detalles.....	494
7.1.3.	Evita los elementos superfluos.....	495
7.1.4.	Descripción sin vueltas atrás, líos, etc.....	496
7.1.5.	Utiliza adjetivación (color, forma, tamaño...).....	498
7.1.6.	Los adjetivos son precisos.....	499
7.1.7.	Utiliza localizadores espaciales (arriba, abajo, derecha, etc.).....	500
7.1.8.	Evita repetir, insistentemente, las mismas palabras.....	501
7.1.9.	Describe con objetividad.....	503
7.1.10.	Existe unidad en la descripción.....	504
7.1.11.	Utiliza frases subordinadas.....	506
7.1.12.	Es una descripción completa.....	507
7.2.	Análisis Formal.....	509
7.2.1.	Articulación clara.....	509
7.2.2.	Ritmo adecuado.....	510
7.2.3.	Volumen adecuado.....	511
7.2.4.	Entonación natural y amena.....	512
7.2.5.	Nivel del lenguaje adecuado.....	512
7.2.6.	Expresión viva y natural.....	514
7.2.7.	Léxico abundante y adecuado.....	515
7.2.8.	Morfosintaxis. Estructuras bien construidas.....	516
7.2.9.	Producción correcta de sonidos.....	518
7.2.10.	Habla sin tartamudear.....	518
7.2.11.	Acompaña su expresión oral con gestos.....	519
7.2.12.	Se muestra relajado cuando habla.....	520
7.3.	Puntuaciones resultantes: Expresión Oral.....	521
7.3.1.	Análisis de Contenido.....	521
7.3.2.	Análisis Formal.....	524
7.4.	Resultados generales: Expresión Oral.....	528

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

1.	Introducción.....	535
2.	Marco general.....	536
3.	Competencias.....	541
3.1.	Competencias más trabajadas en el área de Lengua y competencias más importantes.....	542
3.2.	Cambios surgidos en la clase de Lengua con motivo de las competencias.....	544
3.3.	Relación pensamiento y lenguaje.....	548
4.	Currículo.....	550

4.1.	Fortalezas y debilidades lingüísticas del alumnado.....	551
4.1.1.	Fortalezas lingüísticas del alumnado.....	551
4.1.2.	Debilidades lingüísticas del alumnado.....	553
4.2.	Actividades de Lengua peor consideradas por los alumnos y medidas para cambiar esa tendencia.....	555
4.2.1.	Actividades de Lengua peor consideradas.....	555
4.2.2.	Medidas para un cambio.....	558
4.3.	Valoración de las actividades de Expresión Oral y frecuencia de realización.....	559
4.3.1.	Valoración de las actividades de Expresión Oral.....	559
4.3.2.	Frecuencia de realización de las actividades de Expresión Oral.....	561
4.4.	Enfoque actual de la educación lingüística.....	564
4.5.	Carencias y excesos curriculares en la enseñanza de Lengua.....	567
4.5.1.	Carencias curriculares.....	567
4.5.2.	Excesos curriculares.....	570
4.5.3.	Ajuste curricular.....	572
5.	Profesorado.....	573
5.1.	Mejores resultados: Disciplinados.....	574
5.2.	Mejores resultados: Permisivos.....	575
5.3.	Mejores resultados: Equilibrio disciplinar.....	576
5.4.	Ambiente y respeto.....	578
5.5.	Nivel de exigencia.....	580
5.6.	Enseñanza lingüística: Coordinación docente.....	584
5.6.1.	Coordinación desde todas las áreas.....	584
5.6.2.	Coordinación desde el área.....	585
5.6.3.	Coordinación a nivel de centro.....	586
6.	Motivación.....	587
6.1.	Motivación a la lengua.....	588
6.2.	Motivación lectora desde el aula.....	593
6.3.	Motivación lectora desde el centro.....	597
6.4.	Creatividad.....	600
7.	Lenguaje y Tic's.....	603
7.1.	Influencia en la competencia lingüística.....	604
7.2.	No influencia en la competencia lingüística.....	605
7.3.	Incidencia en la enseñanza lingüística.....	606
8.	Evaluación.....	608
8.1.	Resultados en Lengua: Alumnos / Alumnas.....	609
8.2.	Lectura: Alumnos / Alumnas.....	612
9.	Observaciones y sugerencias.....	615

III. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

1.	Introducción.....	621
2.	Algunas cualidades que el profesor aplica en su práctica docente influyen en el rendimiento lingüístico.....	621
3.	La Gramática es considerada la parte de la Lengua de menor estima debido a una mayor producción de errores.....	622
4.	El hábito lector está extendido entre las prácticas habituales de los alumnos, a pesar de otro tipo de influencias externas como las nuevas tecnologías.....	624
5.	Las alumnas tienen mayor inclinación que los alumnos hacia el hábito lector.....	625
6.	El uso de las nuevas tecnologías interfiere en el aprendizaje de la competencia lingüística.....	627

7. La capacidad creativa y la imaginación del alumno reciben una deficiente estimulación del profesorado, favoreciéndose otros aspectos que se desarrollan en el área.....	628
8. La Expresión Escrita prevalece en el trabajo diario de los alumnos, sin encontrar espacios de tiempo planificados para una aplicación de la Expresión Oral.....	630
9. No existen diferencias significativas en el rendimiento de la competencia lingüística entre alumnos y alumnas.....	631
10. El tipo de centro, ya sea público o concertado, rural o urbano, influye en los resultados que los alumnos consiguen en su competencia lingüística.	634

CUARTA PARTE CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

1. Conclusiones.....	641
1.1. Influencia del profesor en el rendimiento lingüístico.....	641
1.2. Gramática.....	642
1.3. Hábito lector y nuevas tecnologías.....	643
1.4. Interés de los alumnos por la lectura.....	644
1.5. Influencia de las TIC´s en la competencia lingüística.....	645
1.6. Creatividad.....	646
1.7. Expresión Escrita vs. Expresión Oral.....	648
1.8. Competencia lingüística por sexos.....	649
1.9. Competencia lingüística por tipo de centro.....	649
2. Limitaciones del estudio.....	651
3. Futuras líneas de investigación.....	653
NOTAS.....	657
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	661
ÍNDICES DE FIGURAS Y TABLAS	
1. Índice de figuras.....	709
2. Índice de tablas.....	713
3. Índice de figuras y tablas.....	717
ANEXO: Cuestionario para Análisis de las Competencias Lingüísticas en Educación Primaria (4º de Primaria) (CACLEP).....	723



PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



I. INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. LAS COMPETENCIAS COMO ELEMENTO DE CALIDAD EDUCATIVA

La intención de mejora del sistema educativo, en lo que a calidad se refiere, ha sido una constante en toda la legislación educativa originada como consecuencia de cambios en la política educativa, reformas y otras contrarreformas. A priori, se podría asegurar que cualquier cambio en las directrices rectoras de una normativa tiene una finalidad de mejora, respecto de los planteamientos que reforma. Esa mejora también es la que se busca en la educación por competencias que se está implantando en la educación.

La educación basada en competencias pretende que los alumnos puedan dar respuesta a aquéllas necesidades que se les presenten a lo largo de su vida, sabiendo desenvolverse en una sociedad cambiante por momentos. Cuanto más próximas se encuentren las instituciones educativas a este objetivo, mayor será el grado de calidad no ya sólo de los centros, sino del sistema educativo.

Pero ¿a qué se le llama calidad? ¿Acaso es algo tangible? ¿A qué se refiere la educación de calidad? El concepto de 'calidad' en el ámbito de la educación es bastante reciente. Otrora, aunque el término no se utilizara, sus efectos quedaban encubiertos en términos parecidos a 'excelencia', 'niveles' y 'logro' (OCDE, 1991). Concretar sobre el significado del concepto aplicado a la educación no resulta fácil, dado que podrían aportarse tantas acepciones como investigadores del tema son, sin olvidar las que puedan aportar los profanos y la influencia de los Estados Unidos (Cantón, 2004b).

Esta complejidad puede sobrevenir por la *polisemia* que el término encierra (Cantón, 2004a). Por lo tanto, ofrecer una definición de lo que es calidad conlleva sus riesgos, aunque de forma telegráfica se puede resumir en las palabras de Gairín y Martín Bris (2002) quienes afirman que *la calidad va unida a aspectos como la mejora continua (...) y (...) nunca debe ir asociada a soluciones 'mágicas', 'recetas' sencillas o imposiciones normativas* (Gairín y Martín Bris, 2002:3).

Se ha de pensar en la calidad como una continua meta, siempre inalcanzable: «La Calidad Total es como el cero infinito en Matemáticas, algo hacia lo que se tiende pero a lo que no se puede llegar» (Cantón 2004b:113). Así, la calidad se convierte en ese horizonte que permite ir mejorando la educación. Y cuando se cree que ya se ha alcanzado, se vuelven a presentar en un nuevo horizonte otros objetivos que, mediante su satisfacción y cumplimiento, permitirán hacer de la educación –utilizando términos empresariales- un producto de excelencia.

La calidad de la educación, por lo tanto, puede quedar comprendida entre dos puntos antagónicos como son la ausencia total de calidad y aquel concebido como óptimo. Estos extremos son inusuales en los procesos educativos. En cambio, sí se dan aquellos puntos intermedios tendentes a lo óptimo (Moreno, 2005).

Sin embargo, presenta dos usos principales: el primero **descriptivo**, para indicar lo que se aprecia como calidad, y **normativo**, para decirnos cómo debe ser. Este último uso es el más empleado en el impulso de la calidad (Cantón, 2004a).

¿Pero es que en una sociedad globalizada y tan compleja como la actual se puede impartir educación y además de calidad? La mejora en la calidad de la educación surge como consecuencia de *acciones planificadas*, llevando *implícito asumir compromisos sólidos* (Gairín y Martín Bris, 2002:3).

En la configuración de la calidad intervienen diferentes factores *mensurables* mediante ciertas normas y criterios establecidos con antelación (la proporción de alumnos respecto al número de docentes, los recursos de los que dispone el docente, las actitudes de los padres, las infraestructuras, el entorno...), los cuales presentan una mayor o menor influencia, dependiendo de la valoración que de ellos se haya hecho. Será la suma de esos factores lo que nos servirá para establecer una idea de la calidad educativa más ajustada a la realidad.

A la anterior relación de factores habrá que añadirle las políticas educativas, la formación de los docentes, los aprendizajes que logran los estudiantes y un largo etcétera de factores que conforman los procesos educativos.

Dado que la educación tiene por objeto promover el aprendizaje del alumno para que éste adquiera valores, normas, conocimientos y aptitudes nuevos, uno de los rasgos básicos de una educación de calidad ha de ser su capacidad para estimular ese aprendizaje que se desea (Farstad, 2004).

La aplicación práctica de la calidad educativa ha de ser vista desde dos enfoques interrelacionados entre sí: uno **individual** y el otro **social**:

- Una educación de calidad revierte en la satisfacción de unas aspiraciones **individuales**, cuya adquisición concede al sujeto valores tales como una mayor autonomía, capacidad analítica y crítica, sin olvidar el aprendizaje y el conocimiento de su entorno.
- La calidad, desde el enfoque **social**, se relaciona con la capacidad que el sistema educativo presenta para dar cumplimiento a las necesidades de una sociedad y un sistema productivo cambiantes. Así, la escuela se ve en la necesidad de ofrecer una respuesta a los requerimientos que la sociedad demanda.

Conseguir una educación de calidad es un deseo que se persigue desde finales del siglo XX, cuando los ministros de Educación de los países miembros de la OCDE se reúnen en París para alcanzar una educación de calidad para todos. Esa intención se repitió en el Marco de Acción de Dakar, celebrado en el 2000, como consecuencia de un Foro Mundial sobre Educación. Dentro de sus objetivos, destacan aquéllos que se refieren a la calidad de la enseñanza:

“Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen” (Marco de Acción de Dakar 2000, objetivo 2º).

Y, sobre todo, importa aquel objetivo que incide en la calidad como eje vertebrador de los enfoques individual y social de la educación:

“La calidad constituye el centro de la educación y lo que tiene lugar en el aula y otros entornos de aprendizaje es de importancia fundamental para el bienestar de los niños, jóvenes y adultos en el futuro. Una educación de calidad ha de atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de la vida” (Marco de Acción de Dakar 2000, objetivo 6º, apartado 42).

La calidad parece ser un objetivo perseguido por el campo educativo ya que en 2004, en la 47ª. Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 8 al 12 de septiembre, su título ya advierte hacia qué objetivos aspira: *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. De esta forma, las

bases que habían sido puestas en el Marco de Acción de Dakar, cuyos principios estaban referidos a una educación *básica* de calidad, quedan ampliadas en esta Conferencia de Ginebra a una población escolar de edades superiores. Y así lo indica quien entonces fuera Director General de la UNESCO, cuando advierte que este tema es crucial «sobre todo en lo que respecta a la educación de los jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 18/20 años», pues la Educación para Todos a la que se hacía referencia en Dakar «no puede limitarse a la educación primaria, la cual debe considerarse como un mínimo, no un máximo» (OIE, 2004:2).

Para que pueda verse cumplida con éxito una educación *básica* de calidad para todos, los gobiernos son una garantía indispensable (Marco de Acción de Dakar, 2000, objetivo 6). En España se lleva intentando la mejora en la calidad de la educación desde mediados de los noventa, pues los resultados obtenidos en algunos de los estudios internacionales acusaban unas carencias evidentes, que intentaron corregir la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno (LOPEG) en el año 1995 y, posteriormente en 2002 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

La actual Ley Orgánica de Educación (LOE) propugna la calidad como uno de los principios fundamentales sobre los que se inspira el sistema educativo español:

“La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias” (LOE 2006, art. 1º.a).

Podría afirmarse que el resto de los principios relacionados en dicho artículo 1º colaboran en la obtención de la calidad de la educación para todo el alumnado. De manera principal, el referido al profesorado y a la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, así como el reconocimiento social y el apoyo a su tarea (LOE 2006, Art. 1º.m).

A este respecto asegura Schleicher, como coordinador del informe PISA, que «sin profesorado de calidad no puede haber calidad en la enseñanza» (Lara, 2008:39). Se hace necesario que los sistemas educativos atraigan, desarrollen y retengan a los buenos profesores. Todo esto en un entorno en el que los profesores puedan continuar aprendiendo y les permita acceder a buenas oportunidades profesionales.

Coincidimos con Cantón (2004a:24) al opinar que **la calidad se terminará imponiendo en la práctica** por la exigencia de las sociedades modernas, y en el caso de España por exigencia de la Unión Europea, que se encarga de la evaluación de

centros, titulaciones procesos y resultados, para la acreditación y homologación de los estudios impartidos en todos los niveles educativos.

Pero no hay que olvidar que «es difícil establecer normas universales de ámbito mundial para las distintas materias, pues los países presentan grandes diferencias entre sí» (Farstad, 2004:6), como consecuencia de la variación de los factores geográficos y socioculturales. Para conciliar este extremo Moreno (2005) apunta como rasgo para conseguir una educación de calidad la *pertinencia*. Es decir, el modo en que esa educación da respuesta a las necesidades de los individuos, grupos sociales y culturas a los que va dirigida. Esto está muy bien, pero lo importante es que después no se obtengan diferentes grados de calidad en cada país, como consecuencia de un contenido, un método pedagógico y unas metas de aprendizaje diferentes que, por comparación, den lugar a una educación de calidad de primera, segunda o tercera categorías.

En este sentido, desde la Unión Europea las *competencias básicas* vendrían a sumarse al logro de la pretendida calidad, ya desde el mismo momento de su concepción política (Figura 1).

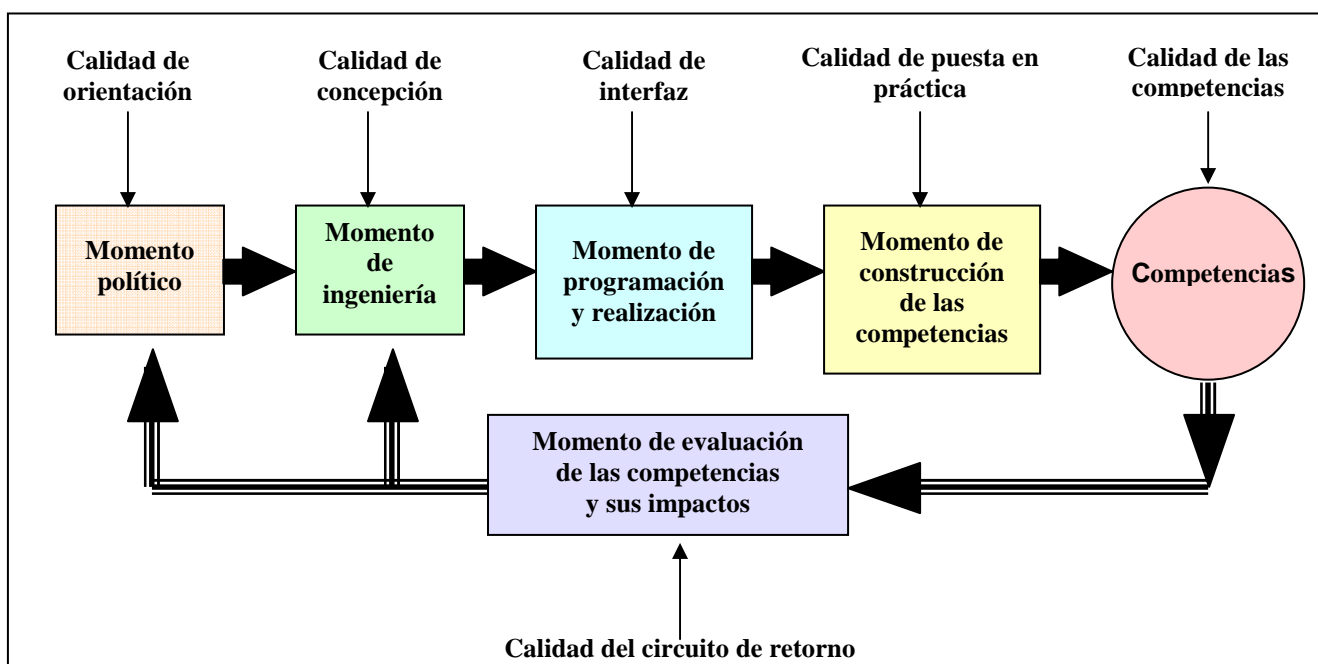


Fig. 1. Los tipos de calidad y los momentos de un proceso de formación que se inscribe en un proceso de producción de competencias (Le Botef 2001:347).

Mejorar el nivel que el alumnado adquiere en las distintas competencias clave es un objetivo de calidad para la mayor parte de los sistemas educativos. Así se advierte en la implicación de distintos países en estudios que evalúan sus sistemas educativos, tales como los proyectos PISA (para lectura, matemáticas y ciencias en

alumnos de 15 años), de la OCDE, PIRLS (lectura a los 9 años) o TIMMS (matemáticas y ciencias en 9 y 13 años). En lo que a España se refiere, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) ha evaluado las competencias clave referidas a comprensión lectora, matemáticas y ciencias en alumnos de 12 años en los informes correspondientes a la educación primaria de 1995, 1999, 2003, 2007.

Desde el terreno de la política no quedan dudas sobre la reciprocidad entre las competencias y la calidad de la educación:

“Cualquier esfuerzo encaminado a mejorar el logro de competencias por parte del alumnado redundará directamente en la calidad del sistema educativo. Por este motivo, los resultados de estos estudios se convierten por sí mismos en indicadores relevantes para la educación. Así lo han entendido la OCDE, la Unión Europea y el Ministerio de Educación y Ciencia español, que los recogen entre los principales instrumentos para medir la calidad” (MEC, 2005a:11).

II. DEFINICIÓN

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

1.1. INTRODUCCIÓN

El uso del concepto puede encontrarse en la obra de Platón (Lysis 215 A, 380 A.C.). La raíz de la palabra es “ikano”, que deriva de “iknoumai” (llegar). La palabra equivalente a competencia que el antiguo griego utilizaba es “ikanótis” (ικανότης), traducido como la cualidad de ser ikanos (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza (Mulder, Weigel y Collings, 2008:2; Mulder, 2007:6). Sobre la aparición y la forma de entender distintos tipos de competencia (instrumental, interpersonal o sistémica) en la filosofía griega, Fernández-Salineró (2006:134) muestra algunos ejemplos.

Pero podríamos retrotraernos a tiempos anteriores, cuando el Código de Hammurabi fue escrito (1792-1750 AC), lugar en el que se utiliza un concepto comparable. En el Epilogue del texto traducido al francés del Museo del Louvre se puede leer: «Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable» (Mulder, Weigel y Collings, 2008).

Desde la etimología latina, el término *competencia* procede del vocablo *competere*, (deriv. *petere*), “ir al encuentro una cosa de otra”, “pedir en competencia”, “ser adecuado”, “pertenecer”. El significado que en el siglo XV se le atribuye a *competere* tiene el mismo origen, “pertenecer, incumbir”. Siendo así como se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, que quiere decir “apto” o “adecuado”. Estos últimos, así como “idóneo”, son adjetivos frecuentes para definir a la persona competente.

Será también en el siglo XV cuando *competir* se use con el significado de “pugnar con, rivalizar con, contender con”, originando los sustantivos *competición*, *competidor*, *competitividad*, y por extensión al adjetivo *competitivo* (Corominas 2008).

«En el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental» (Mulder, Weigel y Collings, 2008:3).

Noguera (2004) expone que *competencia* se aplica a quien está investido de autoridad para ciertos asuntos, y sobre todo *al que se desenvuelve eficazmente en un determinado dominio de la actividad humana* [la cursiva es mía]. Esta definición ya nos anuncia que *competente* es aquella persona que consigue resolver una situación concreta con éxito, *ya que tiene aptitud o capacidad para decidir o tratar algún punto* (Cuervo, 1994:261). Pero para llevar a cabo su resolución es necesario que la persona posea unas herramientas, conocimientos o, en su caso, estrategias que permitan ser aplicadas. Las competencias exigen conocimientos, pero nunca podrán dissociarse de la acción.

Aplicando el concepto a la educación se aprecia que ya no se puede hablar exclusivamente de conocimientos que satisfagan la aprobación de un currículo formal basado exclusivamente en saberes, sino que hay que aplicar, además, unas habilidades concretas en circunstancias críticas. Así, para Perrenoud (1997) la competencia es aquella «capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos» (Perrenoud, 1997:7).

Para autores como Fernández-Salinero (2006) las competencias son tomadas como «una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos (tácitos y explícitos), habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones» (Fernández-Salinero, 2006:137). Esta misma autora indica que el concepto de competencia debe ser tomado como un “*saber hacer razonado*”. Este *saber* del que se habla puede ser comparable con aquel del que Gallart y Jacinto (1997) apuntan para las competencias, como conocimiento necesario para la resolución de problemas, pero que no es *mecánicamente* transmisible. Estas visiones permiten concluir que las competencias no se mueven en el terreno de unas reglas fijas que permiten ser aplicadas en unas mismas situaciones. Ni las situaciones son siempre exactas en sus características, ni siempre se aplican las competencias de la misma forma, pudiendo existir matices.

Monereo (2007) partiendo de una definición psicológica (Reber, 1995) establece una diferencia entre la *competencia* y la *habilidad*. La *habilidad* es la

capacidad que permite ser eficiente en el desempeño de una tarea, mientras que hablar de *competencia* es tanto como poder llegar a ser eficiente, si se dan ciertas condiciones. Y a continuación aclara:

“Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos” (Monereo, 2007:13).

Esta distinción entre *competencia* y *habilidad* que Monereo establece presenta un paralelismo con la definición de *competencia lingüística* que allá por 1965 Chomsky distinguiera entre *competencia* y *actuación*. Algunos autores (Fernández-Saliner, 2006; Noguera, 2004), apuntan en sus definiciones de competencia en esa dirección de la Lingüística, pero para un desarrollo más amplio conviene consultar al propio Chomsky (1999).

Al hablar de capacidades y habilidades en educación hay que poner estos términos en relación con las estructuras del conocimiento. Esto hace que la aplicación de las competencias supongan una acción mucho más compleja que el tradicional saber academicista, pues será necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (Perrenoud, 1997). Los modelos de movilización de recursos que el sujeto va elaborando no se construyen mediante la memorización, sino que serán la suma de las distintas situaciones junto con una postura reflexiva sobre la acción llevada a cabo las que irán conformando esos modelos de movilización (Sosa, *sine anno*).

1.2. ELEMENTOS QUE INTEGRAN LA COMPETENCIA

Como se puede observar en la Figura 2 «la competencia es una construcción: es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos» (Le Boterf, 2001:52). Esto implica, en ocasiones, que la relación entre el término *competencia* y otros afines a él sirvan para interpretar que se habla de lo mismo en todos los casos. Sin embargo, cada concepto tiene su propia identidad (Salvador, 2004):

- *Actitudes*: Son aquellas predisposiciones de origen mental o físico sobre las que se apoya el individuo para dar respuesta a cuantos estímulos se le presentan. Son adquiridas de forma consciente o inconsciente, se apoyan

en experiencias anteriores, cumplen suelen ser estables y no se observan de manera directa. Es importante mencionar, como apunta Rajadell, que no sólo le sirven al individuo, sino que también interactúan con cuantos le rodean:

“El ser humano posee actitudes, debido a la propia necesidad de dotar de significación su comportamiento, reflejando algunos factores de su personalidad; de esta manera, se da a conocer e interacciona con los demás, con sus cualidades y defectos” (Salvador, 2004:34).

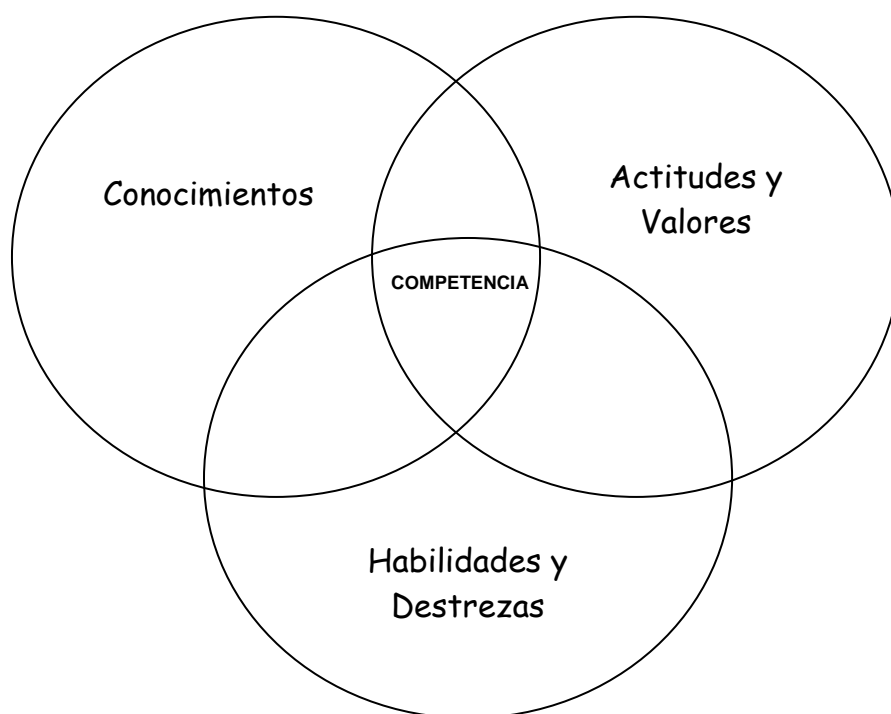


Fig. 2. Componentes de la competencia (De Miguel, 2005:29).

- **Conocimientos:** Son el conjunto de nociones a los que tradicionalmente se les tomaba como los contenidos necesarios para un buen aprendizaje. Es en la actualidad cuando se advierte que, complementando a estas nociones teóricas, que resultan insuficientes para el óptimo desarrollo del individuo, hay que sumarle otros conocimientos de carácter más pragmático tales como los *procedimientos* y las *destrezas*, o conocimientos actitudinales (valores, normas, actitudes).
- **Destrezas:** La destreza se presenta como «una habilidad psicomotora o manual, que no siempre requiere un alto grado de cognición» (Salvador, 2004:399). Las destrezas implican mayor nivel de acción que de cognición, pues su desarrollo se afianza a través de una práctica continuada que

provoca un dominio psicomotor en el uso de instrumentos o procesos. Son la parte visible de las competencias. Las competencias necesitan de tales destrezas para su aplicación. La sustancial diferencia entre destrezas y competencias es, que las primeras se convierten en procedimientos mecánicos, mientras que las segundas integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos (Fernández-Saliner, 2006).

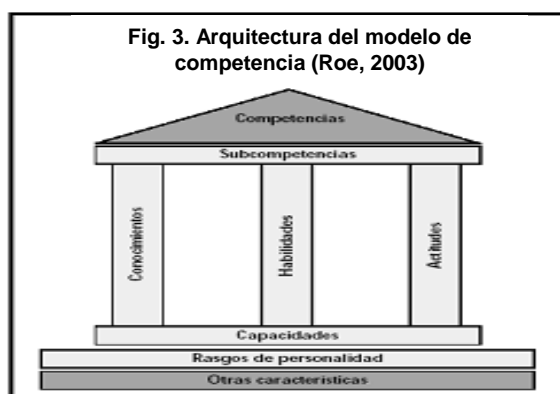
- **Habilidades:** Son cualidades que permiten demostrar el dominio adquirido por una persona para resolver eficazmente una actividad. Las hay de dos tipos: *psicomotor* (montar en bicicleta, dibujar) y *mental* (lectura, escritura, el ingenio verbal, la fluidez ideativa y comunicativa). Si las destrezas se convierten en algo mecánico, las habilidades integran, además, un componente cognitivo.
- **Valores:** Señala Mallart, en una definición concreta y breve, que «los valores son cualidades que consiguen que alguna persona o cosa sea apreciada» (Salvador, 2004:666). Y continúa desarrollando esta idea:

“Son entidades objetivas, apreciadas o valoradas por un sujeto o, quizá también, referidas a él mismo. Cuando un sujeto posee este valor, él mismo se convierte en estimable para el resto de personas y grupos” (Íbid., 2004:666).

Su explicación de los valores queda acotada a los adquiridos o demandados por las personas. Mientras que otros autores amplían el campo de aplicación:

“Los valores son cualidades reales de las personas, las acciones, las cosas, las instituciones y los sistemas, cualidades que valen, nos atraen y nos complacen” (Cortina et al., 1996:9).

1.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS



Conocimientos, habilidades, actitudes, competencias y subcompetencias son aprendidos, son construidas desde una base de rasgos de personalidad y otras características aportadas por el individuo. Se produce una relación entre todos (Figura 3)

CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS	
APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - En contextos que permitan resolver problemas. - Son conocimientos o habilidades al margen de la memorización o rutina. - Fruto del aprendizaje significativo. - Uso creativo de conocimientos y habilidades adquiridos.
CARÁCTER DINÁMICO	<ul style="list-style-type: none"> - No se agotan en un único acto. Tienen continuidad a lo largo de la vida (Sarramona et al., 2005).
CARÁCTER TRANSVERSAL	<ul style="list-style-type: none"> - Al ser de naturaleza aplicativa se logran mediante la actuación coordinada de diversas materias (Sarramona et al., 2005).
COMPLEJIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Integración (y no sólo adquisición y aplicación) en estructuras complejas de las capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotrices, para conseguir un fin en ámbitos de la vida individual, social y profesional.
CONTEXTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de contextos para su adquisición. - Interdependencia entre contextos y personas: Las personas necesitan contextos para la adquisición de competencias, mientras que los contextos se modifican por estas actuaciones.
IDONEIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de realizar las actividades que demanda la situación conforme a unos niveles de desempeño esperados.
INTEGRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias coordinan <i>intenciones</i> (hacer bien las cosas), <i>acciones</i> (fijación de objetivos) y <i>resultados</i> (mejora en la calidad) (Tobón y Fernández Tobón, 2002).
INTERDEPENDENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - No existe la competencia en estado puro. Se mezclan <i>conocimientos, habilidades y actitudes</i>.
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias permiten organizar la información para así desempeñar una actividad, un trabajo o resolver un problema.
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<p>Dos tendencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resolución de problemas en un contexto específico (Pozo, 1994). 2. Resolución de problemas con aplicación en múltiples contextos (Nickerson et al., 1994).
TRANSFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de los conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de <i>nuevos</i> problemas.

Tabla 1. *Características de las competencias* (adaptado de Fernández-Salineró, 2006:140-141)

Al examinar las características de las competencias se manifiesta, por contraste, la diferencia existente entre esta interpretación, que las propone desde una visión abierta, integrada, holística y relacional y aquella otra interpretación que mostrara el *conductismo*. Para esta última corriente las competencias no dejan de ser algo individual, donde no existe relación alguna con atributos mentales subyacentes permitiendo la observación de la conducta, al margen de la comprensión. Apunta al respecto Pérez Gómez (2007), apoyándose en otros autores (Kerka, Gonci):

“Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y los efectos decisivos de los aspectos éticos e interpersonales” (Pérez Gómez (2007:11).

Hoy no nos extraña que el concepto de *competencia* se aplique a diferentes campos de la vida personal, social o profesional del hombre, incluida la educación. Tradicionalmente, el término hunde sus raíces en el ámbito empresarial y se le viene considerando a David McClelland, insigne investigador en el mundo de la motivación, como responsable del origen del concepto (Zabala y Arnáu, 2007; Bolton *et al.*, 1999). En palabras de Marina (2007:16) es el “*padre de las competencias*”, dejando claro que es McClelland quien traslada el concepto del campo educativo al laboral. Otros autores (Feito, 2008) disienten sobre tal extremo, señalando sin ninguna duda como el precursor a Chomsky, por medio de la teoría lingüística arriba indicada. Para refrendar tal argumentación apostilla la nada sospechosa inclinación del lingüista a los intereses capitalistas.

Pero ya sea un término adoptado de la industria o de la Lingüística de lo que no hay duda es que este concepto adquiere distintas interpretaciones, según sea que se posicione en un contexto profesional o en un contexto educativo. Se podría decir que hay tantas definiciones, en uno u otro ámbito, como autores existen (Cabrerizo *et al.*, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Cano, 2008; Mulder, Weigel y Collings, 2008). Por lo tanto, las definiciones que en los siguientes apartados se citen serán sólo una muestra que ilustre el actual panorama conceptual, sin pretender agotar todas las existentes.

1.4. RECAPITULACIÓN

Seleccionar una definición de *competencia*, que sirva de modelo para definirla, resulta casi imposible. De tal modo que, desde la Antigüedad hasta nuestros días, se puede encontrar una definición distinta por cada autor consultado. Sin embargo, la mayor parte de ellos parecen coincidir en los elementos que la componen (habilidades, destrezas, etc.). Y, hasta tal punto esos elementos han llegado a adquirir la misma importancia que la propia competencia, que muchas veces se solapan, pasando a ser los componentes de la definición (habilidades, destrezas, etc.) el propio objeto definido -la competencia-, creándose con ello una mayor confusión.

Para nosotros competencia es:

“El desarrollo práctico de cuantas capacidades, habilidades y destrezas personales sean requeridas para la realización de cualquier acto, de cuya aplicación adecuada, mediante una estrategia planificada, se deriva el éxito en el resultado de dicho acto.”

(Luis Ángel Prieto Carnicero)

Entendemos que todos los actos son diferentes entre sí, dependiendo de la naturaleza de la situación propuesta, de sus protagonistas, etc., provocando que puedan existir analogías, pero nunca dos situaciones iguales. El protagonismo del componente cognitivo se convierte, pues, en una *competencia* más dentro de las competencias, que permitirá [*ser competente para*] seleccionar cuantas capacidades demande la situación propuesta.

Por lo tanto, las competencias podrán ser educables en su parte mecánica. Sin embargo, en los aspectos referidos a los rasgos de personalidad o de cognición del individuo el pilar fundamental se sustenta en el propio sujeto.

2. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

2.1. INTRODUCCIÓN

Las competencias en el campo empresarial vienen a sustituir una forma de trabajo que hasta ahora no requería tanta dificultad. Tradicionalmente, la complejidad que un trabajo pudiera representar se resolvía mediante la descomposición en tareas más simples, que eran afrontadas por trabajadores que acabarían especializándose en tal actividad.

Con el paso a una sociedad más compleja y flexible, donde se produce una continua e imparable transformación en las tecnologías, el cambio y la adaptación a nuevas situaciones productivas es una práctica frecuente. Las organizaciones sociales y empresariales se deben adaptar a esta nueva situación de flexibilidad y demandan mayor cualificación y capacitación para sus integrantes. Es así como las *competencias* han pasado a cobrar protagonismo en las empresas.

2.2. ORÍGENES DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

McClelland (1973) expone su idea de competencia profesional a partir de una manifiesta crítica hacia las pruebas de inteligencia. Indica que estas pruebas determinan el nivel cognitivo del futuro trabajador, pero eso no es razón suficiente para alegar que éste sea competente en su puesto de trabajo y lo desempeñe mejor. A esto le suma:

"The test are clearly discriminatory against those who have not been exposed to the culture, entrance o which is guarded by the tests" (McClelland, 1973:7)¹.

Un buen rendimiento laboral estará conformado por elementos cognitivos que impliquen la competencia lectora, la escritura y el cálculo, pero también requiere

variables de personalidad (habilidades sociales, liderazgo, valores, etc.). Así, a juicio de McClelland:

“Test should be designed to reflect changes in what the individual has learned. It is difficult, if not impossible, to find a human characteristic that cannot be modified by training or experience (...). It seems wiser to abandon the search for pure ability factor and to select tests instead that are valid in the sense that scores on them change as the person grows in experience, wisdom and ability to perform effectively on various tasks that life presents him” (McClelland, 1973:8)².

La alternativa que propone a estas pruebas es un criterio de muestreo, tomando como modelo a aquellas personas que desempeñen de manera ejemplar su trabajo, e intentando alcanzar esas mismas destrezas (*competencias*) que presentan, que son las encargadas de ofrecer una calidad y excelencia a los resultados de su trabajo.

McClelland no define expresamente en su estudio lo que ha de entenderse por «competencia». De su lectura se puede interpretar *como la capacidad de hacer bien algo*. Será en posteriores conversaciones con el investigador cuando afirme que el término fue acuñado para sustituir aquél otro más estrecho de «habilidad» (*skill*). La visión del autor sobre la competencia es la de resaltar la importancia de las «variables de la personalidad» para la contratación y el desempeño laboral de las habilidades manuales y técnicas.

2.3. ENFOQUES Y DEFINICIONES

Las competencias en el ámbito laboral pueden ser consideradas mediante distintas perspectivas. Interpretado desde una visión que permita satisfacer expectativas personales u organizativas, Oliveros (2006) indica que «la gestión por competencias consiste en un sistema integrado de evaluación y mejora de organizaciones y/o personas que la componen» Oliveros (2006:103). Implícitamente se habla de un proceso dinámico, de cambio y con aspiraciones hacia una calidad pretendida. Y es que la tríada *evaluación-mejora-calidad* se hace imprescindible en el proceso de asunción de competencias. Así lo describe Buendía (2001:578):

“Hablar de calidad conlleva hablar de evaluación ya que, la preocupación por la calidad ha llevado a la necesidad de evaluar. Desde esta cultura, la evaluación se ha convertido en el transporte del siglo XXI necesario para asegurar la calidad de las organizaciones. En este sentido podemos decir que aquellas organizaciones que

apuesten por la calidad deberán montarse en este medio de transporte si es que realmente quieren llegar a ella, porque sino, ¿cómo podrán mejorar la calidad de sus procesos y productos si no los evalúan?”

Gallart y Jacinto (1997), en breve definición, se refieren a las competencias en el mundo laboral como «el conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo» (Gallart y Jacinto, 1997:84). Es muy ilustrativa esta explicación porque la adquisición de las competencias por el individuo implica, en un primer nivel, un grado de conocimiento que permita ser aplicado a la práctica. Según esto, acción y conocimiento son indisolubles cuando los *saberes* y las *habilidades concretas* (es decir, las *competencias*) son aplicadas a las tareas concretas. Desde este punto de vista una síntesis de tal argumentación se representa en el gráfico siguiente:



Fig. 4. Elementos de la competencia laboral (Elaboración propia).

Esta idea de apoyarse la competencia tanto en el conocimiento como en la acción viene avalada por otras definiciones de competencia laboral, que se desmarcan de la nomenclatura clásica (habilidades, destrezas...):

“La construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también -y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo”.

(Ducci, 1997:20)

No deja de ser curioso hablar de “aprendizaje significativo”, en un terreno como el profesional, en el que la mayoría de las actividades se mecanizan, adquiriendo un corte conductista. Le Boterf (2001) apunta que un profesional se caracteriza por saber innovar y no por el conocimiento rutinario, sabiendo «qué es lo que hay que hacer» (Le Boterf, 2001:94), esto es, aplicar conductas y actos adecuados ante situaciones inéditas.

Cuando la combinación de conocimientos y su aplicación práctica demuestran una actitud adecuada y alcanzan el nivel de exigencia requerido para resolver las situaciones propuestas se habla de la “cualificación” del profesional o, también, se dice de él que “es competente”.

Gallart y Jacinto, apuntan una definición más elaborada de lo que se entiende por competencias:

“Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica”.

(Gallart y Jacinto, 1997:84).

Atendiendo a los modelos de competencias laborales propuestos por algunos autores, las definiciones igualmente pueden ser agrupadas dentro de esos mismos modelos.

Gonczi (1994)	Mertens (1996)
<p><u>Enfoque conductista:</u></p> <p>Competencia como conductas asociadas a tareas concretas. Se busca la realización satisfactoria. La evaluación se realiza mediante observación directa.</p>	<p><u>Enfoque conductista:</u></p> <p>La competencia se establece a partir de las capacidades personales de los empleados más aptos, de acuerdo con los resultados esperados.</p>
<p><u>Enfoque genérico:</u></p> <p>Se centra en las características del sujeto, necesarias para una actuación concreta (conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, etc). Competencia como conjunto de características generales que se pueden transferir a diferentes situaciones pero ignoran el contexto de desarrollo.</p>	<p><u>Enfoque funcional:</u></p> <p>Competencia como aquello que una persona debe realizar o está capacitada para realizar, atendiendo a las funciones requeridas por una ocupación. Se describe una acción, una conducta o un resultado que el trabajador competente debe alcanzar. Se establece una comparación entre características del trabajador (conocimientos, habilidades, actitudes...) y resultados.</p>
<p><u>Enfoque integrado:</u></p> <p>Competencia como conjunto complejo de atributos imprescindibles para actuar en situaciones concretas.</p>	<p><u>Enfoque constructivista:</u></p> <p>Competencia como solución a los procesos de discusión entre los trabajadores que reflexionan sobre problemas surgidos en la organización. Atiende al contexto en el que surge el problema (<i>empresa</i>).</p>

Tabla 2. La competencia desde los modelos de Gonczi (1994) y Mertens (1996).

Mertens, con posterioridad, propone otros dos enfoques que pueden ser orientadores para la definición de competencia laboral:

Mertens (1998)	
<p><u>Enfoque estructural:</u></p> <p>Competencia como conjunto de atributos de la persona (conocimiento, habilidades, actitudes, personalidad). Tales atributos en contextos concretos condicionan los requerimientos de desempeño de una tarea. Y los requerimientos condicionan el tipo de atributos exigidos en el trabajador.</p>	<p><u>Enfoque dinámico:</u></p> <p>La competencia considera tanto los atributos de la persona, como los requerimientos del trabajo. Pero no olvida el contexto (competencias clave de la organización).</p>

Tabla 3. *La competencia desde el modelo de Mertens (1998).*

Al realizar un detallado estudio de cuantas definiciones existen en la literatura sobre la competencia profesional, se puede apreciar en ellas la existencia de tres componentes básicos (Asís, 2007:37,40):

1. *Atributos* de la persona: conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etc.
2. *Acciones* cuya finalidad es movilizar esos atributos: desempeñar, realizar, rendir, ejecutar, desarrollar, etc.
3. *Objetivo* de la movilización de atributos: “exigencias de la producción y el empleo”, “resultados esperados”, “tarea”, “función requerida”, “desempeño satisfactorio, eficiente y eficaz, exitoso”, etc.

La mayor parte de las definiciones propuestas (Navío, 2002; Irigoien y Vargas, 2002; Agudelo, 2002); son de carácter *estructural*, pues en ellas se mencionan explícitamente sus componentes. De entre todas ellas, la siguiente puede tomarse como muestra de lo mencionado, no ya por lo exhaustivo de los elementos que la integran, sino además por la vinculación entre competencias y calidad en los procesos y resultados. Esta exigencia ya previene que para una óptima resolución de tareas por competencias, los conocimientos, destrezas y actitudes aplicadas requieren, además, un cierto nivel de excelencia:

“Unidades más o menos amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto laboral que requieren movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo conforme al propio modo de ser y a través de la experiencia, la formación y la autorreflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión” (Ocampo, 2003).

Conviene no establecer un rígido paralelismo entre el concepto de “competencia” y el “conjunto de conocimientos, capacidades u otros atributos”, pues de acuerdo con algún autor (Asís, 2007:41), «la naturaleza de la competencia no reside en ellos, sino en su adecuada aplicación».

Pero todas estas propuestas conceptuales de los distintos autores sobre la competencia profesional quedarían sesgadas si no se tuvieran en cuenta aquellas otras que buscan la aplicación real del concepto. Y en este sentido, a través de los instrumentos normativos se establecen concepciones que ayudan a gobiernos, empleadores y trabajadores a delimitar y llevar a la práctica la naturaleza de tal concepto. Dentro de las normas legislativas españolas será la referida a la Formación Profesional una de las que proponga lo que debe entenderse por competencia profesional.

“El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

(L.O. 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, art. 7, 3b)

Otra muestra se puede encontrar en la Oficina Internacional del Trabajo (OIT, 2005:4):

“El término “competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico”.

(OIT 2004, Recomendación 195 I.2b)

2.4. LA NECESIDAD DE UN CONTEXTO

Se pone de manifiesto en estas definiciones que, para hablar de competencia profesional no es suficiente con obtener unos conocimientos u otros atributos personales, sino que además el *contexto de aplicación* es relevante para su desarrollo.

Si la competencia profesional se lleva a cabo en un contexto hemos de pensar que tales contextos sufren una evolución, o que no todos los contextos son iguales. Porque *ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto* (Navío, 2005:217). Para ilustrar este extremo, sirva el siguiente ejemplo que

el respetado investigador Laurence J. Peter relata en su famosa obra satírica sobre la incompetencia ocupacional, *El principio de Peter* (1994:39-40):

“La señorita Claravoz, que había sido una estudiante competente y una excelente maestra de escuela, fue ascendida a supervisora de enseñanza primaria. Ahora tiene que enseñar, no a niños, sino a maestros. Sin embargo, continúa utilizando las técnicas que tan buen resultado le dieron con los niños.

Al dirigirse a los maestros, individualmente o en grupos, habla clara y lentamente. Emplea preferentemente palabras cortas. Explica cada cuestión varias veces en formas distintas, para tener la seguridad de que es comprendida. Siempre luce en su rostro una radiante sonrisa.

A los maestros les desagrada lo que llaman su falsa jovialidad y su actitud protectora. Su resentimiento es tan intenso, que, en vez de procurar llevar a la práctica sus sugerencias, se pasan largo rato ideando excusas para **no** hacer lo que ella recomienda”.

De esta forma, la señorita Claravoz, aun siendo competente como estudiante y en su trabajo como maestra de escuela, se muestra incompetente en su comunicación con los maestros por no saber adaptarse al nuevo contexto en el que se exigen otro tipo de recursos o atributos personales.

González (2002) establece dos planos de expresión para la actuación profesional del sujeto: un plano interno (*reflexivo*) y otro externo (*conductual*). Estos dos planos denotan que un profesional es competente no ya sólo por:

- a) manifestar *conductas* que expresen la existencia de conocimientos y habilidades que permitan una resolución adecuada a los problemas profesionales,
- b) sino porque también *reflexiona* sobre la necesidad de actuar de acuerdo con esos conocimientos y habilidades, con flexibilidad, dedicación y perseverancia en la resolución de los problemas que de él demanda la práctica profesional.

Esto le permitirá una perspectiva más amplia a aquel profesional que se considere competente pues «no basta con lograr un desempeño eficiente sino que es necesario además que actúe con compromiso y responda por las consecuencias de las decisiones tomadas» (González, 2002:50).

Para llegar a la asunción de la competencia profesional se precisa que ésta sea construida por el sujeto. La complejidad psicológica de su configuración impide que la tenga adquirida de forma innata. Esto no obsta para que componentes innatos, como las aptitudes o características temperamentales sirvan como base para su construcción. Sobre esto indica González (2002) que la competencia se construye de forma individual, a pesar de que se realiza en condiciones sociales.

En todo caso, el objetivo final del individuo es transitar desde el terreno del *inconsciente* en el que se sabe hacer sin saber cómo se hace, al terreno *consciente* sabiendo hacer y sabiendo cómo se hace. Debe saber, además, por qué es así como se hace y debe ser capaz de aportar nuevas maneras de hacer dentro de su campo profesional.

Como hecho a tener en cuenta hay que destacar que las competencias profesionales han de ser actualizadas, pues al igual que no sirven las mismas competencias para contextos distintos, tampoco sirven las mismas para tiempos diferentes. Tal como sugiere Tirado (2007:29):

“Las competencias laborales y profesionales no pueden aprenderse de una vez por todas ni para siempre. Las personas requieren de una formación profesional continua a lo largo de la vida para seguir perfeccionando sus competencias y aprender otras nuevas. Por eso, por una parte, dichas personas han de estar dispuestas a formarse continuamente para seguir ocupadas y ampliar sus expectativas y, por otra parte, las instituciones formativas han de ofrecer una formación profesional flexible, ágil y cualificada que ayude a adecuarse a las nuevas exigencias”.

Esta idea del aprendizaje a lo largo de la vida ya está plenamente integrado en las nuevas políticas educativas y profesionales (LOE, II art. 5; L.O. 5/2002), como se verá en el Capítulo 3.

2.5. RECAPITULACIÓN

Importante es saber cuál es el punto de partida de las competencias, para poder establecer con claridad desde dónde partimos y hacia dónde vamos. Con este hecho descubrimos que la competencia profesional es la encargada de trazar el camino a un nuevo modelo social basado en la adquisición de competencias. Éstas demandan un constante reciclado de los saberes laborales y, sobre todo, una aplicación diferente de las competencias, según los requerimientos del contexto.

Entendemos, por ello, el contexto como la parte más interesante del aprendizaje por competencias ya que, si bien una competencia está consolidada, necesita aplicarse de diferentes formas, o realizarse los ajustes necesarios en cada situación propuesta.

E, igual que Platón, al citar a Heráclito (Platón, 1983), apuntara que “*nadie se puede bañar dos veces en el mismo río*” (vid. Guthrie, 1984:423-428; Brun, 1990), tampoco existen dos contextos iguales. Por eso exigen que el individuo esté en un constante proceso de aprendizaje y de reflexión. *Aprendizaje* para integrar nuevos conocimientos y *reflexión* para resolver, con buen criterio, los problemas profesionales que se producen en cada situación (*contexto*).

3. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1. LA “NOVEDAD” DE UN TÉRMINO

De Ketele (2008) sintetiza en *cuatro grandes movimientos históricos* el recorrido que han experimentado los sistemas educativos hasta llegar al enfoque por competencias:

1. Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos.
2. Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos.
3. Conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables.
4. Conocer es demostrar su competencia.

Aprecia indicios de un *quinto movimiento*, de carácter holístico que, aunque pone el acento en la transmisión de conocimientos y saberes, no solo le interesa tal aspecto ni la capacidad de traducir estos saberes en comportamientos observables, sino que enfatiza en un conjunto integrado de éstos junto al saber estar.

El término “competencia” aplicado al campo educativo viene cobrando fuerza en los últimos años, como consecuencia de toda la literatura normativa desarrollada por los organismos supranacionales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.). Estas entidades reflejaban en sus trabajos que el rendimiento cuantitativo que los sistemas educativos venían imponiendo era significativamente pobre, siendo necesario apuntar hacia un rendimiento cualitativo. Tal idea comienza a desarrollar un currículum basado en el aprendizaje de *competencias básicas*, que se relacionan con la vida y cuyo fin es el de permitir que cada persona viva integrada en la sociedad que habita.

El término se ha extendido y alcanzado un éxito tal que le permite convivir con naturalidad con las programaciones, los currícula, las reformas y las evaluaciones nacionales e internacionales de sistemas educativos. Bolívar (2008) manifiesta que con el discurso de las competencias se pierden otros términos de singular relevancia en la enseñanza, como pueden ser: la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros.

Pero esta rápida extensión y florecimiento de tal concepto ¿es fruto de un nuevo modelo de educación, o es el mismo perro con distinto collar?

Coll (2007a) advierte que en educación la aparición e implantación de términos “novedosos” que parecen ser la solución a todos los problemas, tienen una rápida aceptación. Rapidez que comparten con la fugacidad de su vigencia, consecuencia de la sustitución de aquéllos por nuevos términos que vuelven a convertirse en «una palabra mágica que nos redimirá de todos los males que aquejan a nuestro sistema educativo» (Monereo, 2007:13). En palabras de Coll (2007a:34):

“A menudo la historia de las ideas y del pensamiento educativo parece adoptar más bien la forma de un proceso de refundaciones sin fin que la de una evolución de ideas y planteamientos que se van enriqueciendo, afinando y diversificando de manera progresiva”.

Esta misma idea de Coll, otros autores (Díaz, 2006; Ávalos, 2006)) la plantean como una problemática ficticia originada desde el control político. El rápido discurrir de las innovaciones impide que se generen unos tiempos para el análisis de los resultados obtenidos. No se busca sedimentar una innovación para identificar aciertos y errores. El acortamiento de los tiempos en la innovación educativa se vuelve contra sí misma, porque no permite «reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando» (Díaz, 2006:9).

Hay autores (Cano, 2008) que consideran que, al margen de lo meramente conceptual no parece tratarse de nada nuevo, porque siempre se han trabajado las competencias y el profesorado ha formado personas competentes. Apunta a un cambio en el “cómo” se pueden aprender los contenidos afectando, entonces, a la *planificación* (Arce *et al.*, 2007), a la *metodología* (Fernández March, 2006; Arce *et al.*, 2007) y a la *evaluación* (Zabala y Arnau, 2007; Villardón, 2006). Se hace necesario pasar «de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes» (Cano, 2008:14). Existen algunos autores (Coll y Martín, 2006) que expresan que el

enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente, pues las competencias, al igual que las capacidades, no son directamente evaluables.

Coincidimos en la opinión con quienes señalan una imposibilidad, si acaso complejidad, en una adecuada evaluación de las competencias. Sin lugar a dudas, se combinan diferentes elementos que requieren un análisis más elaborado que las clásicas pruebas escritas. En este sentido, Eurydice concede a las instituciones educativas el papel de indicadores y puntos de referencia en la adquisición de competencias:

“Los centros pueden evaluar los conocimientos y destrezas de los alumnos pero no necesariamente sus competencias. Por lo tanto, los resultados de los exámenes no se deberían considerar como una valoración absoluta sino más bien como un indicador de la adquisición de competencias clave. Es la actuación individual en el lugar de trabajo y en la vida privada la que ofrecerá finalmente la prueba innegable de la eficacia de los canales de formación formal e informal” (Eurydice, 2003:23-24).

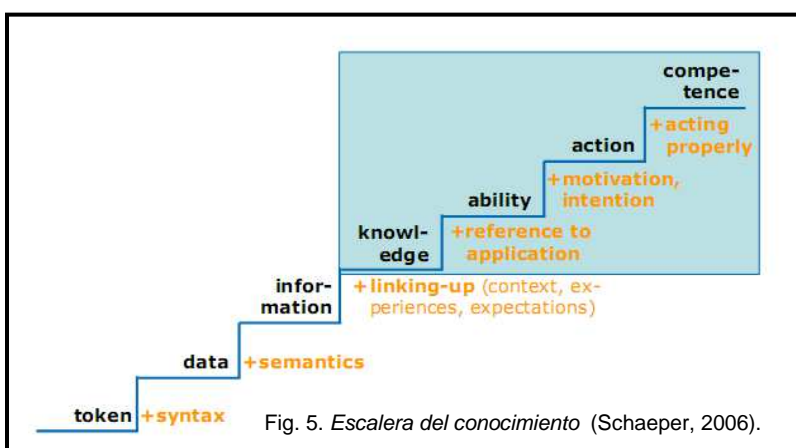
Una visión, selección y descripción de diferentes metodologías que respondan a este nuevo *modelo educativo*, y la pertinencia de utilizar uno u otro en función de las necesidades pedagógicas del momento, se encuentra en la aportación que de ello hace Fernández March (2006). Aunque el ámbito de aplicación al que lo dirige es al universitario, su aplicación también es transferible a otros niveles educativos. Las diferentes metodologías son el vehículo mediante el cual los alumnos desarrollarán competencias. Siendo importante este hecho no debe descuidarse «que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/o conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes» (Fernández March, 2006:43).

El cambio de orientación al que apunta el modelo de las competencias muestra unos determinados rasgos, que le proporcionan una mayor eficacia para dar respuesta a los nuevos desafíos a los que se enfrenta (Fernández March, 2006):

- En cuanto al aprendizaje, se pasa del enseñar al aprender, y de manera especial, *enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida*.
- Se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante, con la tutoría de los profesores.

- Los resultados del aprendizaje se expresan en términos de competencias genéricas y específicas.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje es un trabajo de cooperación entre profesores y alumnos.
- Se hace imprescindible una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- La organización del aprendizaje es nueva: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
- La evaluación se integra con las actividades de aprendizaje, consiguiéndose así una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- Las TIC y sus posibilidades para el desarrollo de nuevas formas de aprender adquieren relevancia en este modelo.

Las competencias se encuentran en un nivel superior al de las habilidades, el conocimiento o la información. La jerarquización y diferencia entre estos términos se comprueba mediante la Figura 5 que, a modo de «escalera del conocimiento», va



secuenciando por orden de importancia cada uno de ellos. Partiendo desde lo simbólico, que es lo más elemental, se llega hasta la *competencia*, que se sitúa en la cima.

Lejos de dudar de la eficacia de las competencias, lo positivo de su aplicación puede redundar en aspectos que permitan una nueva forma de enseñanza, o una mejora de la calidad educativa, sin olvidar los beneficios que le podrán aportar al educando. Sobre este último extremo algunos autores definen la competencia del modo siguiente:

“Un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve”.

(Monereo, 2007:16)

Para llegar hasta las competencias Monereo parte del encadenamiento de *estrategias* que, dado el nivel de complejidad cognitiva de éstas, permiten hacer una correcta lectura del contexto, para así mediante su coordinación poder resolver los problemas planteados.

A la vista de lo planteado hasta aquí, hay que señalar que la novedad del aprendizaje basado en competencias no debe quedarse en un cambio de conceptos. Las teorías aplicadas, en general, tienen que ver con el sector empresarial y del trabajo. No es fácil saber qué va a ocurrir en los sistemas educativos y qué se va a transformar en ellos. Quizás la clave para resolver con decisión su puesta en práctica se encuentre en la siguiente explicación:

“No es posible construir algo significativo en educación con el simple enunciado de una definición global e incompleta del concepto de competencia: debe construirse una verdadera teoría de las competencias. La utilización del concepto a nivel curricular se ha producido precipitadamente y los debates muestran que el concepto está aún en construcción. Parecería que se pretende establecer una definición rápida e incompleta del concepto de competencia para montar un currículo que respete la lógica de algo que ni siquiera está teorizado” (Jonnaert, 2008:11).

Esa teoría deberá ser verificada y validada, evitando así la práctica de una labor que solo gire sobre conceptos “urgentes”, mal teorizados y sin contrastar que, a la postre, solo provoca una resistencia a todo tipo de reformas académicas.

Sin olvidar que en educación también existen las “modas”, lo que debe interesar en todos estos movimientos educativos es que cada una de esas “tendencias” imprima su particular huella, sirviendo para un avance desde la reflexión sobre aquellos aspectos de la educación que habían sido inexplorados o, en la mayoría de los casos han sido rediseñados (Sarramona, 2004).

Cabe pensar que, en esta ocasión, no se trate de una nueva moda, sino que se trate «de una nueva perspectiva de los aprendizajes que responde perfectamente a las exigencias de los tiempos y que recoge la mejor tradición pedagógica de los logros

integrados y vinculados con la realidad» (Sarramona, 2004:2). Al menos, dentro del marco teórico, esta es la intención del enfoque basado en competencias básicas. La aplicación práctica decidirá si esta nueva oportunidad sirve para reafirmar el compromiso que la escuela tiene adquirido con la sociedad a la que prepara para su integración en ella.

3.2. TIPOS DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

El término *competencia*, aunque conocido en el campo profesional genera dificultades cuando se aplica al terreno de la educación. La novedad que ello supone no deja nada claro los tipos de competencias que pueden ser aplicados a la educación, haciendo que existan tantas clasificaciones como autores que pretenden acotarlas en distintas clasificaciones (Escamilla, 2008; Cabrerizo *et al.*, 2008; Díaz, 2006; Jonnaert *et al.*, 2008; Fernández-Saliner, 2006). Sin duda, todos los listados realizados según diferentes criterios persiguen un interés por abarcar un concepto nuevo, pero tantas clasificaciones diferentes no sirven para orientar los procesos de enseñanza ni los diseños curriculares y, además, provocan mayor confusión.

En este estudio, en coherencia con lo anterior, no se intentará realizar una refundición de las clasificaciones ya existentes. A continuación, de entre la serie de competencias formuladas, se toma solo alguna muestra de aquéllas que puedan estar más vinculadas a la enseñanza básica y que aparecen en los documentos. Fundamentalmente, siguiendo a Díaz (2006) y Garagorri (2007a) han sido seleccionadas las siguientes:

3.2.1. Competencias genéricas

Son las *competencias clave* de la Unión Europea. Son aquellas competencias que deben formarse en la educación básica, como instrumento de acceso general a la cultura. Las competencias que la integran son: lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal.

Presentan los siguientes inconvenientes:

1. Son procesos que nunca concluyen. Nadie puede imaginar que, adquirida la competencia lectora, se haya completado su formación en ella. Antes al contrario, será la base de un ulterior y progresivo perfeccionamiento.

2. Su grado de generalidad es tan amplio que impiden definir un plan de estudios concreto. En ocasiones se intenta resolver mediante el establecimiento de indicadores, pero éstos, para Díaz (2006:23) «significan un retroceso en el enfoque por competencias», porque se conciben como “objetivos conductuales” planteados como resultados esperados obtenidos de la aplicación de una competencia en un enunciado evaluativo.

3.2.2. Competencias disciplinares

Surgen de la necesidad de desarrollar esos conocimientos y habilidades vinculados a una disciplina. Desarrollar procesos de pensamiento vinculado a una disciplina es algo más complejo que la retención de conocimientos. Es un aprendizaje de conceptos, pero también de procedimientos necesarios para organizar la secuenciación de ordenamiento mental de la información.

3.2.3. Competencias transversales

Las que requieren de la unión de saberes y habilidades procedentes de varios campos de conocimientos. Son de dos tipos:

1. *Profesionales*: Donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesional necesita para la atención de las situaciones que se le presenten en el ámbito de los conocimientos que ha adquirido.
2. *Actitudinales*: Además de un manejo de la información y de ciertas habilidades específicas, requieren el desarrollo de una actitud (medio ambiente, derechos humanos, democracia, etc.).

3.2.4. Competencias específicas

Son aquellas que se aplican a una situación o a una familia de situaciones en un contexto particular. Estas competencias se refieren al *saber hacer* en una situación y contexto concretos, siendo una serie de actos observables, esto es, de comportamientos específicos.

Aplicadas a la escuela, son las relacionadas con cada área temática (por ejemplo, dentro del área de tecnología, diseñar soluciones que den respuesta a una cuestión o problema técnico).

3.3. FORMAS DEL SABER EN EL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

El aprendizaje por competencias implica una formación de carácter *integrador*, en el que se aúnan tres formas del saber:

- Saber teórico (conocimientos)
- Saber práctico (habilidades y destrezas)
- Saber ser (actitudes)

La competencia ya no es simplemente un saber hacer práctico en el que se manifiestan habilidades concretas. Ahora es necesario que el individuo afronte las tareas y situaciones haciendo uso de conocimientos, informaciones, procedimientos, técnicas y competencias más específicas, llevando a la práctica los tres tipos de saberes. De la interrelación de los tres saberes surgirá la competencia (Figura 6). Por eso este hecho no implica «una simple transferencia de conocimientos sino que en la persona que actúa, muchos conocimientos, capacidades

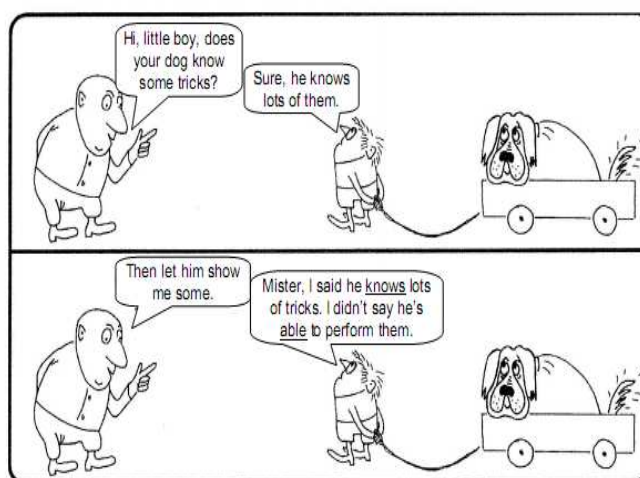


Fig. 6. *Diferencia entre conocimiento y habilidad* (Schaeper, 2006: 5).

(adquiridas e innatas), actitudes personales, estrategias, recursos conocidos, etc., han de hacer sinergia para salir al paso de situaciones-problema» (Marco, 2008:20).

Se puede incluir al *saber estar* como un cuarto saber (De Ketele, 2008:8): «El saber estar establece la manera para asentarse como persona y, por tanto, designa las actividades por las cuales se manifiesta, no sólo mediante la forma de aprender de la propia persona (el “concepto de sí mismo”), de los otros, de las situaciones generales, sino también su manera de reaccionar y actuar ante la vida. El saber estar está íntimamente ligado a un sistema de valores y de representaciones interiorizadas que se han forjado a lo largo del tiempo a través de las experiencias vividas en la familia, en la escuela y en contacto con el entorno».

Este saber estar es complementario con el resto de saberes, pasando en la mayoría de los casos por el aprendizaje de saberes y del saber hacer. Así, por ejemplo, tener por costumbre presentar un trabajo correctamente implica un

conocimiento de lo que es un trabajo bien presentado y, a la vez, que ese saber se haya convertido en un comportamiento habitual, en un *saber estar*.

Para llegar a alcanzar esos saberes, la educación se ve en la necesidad de estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales que durante la vida de una persona resultarán ser, en cierto sentido, los pilares del conocimiento (Delors, 1996):

3.3.1. Aprender a conocer

Este aprendizaje, si se toma *como medio*, consiste en un conocimiento suficiente del mundo que rodea a la persona para vivir en él con una cierta dignidad, desarrollando sus capacidades profesionales y de comunicación. Tomado *como fin*, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir.

La compleja sociedad actual imposibilita el conocimiento pleno de las cosas. Sin embargo, se presentan como compatibles en el individuo la existencia de una cultura general con una especialización. El exclusivo interés en una parcela del saber puede provocar una falta de cooperación entre disciplinas que una formación cultural evita, al producir sinergias entre ellas.

Aprender a conocer implica aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento:

- La *atención* debe ser aplicada en una sociedad como la actual que requiere el empleo de medios audiovisuales volcados en una constante y, en ocasiones, superficial información. Le corresponde, pues, al individuo una atención y profundización de la información captada.
- La *memoria* debe ser cultivada desde la infancia como un proceso asociativo, antes que un automatismo, siendo selectivos en aquellos aprendizajes memorísticos. No es deseable que la memoria pierda su uso, en favor de los dispositivos de almacenamiento actuales.
- El ejercicio del *pensamiento*, ya sea desde el hogar como en la escuela, ha de abarcar lo concreto y lo abstracto.

“El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En este sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que éste pierde su aspecto rutinario. Puede

considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo, sino también al margen de él" (Delors, 1996:99).

¿Cómo «aprender a conocer» desde la escuela? Para ello es preciso que los alumnos aprendan a pensar y a utilizar procesos creativos y reflexivos que les permitan cuestionarse toda la información recibida. El alumnado adquiere competencia cuando busca, selecciona, trata la información y, por último, cuando es capaz de llegar a aplicar el conocimiento que ha adquirido durante el proceso (Arce et al., 2007).

3.3.2. Aprender a hacer

La creciente sustitución del trabajo humano por máquinas le hace volverse más inmaterial, para fijarse más en el aspecto cognitivo de la tarea. Por eso, la expresión “aprender a hacer” se ha vuelto intrínsecamente más compleja que una simple transmisión de prácticas rutinarias. Los aprendizajes serán el reflejo de esta complejidad emergente.

En este contexto, la noción de cualificación personal se vuelve inservible, suplantada por la *competencia*. Las tareas físicas dejan paso a tareas de carácter intelectual (mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión), tareas de diseño, estudio y organización. El trabajo se “desmaterializa” porque las máquinas se vuelven más “inteligentes”. Todo esto obliga a que los empresarios no busquen en el trabajador una cualificación determinada. Además, han de poseer un conjunto de competencias basadas en comportamientos sociales, aptitudes para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. También cobran importancia una serie de cualidades subjetivas innatas o adquiridas del trabajador que los empresarios denominan “*saber ser*”, tales como: la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos.

¿Cómo «aprender a hacer» desde la escuela? Los alumnos deben adquirir un conocimiento global y contextualizado de los temas, integrando todos los aprendizajes y relacionando los contenidos de todas las áreas, concibiéndolos como algo que puede ser transferible a otras situaciones y contextos. «Así, aprenderán a afrontar las incertidumbres propias del conocimiento y asumirán que la solución de unos problemas genera otros» (Arce et al., 2007:14).

3.3.3. Aprender a convivir

En la actualidad, existe una creciente competitividad en la actividad económica de cada país, que provoca tensiones y despiadadas guerras económicas entre quienes poseen y los desposeídos. Sumado a esto, el espíritu de competencia y el éxito individual se imponen en las sociedades creándose, frecuentemente, luchas de poder entre individuos.

La cuestión es: ¿Se puede extinguir esta situación? Quizás su extinción sea imposible, pero se puede aminorar cuando se crean lazos de comunicación y relación entre miembros de grupos diferentes, en contextos de igualdad, formulando objetivos y proyectos comunes. Solo así los prejuicios y hostilidades contraídos pueden crear una cooperación desde la serenidad y la amistad.

La labor educativa, entonces, debe orientarse hacia un descubrimiento gradual de los otros y la participación en proyectos comunes, durante toda la vida.

¿Cómo «aprender a convivir» desde la escuela? Es necesario transmitir al alumno la necesidad de su participación activa en un mundo globalizado, interrelacionado y cambiante. El alumno competente deberá comprometerse a mejorar la calidad y sostenibilidad de su entorno, tanto social como natural, y a ser solidario con los demás seres humanos (Arce et al., 2007). Y desde la escuela se pueden educar muchos de estos valores.

3.3.4. Aprender a ser

Desde la educación se debe contribuir a dotar a los sujetos de un pensamiento autónomo y crítico y que puedan elaborar un juicio propio que les faculte cierta independencia en las decisiones tomadas en las distintas circunstancias de su vida y de la vida.

Más bien se presenta como un desafío, frente al poder adquirido por los medios de comunicación inmersos en unas sociedades evolucionadas, tendentes a la deshumanización y agravada ésta por el despegue tecnológico.

Siendo la innovación social y económica uno de los motores fundamentales de nuestro cambiante mundo, la imaginación y la creatividad se pueden ver amenazadas por una conducta individual estandarizada. Para evitarlo desde la escuela, al alumno

se le deberán ofrecer todas las oportunidades que le permitan descubrir y experimentar –estéticas, artísticas, deportivas, científicas, culturales y sociales-.

Y hablando de desafíos:

“En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorizar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto” (Delors, 1996:107).

¿Cómo «aprender a ser» desde la escuela? Adquiriendo una formación ética, basada en el ejercicio de la reflexión y la práctica democrática. El propósito de la educación es el de formar ciudadanos capaces de ser y sentirse autónomos, con un bagaje suficiente que le permita afrontar retos y responsabilizarse de sus propios actos. «Saber ser y sentirse bien facilitará al alumnado la motivación para aprender a lo largo de toda la vida» (Arce et al., 2007:14).

3.4. UNA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS MARCA CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA

El tradicional currículo centrado en la acumulación de “saberes” conceptuales, pierde protagonismo en favor de un currículo orientado a la aplicación del conocimiento en situaciones que permitan su práctica, en contextos concretos, «de tal modo que el saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción» (Garagorri, 2007:51).

El enfoque curricular por competencias abandona la mirada que –hasta ahora– ponía la educación en la preparación de los alumnos para su acceso a estudios superiores, por la preparación de los discentes para una dimensión mucho más amplia y elevada, como es su plenitud vital.

Sin duda que no se debiera hablar del enfoque por competencias de una manera rupturista, porque esto genera grandes discrepancias y sirve para descalificar las prácticas que se han empleado hasta ahora, calificando de incompetentes, incapaces y supeditados a los contenidos disciplinares, a quienes se han encargado de la educación hasta hoy. Más que ruptura habría que hablar de continuidad y de evolución (Luengo, Luzón y Torres, 2008). Como señala Lessard «una política educativa tiene el derecho de prescribir, pero a partir de ahí, hay que reconocer que hay un inmenso trabajo de construcción de nuevas prácticas o, al menos, de evolución

de las prácticas existentes, de racionalización y de modelización, es decir, de hacer modelos de esas prácticas, de poner en común en alguna red que esas prácticas funcionan, de manera que esas prácticas se puedan extender como una mancha de aceite» (Luengo, Luzón y Torres, 2008:15). Además, es muy posible que no se llegue a implantar realmente un modelo basado plenamente en competencias, sino que los currículos efectivos sean híbridos, oscilando entre las perspectivas tradicionales y los enfoques basados en competencias.

La educación por competencias es una labor del conjunto del profesorado, debido a la introducción de competencias transversales que son comunes en todas las áreas. El profesor de un área no puede limitarse a explicar ésta sin vincularla, en algunos aspectos, con otras áreas, abandonándose así la organización de un currículo compartimentado por áreas. Será fundamental el aprendizaje de los contenidos actitudinales y procedimentales comunes a las diferentes áreas.

Si en la educación de un niño era importante el triángulo formado por familia-escuela-sociedad, ahora será determinante. Se genera una corresponsabilidad de estos tres vértices, delimitando las obligaciones y responsabilidades que le son propias a cada uno de ellos (Arce *et al.*, 2007) y, para que exista una coordinación que desemboque en el logro de las competencias por el alumno (Garagorri, 2007a). Para que se cumplan tales expectativas, entre la familia y la escuela se debe mantener un diálogo donde la colaboración sea una *construcción permanente*, con un mejor funcionamiento cuando los profesores aceptan tomar la iniciativa, sin monopolizar la palabra. La construcción de una relación equilibrada con los padres, basada en la “estima recíproca”, permitirá que los profesores impliquen a los padres en la construcción de los conocimientos (Perrenoud, 2004).

En el enfoque basado en competencias el protagonismo del alumno se diluye –sin desaparecer- en favor del contexto. Los aprendizajes escolares necesitarán un contexto y situación determinados para su aplicación. Algún autor apunta hacia el currículo basado en competencias como «una oportunidad para hacer un planteamiento “socioconstructivista e interactivo” del aprendizaje» (Garagorri, 2007a:52) en el que convergen tres planos complementarios (Jonnaert y Vander Borght, 1999):

1. *Plano de la dimensión constructivista.*- El sujeto construye el conocimiento desde sus conocimientos y su actividad.

2. *Plano de las interacciones sociales.*- El sujeto construye el conocimiento en interacción con los demás.
3. *Plano de las interacciones con el medio.*- Los aprendizajes son procesos individuales que se alcanzan mediante las interacciones sociales, pero también con el medio.

Hay que tener en cuenta que en un programa de formación el número de competencias debe ser limitado pues, en ocasiones, la elaboración de programas con un alto número de competencias hace que se vea reducido su carácter integrador de los aprendizajes. Cada una de ellas, además, integrará un elevado número de recursos, entre los que no faltarán los conocimientos, procedimientos y actitudes (Tardif, 2008). Como señala Le Boterf (2001:47), «*la competencia no es el resultado de un trabajo de disección*», no resulta de la descomposición de recursos sino de la conexión de éstos.

Dentro de la enseñanza basada en competencias parecen existir un alto número de ventajas. Pero no queda claro aún si servirán como filtro selectivo del alumnado capaz, o como referentes que comprometen a la comunidad escolar y otros agentes al logro de unos aprendizajes sociales básicos. Es decir, ¿serán las competencias una contribución para la mejora de los sectores más desfavorecidos? Si las competencias básicas no son un elemento neutral, aséptico y aún menos su uso, la cuestión que algunos se plantean es si las empresas tenderán a incrementar la presión para la obtención de determinados *productos* de las escuelas o para rentabilizar empresarialmente las inversiones públicas que las sostienen (Lledó, 2007).

Para evitar un sometimiento de la escuela al servicio de intereses económicos y políticos (Delors, 1996), oculto en términos de *eficacia* y *responsabilidad*, se hace imprescindible que las competencias promuevan la corresponsabilidad de las administraciones y las comunidades escolares, para hacer de las escuelas espacios libres, críticos y autónomos, siendo valorados los resultados en relación al contexto más que en términos de rendimiento escolar (Lledó, 2007).

3.5. OCDE: DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE (DeSeCo)

El recorrido del Proyecto DeSeCo se inicia en el año 1997 y culmina en el 2005. El mencionado estudio -que se llevó a cabo con el acuerdo de expertos, analistas políticos y la contribución de los países miembros de la OCDE- es el marco que sirve para la identificación de competencias clave (Rychen y Salganik, 2000), así

como el refuerzo y el complemento de otros estudios internacionales, en particular el International Adult Literacy Survey (IALS), el Programme for International Student Assessment (PISA), y el Adult Literacy and Life Skills (ALL) (Rychen, 2002). Así mismo, constituye una referencia para los futuros trabajos internacionales en materia de competencias de los jóvenes y los adultos dentro de la OCDE.

DeSeCo ha considerado la importancia, la necesidad o el deseo de las competencias desde una perspectiva holística e interdisciplinar. Señala Rychen (2002) que las competencias se han definido y seleccionado basándose en su potencial para contribuir al desarrollo social, la cohesión y la justicia, así como para el bienestar personal. Matiza Rychen que las consideraciones económicas son tan solo una dimensión importante más entre otras. Cabe recordar que las competencias se encuentran en consonancia con los principios propuestos por los derechos humanos y los valores democráticos, proporcionan a los individuos la capacidad de una vida plena, y no son incompatibles con la diversidad social e individual (Rychen y Salganik, 2000).

La definición y selección de competencias depende de factores contextuales y está influenciada por aquello que las sociedades valoran, así como por lo que los individuos, grupos e instituciones dentro de esas sociedades consideran que es importante (Rychen, 2002).

El Proyecto DeSeCo aporta la siguiente definición de competencia:

“Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”.

(OCDE, 2005:3)

El *enfoque* que se le da a esta definición está orientado hacia una demanda externa o *funcional*, que permite llevar a cabo con éxito las demandas individuales o sociales, o la realización de una tarea. Implica, además, el complemento de una *estructura mental interna* (habilidades, destrezas y actitudes) vinculada al individuo (Marco, 2008).

DeSeCo define las competencias como complejos conjuntos integrados por conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que son puestas en acción por cada individuo o grupo en un particular contexto con la intención

de afrontar los requerimientos de cada situación (Pérez Gómez, 2007a). No obstante, es la capacidad de pensar «la que facilita la configuración de los distintos componentes de la competencia, actuando como dinamizador de los distintos factores psicológicos que la configuran (conocimientos, valores, sentimientos, etc.)» (Escuela, 2007:5).

DeSeCo advierte que las competencias que los individuos necesitan para afrontar los desafíos que en la sociedad actual se presentan (continuos cambios tecnológicos, complejidad social, relaciones interpersonales, globalización, desarrollo sostenible, etc.), han de comprender, sin duda, un amplio rango. Sin embargo, para que sean eficaces y puedan responder a su carácter *básico*, identifica un pequeño conjunto de *competencias clave*, con una funcionalidad y finalidad determinadas (OCDE, 2005):

- *Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos.*- Las competencias deben aportar un beneficio para fines tanto económicos como sociales.
- *Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos.*- Deben ser aplicables a múltiples áreas de la vida. «Así, ciertas áreas de competencia son necesarias tanto en el mercado laboral, como en las relaciones privadas, en participación política; estas competencias transversales son las que se definen como clave» (OCDE, 2005:6-7).
- *Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.*- No sólo han de enfatizar en su uso específico para un oficio, sino que deberían reducir su interés en éste en beneficio de las competencias transversales que todos deberían aspirar a desarrollar y mantener.

El concepto de competencia clave que DeSeCo proyecta se enfoca hacia dos aspectos (Rychen, 2002:4):

1. Por una parte, hacia un nivel individual y social, de modo que se logre éxito en la vida, y poder contribuir al buen funcionamiento de la sociedad. Al situarlas en este doble marco, y considerando como relevantes e imprescindibles los resultados escolares, el Proyecto DeSeCo “desescolariza” las competencias, pues las expande del marco escolar al considerar insuficiente unas competencias relegadas al currículum escolar (Bolívar, 2008).

2. Por otra parte, es necesario que sirvan de aplicación a otros campos, permitiendo que sean relevantes para la participación en cualquier aspecto de la vida y no se limiten tan solo al mercado de trabajo, y para desempeñar todos aquellos roles que los individuos tienen que desempeñar, los cuales difieren en las distintas partes del mundo.

Aunque, sin olvidar las diferencias culturales, se intenta encontrar unos valores comunes a los diferentes países, que pudieran responder a las competencias clave. Dado que el estudio se lleva a cabo en el contexto de los países de la OCDE, permite que las competencias clave identificadas tengan una validez global (Rychen, 2002).

Las competencias clave están interrelacionadas y son más importantes tomadas como una colectividad que como competencias individuales, porque «en cualquier contexto, se puede aprovechar más de una competencia. De hecho, cualquier situación o meta puede demandar una constelación de competencias, configuradas de manera diferente para cada caso particular» (OCDE, 2005:8). Es decir, en una constelación de competencias importa la manera en que se ordenan y relacionan entre sí las distintas competencias, más que su importancia individual (Moya, 2007). Además, las competencias clave representan un mayor nivel de complejidad que las capacidades básicas (Rychen y Salganik, 2000). Conviene fijarse en la diferenciación establecida por Rychen:

"Further, the nature of a competence is complex too: each competence is defined as a combination of interrelated mental prerequisites and dispositions such as cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, and emotions. Hence, the term "competence" and "skill" are not synonymous. Skill is used to designate an ability to perform complex motor and/or cognitive acts with ease, precision, and adaptability to changing conditions, while the term competence designates a complex action system encompassing cognitive skills, attitudes, and other non - cognitive competences. In this sense, the term competence represents a holistic concept" (Rychen, 2002:5)³.

Los matices que diferencian la competencia de la habilidad, pueden ser tenues. La confusión se puede acrecentar si se introducen los conceptos *competencia-habilidad-conocimiento*, cuestión que resuelve DeSeCo:

"While the concept of competence refers to the ability to meet demands of a high degree of complexity, and implies complex action systems, the term knowledge applies to facts or ideas acquired by study, investigation, observation, or experience and refers to a body of information that is understood. The term skill is used to designate the ability to

use one's knowledge with relative ease to perform relatively simple tasks. We recognize that the line between competence and skill is somewhat blurry, but the conceptual difference between these terms is real" (Rychen y Salganik, 2000:67)⁴.

Una competencia se desarrolla mediante la acción y la interacción en contextos de educación formal e informal. Es cierto que la escuela es una institución importante en la provisión de situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero otras instituciones también son responsables en el desarrollo de las competencias necesarias, como son: la familia, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, las organizaciones culturales y religiosas, etc. (Rychen, 2002:7; Rychen y Salganik, 2000:67). Si bien todas las instituciones señaladas están facultadas para tratar dimensiones de las competencias –fundamentalmente, las vinculadas con situaciones de la vida cotidiana- «la escuela seguirá siendo fundamental al respecto y de forma especial para los alumnos que pertenezcan a medios familiares y sociales deprivados» (Sarramona, 2004:16).

Todas estas instituciones se aglutinan, por lo tanto, en tres grandes categorías de actividades de aprendizaje útiles (Comisión Europea, 2000:9; Eurydice, 2003:19):

- *El aprendizaje formal.*- Desarrollado en los habituales centros de educación y formación, e implica –a su término- la obtención de titulaciones y cualificaciones reconocidas.
- *El aprendizaje no formal.*- Desarrollado en paralelo a los sistemas de educación y formación, se diferencia del anterior en que no suele otorgar titulación formal. Este aprendizaje se adquiere en el lugar de trabajo, o mediante actividades de organizaciones (organizaciones juveniles) y grupos de la sociedad civil (sindicatos o partidos políticos), o a través de servicios que completan los sistemas formales (cursos de arte, música o deportes o clases particulares para preparar exámenes).
- *El aprendizaje informal.*- A diferencia de los dos anteriores, no es necesariamente intencionado, pudiendo esto hacer que no se reconozca por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes.

En el marco de la política, el aprendizaje formal es el que ha respondido a las necesidades de aprendizaje hasta el momento. Sin embargo, para dar respuesta a un aprendizaje a lo largo de la vida parece integrarse mejor desde los aprendizajes no formal e informal. El aprendizaje no formal, al quedar fuera de las instituciones

educativas tradicionales no suele considerarse un aprendizaje “de verdad”, ni entre los individuos ni entre el mercado laboral. Por otro lado, el aprendizaje informal es la forma más antigua de conocimiento, sobre todo durante la primera infancia (Comisión Europea, 2000).

DeSeCo identifica tres categorías de competencias clave (Rychen, 2002; OCDE, 2005; Rychen y Salganik, 2000), según el contexto del que se trate, dentro de cada una de las cuales se integran una serie de competencias:

CATEGORÍAS	COMPETENCIAS
1.- USAR HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVA	Usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva
	Usar el conocimiento y la información de manera interactiva
	Usar la tecnología de forma interactiva
2.- INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	Relacionarse bien con otros
	Cooperar con otros
	Manejar y resolver conflictos
3.- ACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA	Interaccionar en un amplio contexto
	Concebir y conducir planes de vida y proyectos personales
	Asumir derechos, intereses, límites y necesidades

Tabla 4. *Competencias clave* (Fuente: OCDE, 2005) (Elaboración propia).

3.6. UNIÓN EUROPEA: COMPETENCIAS CLAVE

Un estudio practicado por la Unidad Europea de Eurydice (2003) ha servido para analizar el estado de la cuestión de las competencias clave (o básicas) en los países de Europa. El informe justifica así el paso de las competencias desde la formación profesional a la educación general:

“Este estudio confirma que la enseñanza de las competencias clave era tradicionalmente patrimonio de la formación profesional. Sin embargo, también ha revelado que durante la década pasada alrededor de la mitad de los países de la UE han reconocido la importancia de que todos los alumnos desarrollen las competencias clave, independientemente del tipo de educación que reciban. Por este motivo, este concepto se ha extendido a la educación general” (Eurydice, 2003:32).

El estudio realizado por Eurydice tenía como objetivo la definición e identificación de las competencias clave entre los Estados Miembros de la U.E. En

Europa se prefiere el término de “competencia” o “competencia clave” antes que el de “destrezas básicas”, pues éste último parece aludir a aquellas capacidades de ‘supervivencia’ y habilidades ‘prácticas para la vida’, haciendo al término restrictivo en su definición. Siendo así, «el término ‘competencia’ se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo» (Comisión Europea, 2004:5).

Tales preferencias por uno u otro término resultan triviales. El estudio realizado por Eurydice «ha demostrado que la denominación de las competencias (clave) es más una cuestión de terminología que de concepto» (Eurydice, 2003:31).

Desde la Comisión Europea se definen las competencias como un conjunto de conocimientos y actitudes necesarias para la integración social y el desarrollo del individuo.

“Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

(Comisión Europea, 2004:7)

Según esta definición, una competencia clave es fundamental para tres aspectos de la vida de una persona (Comisión Europea, 2004:5):

1. «Realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural).- Las competencias clave deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus intereses personales, sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida».

Este *aprendizaje a lo largo de la vida* (Delors, 1996) viene propiciado por el continuo discurrir y cambio en los conocimientos existentes. Lo cual nos obliga a un aprendizaje continuo. La imagen de la situación actual del aumento del saber se puede comparar con «la de quien está en el centro de la corriente de un río, donde para mantenerse en el mismo lugar es necesario, cuando menos, nadar o navegar con una fuerza igual a la corriente que le arrastra y, si se quiere avanzar, se precisa a un mayor impulso, lo cual equivaldría a la anticipación o innovación en el campo del conocimiento» (Sarramona, 2004:10).

2. «Inclusión y una ciudadanía activa (capital social).- Las competencias clave deberían permitir a todos una participación como ciudadanos activos en la sociedad».
3. «Aptitud para el empleo (capital humano.- La capacidad de todas y cada una de las personas de obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral».

La enumeración anterior comienza con una intencionada referencia a la motivación personal en la adquisición de las competencias, para enfatizar así que no sólo redundan en un beneficio externo (mercado laboral o la sociedad), sino también en un aprovechamiento para la autorrealización. Este hecho debería ser motivo suficiente para un aprendizaje y adquisición de habilidades más exitoso, como experiencia enriquecedora (Comisión Europea, 2002).

“Mientras que no podemos decir que las competencias clave pueden siempre, en todas las circunstancias, permitir a los individuos alcanzar sus objetivos, sí podemos afirmar, por el contrario, que la ausencia de las competencias clave puede sin duda dirigimos al fracaso personal: la persona no conseguirá la combinación de los tres objetivos (satisfacción personal, integración y empleo)” (Comisión Europea, 2002:4).

Decir que las competencias clave son *transferibles* implica su aplicación en diversas situaciones y contextos. Al definir las como *multifuncionales* se reconoce un uso polivalente: el logro de objetivos, la resolución de problemas y la realización de diferentes tipos de tareas. *Transferibilidad* y *multifuncionalidad* se vuelven conceptos imprescindibles en toda actividad desarrollada en las instituciones educativas.

Las competencias clave a las que se refiere la Comisión Europea son aquellas que se vuelven imprescindibles para todos en la sociedad del conocimiento y que abarcan las siguientes áreas: conocimientos aritméticos y alfabetización (capacidades fundamentales), competencias básicas en matemáticas, ciencias y tecnología, lenguas extranjeras, capacidades en TIC y en la utilización de la tecnología, aprender a aprender, competencias sociales, espíritu empresarial y cultura general.

Muchos han sido los estudios internacionales en los que han participado los Estados Miembros de La Unión Europea, realizados en las últimas décadas sobre los resultados de los alumnos en las materias básicas y en las competencias clave. Fundamentalmente, los referidos a lectura, escritura, matemáticas y ciencias (Eurydice, 2003). En la actualidad, desde la OCDE se lleva a cabo el estudio de los

niveles alcanzados por los alumnos de 15 años, en competencias tales como la lectura, las matemáticas y las ciencias, a través del estudio PISA (OCDE 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2007a). Aunque con el estudio de estas tres competencias no se abarcan todas, se está ampliando el número de ellas en el estudio, a medida que avanzan sus ediciones. También tiene en cuenta competencias transversales tales como la motivación de los estudiantes, las actitudes de los alumnos con respecto al aprendizaje y el auto-aprendizaje. Por otra parte, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) del Consejo de Europa describe niveles de dominio en lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2002), y se ha investigado en la medición de la competencia ‘aprender a aprender’.

La definición de la Comisión Europea expresada más arriba presenta, como período límite para la adquisición de las competencias, el final de la escolaridad obligatoria (Eurydice, 2003). Se vuelve un poco arriesgada esta afirmación pues es difícil imaginar que un alumno que concluye sus estudios con 16 años -en España- sea capaz de mostrar una plena autonomía en el manejo de las competencias que se pretenden, e incluso de cualquier otra. Así lo demuestran los resultados de PISA, en competencia lectora por ejemplo, en el que el porcentaje de alumnos que llegan al nivel más alto (5) no se extiende al 100%, incluso en los países con mejores resultados (OCDE 2001, 2004, 2007). Por eso, es acertado vincularlas con el aprendizaje permanente. Competencias y aprendizaje permanente se complementan, pues las competencias no se adquieren para siempre, sino que requieren de una actualización que solo podrá ser conseguida a través de un aprendizaje continuo.

Otro de los documentos que definen las competencias clave es la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Parlamento Europeo y Consejo, 2006), claramente inspirada en los mismos principios que la anterior definición pronunciada por la Comisión:

“Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

(Parlamento Europeo y Consejo, 2006:13)

Weigel, Mulder y Collings (2008) muestran en un artículo los problemas y las críticas a las que se enfrentan los distintos países de la Unión Europea –centrándose, sobre todo, en Inglaterra, Francia, Alemania y Países Bajos- cuando éstos emplean el concepto en el desarrollo de la educación y la formación profesional.

3.7. EL CONCEPTO DE “COMPETENCIA” EN ESPAÑA

Resulta paradójico que un concepto como el de “competencia”, utilizado como tal dentro del marco de la Formación Profesional desde la LOGSE (1990) y denominado como “capacidad” para la educación obligatoria de aquel momento, cobre hoy fuerza. La pregunta para la reflexión la propone Moya (2007) al preguntar «¿qué razones justificaron entonces la separación entre los conceptos de competencia y de capacidad y qué razones justifican ahora su posible desaparición?» (Moya, 2007:39). Sería bueno despejar dudas, para saber si en este cambio prevalecen las razones educativas o subyacen cuestiones políticas.

La Ley Orgánica de Educación, desde sus preliminares presenta un especial interés por la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, sirviendo para caracterizar la formación de los estudiantes. Quedan, pues, vinculadas al concepto de *currículo*.

“Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”.

(Art. 6 LOE, 2006)

Las *competencias básicas* de las que habla la LOE están inspiradas en las *competencias clave* definidas por la Unión Europea. Para algunos (De Ketele, 2008) el término *competencias básicas* es preferible a otros de entre los muchos propuestos (compétences minimales, compétences socles, etc.).

Será, posteriormente, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (MEC, 2006a), donde se realice una aproximación conceptual que sirva para definir tales competencias. Sus características son dos, a juzgar por la definición:

1. Remiten a aprendizajes que se consideran imprescindibles:

“La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico” (MEC, 2006a, anexo I).

2. El desarrollo de las competencias es un *aprendizaje para la vida*.

“Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (MEC, 2006a, anexo I).

A continuación, el Real Decreto manifiesta una triple *finalidad* de las competencias básicas dentro del currículo (MEC, 2006a):

- “En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.
- En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”.

La incorporación de las competencias básicas al currículo de Educación Primaria, constituye un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que para que exista una adquisición real por parte del alumnado no es suficiente con transmitir unos contenidos. Se necesita basar el proceso en experiencias integradoras que desarrollen al alumno en cuanto persona, pero también que le preparen para la vida. Sin olvidar que estas competencias básicas no se agotan con la educación obligatoria, sino que requieren una acomodación y redefinición a lo largo de la vida porque «nunca se “es” competente para siempre» (Cano, 2008:6).

Por esto mismo, de los procesos de adquisición de competencias «nunca se puede afirmar que “se tienen o no se tienen”, sino que forman parte de un proceso, dado que su desarrollo puede ser siempre mejor» (Díaz, 2006:15). Si se piensa que el alumno en cuanto abandone las aulas deberá incorporarse al campo profesional, donde necesitará ir perfeccionando sus competencias, se apreciará con nitidez lo anteriormente enunciado.

Cabrerizo, Rubio y Castillo (2008) exponen la interrelación que existe entre las competencias básicas que se adquieren en la etapa de escolarización obligatoria, y las competencias necesarias para el desarrollo de la tarea profesional:

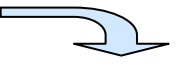
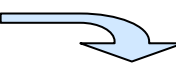


CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	PROCESO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS		En el entorno existen unos elementos cuyo aprendizaje es necesario.
		CURRÍCULO	Estos elementos se constituyen en forma de currículo...
OBJETIVOS ESCOLARES			...que se concreta en una serie de objetivos para cada una de las etapas educativas.
		CAPACIDADES	Dichos objetivos están explicitados en términos de capacidades que se ponen en práctica...
COMPETENCIAS BÁSICAS (Hasta 4º E.S.O.)			...que permiten la adquisición de una serie de competencias que se han considerado básicas, es decir, imprescindibles para continuar construyendo a partir de ellas, el resto de los aprendizajes.
		COMPETENCIAS PROFESIONALES	Las competencias básicas servirán de base para la construcción de otras que irán definiendo un perfil profesional y facilitarán un aprendizaje continuo.
OBJETIVOS PERSONALES Y PROFESIONALES			La competencia profesional permite la consecución de unos objetivos profesionales, personales o empresariales, con la finalidad de obtener beneficios económicos o intelectuales.
		NUEVO CONOCIMIENTO	Un profesional competente genera nuevo conocimiento que se transmitirá a coetáneos o a las generaciones posteriores, y riqueza.

Tabla 5. *Proceso de adquisición de competencias* (Cabrerizo *et al.*, 2008:94).

3.8. OTRAS DEFINICIONES DE LA COMPETENCIA

Son muchas las definiciones, realizadas por diferentes autores, que se pueden encontrar entre las distintas obras (Rychen y Salganik, 2000). Por lo tanto, se torna complejo el hecho de seleccionar aquellos conceptos de competencia que se consideren más o menos relevantes ya que no ha dado lugar a una acepción consensuada en el mundo de la educación y de la formación (Tardif, 2008; Fernández-Saliner, 2006). En el Proyecto DeSeCo se manifiesta explícitamente esta falta de acuerdo conceptual:

"[...] we recognize that in social sciences there is no unitary use of the concept of competence, no broadly accepted definition or unifying theory. In fact, the meaning of such terms varies largely depending on the scientific perspective and ideological viewpoints involved and on the underlying objectives associated with their use, both at scientific and political levels" (Rychen y Salganik, 2000:66-67)⁵.

Zabala y Arnau (2007) recogen distintos tipos de definiciones, identificadas según se refieran al ámbito profesional o al educativo. Son una ayuda para obtener una explicación de conjunto, a través de su comparación esquemática, y diferenciarlas

en función de su carácter semántico o estructural. Conviene destacar la definición de competencia que realizan ambos autores, después del análisis hecho sobre las diferentes definiciones:

“Es la capacidad o habilidad (*Qué*) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (*Para qué*) de forma eficaz (*De qué manera*) en un contexto determinado (*Dónde*). Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (Por medio de qué) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (*Cómo*)”.

(Zabala y Arnau, 2007:43-44)

Cabrerizo *et al.* (2007) también estructuran en su publicación dos epígrafes distintos separando el concepto desde una visión educativa o desde la profesional. Si bien muchas de las definiciones aportadas para el campo educativo se entremezclan en su explicación, con términos que podrían ser igualmente válidos para el campo profesional. Resulta inevitable que esto no ocurra así, no ya porque el origen de las competencias sea el profesional, sino porque al no existir precedentes en la educación obligatoria cuesta acomodarlas a un terreno al que todavía es desconocida su aplicación.

Los intentos, no obstante, se suceden. Merece ser mencionada la siguiente definición por tratar de acotar y contextualizar el objeto de estudio a la educación. A través de ella se muestran los elementos que caracterizan una competencia básica (elemento curricular, núcleo referencial para otros desarrollos más concretos, integradora de contenidos varios, coherencia vertical y horizontal e, interdependencia entre conceptos y actitudes):

“Suponen, por su complejidad, un elemento de formación al que hay que acercarse, de manera convergente (desde distintas áreas, materias y módulos) y gradual (desde distintos momentos y situaciones de aprendizaje -cursos, etapas, niveles-). De esta manera, se reconoce su carácter integrador sobre distintos tipos de contenido (no son habilidades o destrezas específicas) y constituye un factor nuclear para el desarrollo de propuestas globalizadoras o interdisciplinarias”.

(Escamilla, Laqares y García Fraile, 2006:112)

Escamilla (2008), siendo aún más específica, desvincula la competencia de la simple destreza. Señala que la competencia básica entendida como referente global será desarrollada a través de competencias generales (objetivos y capacidades vinculadas al hacer) que, a su vez, se irán concretando en competencias específicas,

cuya definición se llevará a término mediante las áreas / materias y en plazos temporales determinados. Más aún: determinar propuestas a corto plazo que orienten las tareas de aula. Por otra parte, la autora advierte del peligro que entraña este proceso que, inconscientemente, podría conducir a la destreza: «[...] deberemos recordar que ese descenso a la concreción debe mirar siempre hacia arriba, a la generalización. [...] La mirada “universalizadora” y ambiciosa de la competencia no puede quedar caricaturizada en una concreción cerrada y empobrecida de una mala interpretación de la destreza» (Escamilla, 2008:20).

Tomando como base la idea de constelación que para las competencias aporta DeSeCo (OCDE, 2005), la siguiente definición es más concreta en su *fondo*, aunque en su *forma* utilice conceptos abstractos:

“Las competencias no son una **cosa**, esto es no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que son una **forma**. Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por la **forma** en que una persona logra **configurar** su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación”.

(Moya, 2007:46)

3.9. LAS COMPETENCIAS Y EL CURRÍCULO

Los conceptos *competencias*, *competencias clave* y *competencias básicas*, no solo implican una novedad en la infinita terminología pedagógica sino que, además -si se pretende llevar a término una educación real basada en competencias-, requerirá una adaptación del currículo a esta nueva educación. Adaptación que, debido a la emergente sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida, se hace necesario plantear la noción de currículo desde una perspectiva global (López, 2007).

La corriente de la Pedagogía por Objetivos (PPO) ha sido la que ha prevalecido en la educación, basándose en ella el aprendizaje de los últimos 50 años. La PPO, proviene directamente del comportamentalismo, y se inspira en un enfoque taylorista del trabajo en cadena, donde los contenidos escolares se recortan en unidades más pequeñas. Tales programas tuvieron éxito en la sociedad y los currícula de los sistemas educativos de aquellos momentos (Jonnaert, 2008).

Hoy, la situación ha cambiado. Monereo y Pozo (2001) encabezan uno de sus trabajos con la siguiente reflexión: «A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI» (Monereo y Pozo, 2001:50).

Desde luego es muy acertada su visión si se considera que los contenidos que actualmente se presentan en las escuelas no están actualizados a las necesidades de los futuros ciudadanos (Monclús y Sabán, 2008). No se trata de menospreciar aquellos contenidos que hasta ahora habían conseguido dar respuestas. El problema es que la mayor parte del conocimiento, actualmente, se renueva cada diez años. Y, con toda probabilidad, la cifra se irá acortando. Esto nos convierte «en “aprendices permanentes”, condenados a estar actualizándonos constantemente bajo la amenaza de que si no lo hacemos, quedaremos “descolgados”, al margen de los nuevos cambios» (Monereo y Pozo, 2001:52).

El enfoque por competencias, contrario a la PPO privilegia el abordaje de situaciones que son, por definición, más globales e interdisciplinarias. A esto se añade que las reformas curriculares han de orientarse hacia una perspectiva socioconstructivista (Eurydice, 2003), nada que ver con el comportamentalismo derivado de la PPO que hasta ahora se realizaba. Esto hace que las reformas curriculares practicadas han de ser coherentes porque, como asegura Jonnaert (2008:10), «utilizar las herramientas tradicionales provenientes de la PPO, para construir los currículum con una lógica de competencias, resulta una apuesta imposible».

Las nuevas necesidades formativas han de ser identificadas para que se conviertan en aprendizajes promovidos desde la escuela. Las competencias enfatizan en el *hacer* y en el *saber hacer*. Es un concepto dinámico que no pretende crear una contradicción entre los programas escolares: más bien refuerza y complementa los aprendizajes de los contenidos disciplinares (Jonnaert *et al.*, 2008). No en vano “*no hay competencias sin saberes*”, pues las competencias elementales no se producen sin relación con los programas escolares y los saberes disciplinares. Exigen nociones y conocimientos que se adquieren en la escuela (Perrenoud, 2008; Roe, 2003).

Aquellos aprendizajes basados en la retención y la memorización, se verán reinterpretados con las competencias (Eurydice, 2003), pues éstas son «el resultado de la realización e integración de múltiples aprendizajes de naturaleza distinta: de procedimientos, de actitudes, valores y normas, y también de hechos y conceptos. La articulación e integración de paquetes más o menos complejos de conocimientos diversos es una característica intrínseca de las competencias que se aviene mal con una organización curricular en términos estrictamente disciplinares o de asignaturas estanco» (Coll, 2007:21).

Distinto tema es que la escuela se encuentre preparada para el desarrollo y el ejercicio de tales competencias, pues una cosa es lo que le gustaría hacer y otra lo que puede hacer (Roegiers, 2008). El solo hecho de «poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente» (Perrenoud, 2008:3). Se puede establecer una relación circular entre tales elementos, si se considera que «las capacidades condicionan la adquisición de conocimiento que, a su vez, condiciona el desarrollo de competencias que, a su vez, condicionan el desarrollo de las capacidades» (Moya, 2007:47).

Si antes los saberes adquiridos eran inamovibles, ahora se hace necesario que para la existencia de competencia se produzcan dos hechos (Perrenoud, 2008):

1. *Movilización*.- Que los recursos a movilizar sean suficientes.
2. *Funcionalidad*.- Que siendo los recursos suficientes se movilicen mediante un *desempeño competente* (Jonnaert, 2008) en la forma pertinente y en el momento oportuno. Se necesita *saber leer y comprender una situación* en su integridad (*competencia conceptual*), porque como dice el profesor Claude Lessard «para desempeñar un trabajo competente está más en la cabeza que en las acciones» (Luengo, Luzón y Torres, 2008:8). Cano (2008) complementa la opinión de Lessard al señalar que las competencias «toman sentido en la acción pero... con reflexión», puesto que «para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento» (Cano, 2008:6). Permítaseme apostillar tanto a Lessard como a Cano, diciendo que *un trabajo competente se inicia en la cabeza y se prolonga en las acciones*.

El deseo de la escuela siempre ha sido el de proporcionar aprendizajes de utilidad, aunque ese deseo se pierda en el intento, permaneciendo en una «acumulación de saberes, manteniendo la hipótesis optimista de que tales saberes serán útiles para alguna cosa. Desarrollar las competencias desde la escuela no es una nueva moda, sino un retorno a las fuentes, a las razones de ser de la institución escolar» (Perrenoud, 2008:5).

Dentro de los currícula, la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) en los programas de formación, se vuelve una necesidad irrenunciable, pues influyen de manera notable en la producción de conocimiento. Igualmente, «ha permitido beneficios en términos de accesibilidad y manejo de

conocimientos. (...), la proliferación en nuestro medio de objetos virtuales, infinitamente modificables y accesibles, facilita el trabajo colectivo y la adquisición común de conocimientos: el aprendizaje, tan largamente confinado a lugares específicos como la escuela, se está volviendo un espacio virtual a escala planetaria, accesible a distancia, y donde será posible simular una infinidad de situaciones» (Bindé, 2005:48).

Hay una pregunta que se hace imprescindible en todo esto: ¿la inclusión de las competencias en el currículo escolar va a suponer la incorporación de nuevos aprendizajes al mismo? Hay autores que opinan que los currículos actuales están sobrecargados, como consecuencia de ir paliando las nuevas necesidades sociales en demandas educativas (Coll, 2007; Pozo y Monereo, 2007; Bolívar, 2008). El mismo Coll expresa que podrían saturarse aún más dado que la adquisición y utilización de una competencia requiere, como se ha dicho anteriormente, del conjunto de otros saberes y contenidos sobre los que apoyarse (procedimientos, actitudes, valores, hechos, conceptos).

Ante el riesgo de verse incrementado el currículo, una valoración crítica de los aprendizajes ya incluidos dentro de él como los que se esperan incluir, debiera llevarse a término con el fin de determinar si son “clave” o “básicos”, en el sentido expuesto en las definiciones arriba expuestas: si son necesarios y beneficiosos para todas las personas y para el conjunto de la sociedad; si son necesarios para realizarse y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional, y si lo son para garantizar la inclusión social y hacer posible el empleo (Coll, 2007). Dentro de ese expurgo curricular, debieran ser mantenidas (Coll, 2006):

1. Aquellas competencias básicas que, de no ser adquiridas en su momento, ya no podrán ser aprendidas por el individuo, viéndose comprometido su proyecto de vida futuro y haciéndole vulnerable a la sociedad.

Aunque el currículo deberá incluir competencias básicas y otras no tan básicas, para que sea cada alumno el que llegue al límite de sus posibilidades porque, a juzgar por la evaluación que realiza PISA para la competencia lectora, matemáticas y ciencias, las competencias permiten una gradación (Sarramona, 2004).

2. Las competencias que solo pueden ser enseñadas en situaciones de educación formal.

Lessard (Luengo, Luzón, Torres, 2008) cuestiona la obsesión de parte del profesorado que se fija la obligación de cumplir todo el programa formal. Sostiene que las competencias requieren ser cubiertas en menor cantidad pero profundamente, de

forma que permita construir conocimientos nuevos sobre lo que hay ya construido. La marginación de algunos conocimientos secundarios no debe ser vista como algo trágico, si se tiene en cuenta que los currículos actuales –en general- están contruidos en espiral, esto es, se volverá sobre ellos en sucesivos años.

Complementando a lo anteriormente expuesto indicar que, con frecuencia el profesorado se encuentra con un desconocimiento sobre qué enseñar. Los cambios en los sistemas educativos se gestan en las instituciones gubernamentales, pero la aplicación práctica de tales diseños curriculares le corresponde al profesorado. Esta transferencia de responsabilidades genera entre el profesorado una serie de tensiones (Ávalos, 2006).derivadas de esa exigencia para implementar el currículo inicial. Si se tiene presente que el profesorado, durante su recorrido profesional, se ha ido apropiando de una particular opinión de qué y cómo enseñar se podría concluir que «en la medida en que sus creencias y sus acciones les han dado resultados (según lo que ellos consideran razonable) toman algo de las reformas y dejan de lado lo demás. Es decir, en materia de reformas (que aparecen como multiplicidad de proyectos y de cambios curriculares), los docentes tienden a ser conservadores o reconstructores de reformas, pero no necesariamente ejecutores de los diseños en la forma en que estos se plantearon» (Ávalos, 2006:104).

Por otra parte, en la selección de los contenidos curriculares Monereo y Pozo (2001) proponen dos premisas para un correcto criterio selectivo:

1. Elegir aquellos contenidos de naturaleza más inclusiva, interdisciplinar y, presumiblemente, más permanente e invariable.
2. Incidir en contenidos que favorezcan un aprendizaje continuado de nuevos conocimientos (*Aprender a aprender*). Es decir, un conjunto de habilidades, procedimientos y estrategias de aprendizaje que aseguren que el aprendizaje no concluya, permitiendo a las personas la adaptación a situaciones cambiantes y su supervivencia en cualquier contexto social.

3.10. MODELOS CURRICULARES EN EL ÁMBITO EUROPEO

En Europa se pueden compilar tres modalidades de propuestas curriculares (Garagorri, 2007):

1. Modelos curriculares en los que se diferencian (y se integran) las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares.

La mayoría de los países europeos optan por esta modalidad.

2. Modelos curriculares mixtos en los que se mezclan como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares.

España se encuentra en esta categoría, con un modelo curricular integrado por las ocho competencias básicas: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender, Autonomía e iniciativa personal.

3. Modelos curriculares en los que las competencias básicas no se diferencian de las áreas disciplinares.

3.11. PROGRAMA DE CAPACITACIÓN POR COMPETENCIAS

Podría afirmarse que la característica fundamental de la capacitación por competencias se bifurca en dos aspectos: por un lado, su adopción con intención de llevarlo a la práctica y, por otro, la posibilidad de una inserción natural y continua en la vida productiva de la persona. Queda claro que la competencia significa resolver un problema o alcanzar un resultado, lo cual convierte al currículo en una enseñanza integral, puesto que confluyen en el problema tanto conocimientos generales como conocimientos profesionales, áreas que tradicionalmente estaban divididas (Mertens, 1998).

Siguiendo el análisis propuesto por Mertens (1998), que refleja algunas de las principales características que debe incluir una programación basada en competencias, se extraen las siguientes orientaciones:

- Las competencias a adquirir por los alumnos han de ser identificadas y verificadas por expertos locales y de público conocimiento.
- La instrucción se enfoca hacia un desarrollo de cada competencia, así como a una evaluación individual de cada competencia.

- En la evaluación, el conocimiento, las actitudes y la práctica de la competencia se tomarán como la manifestación evidente.
- El progreso del alumno se realiza al ritmo que él mismo marque y según las competencias demostradas.
- *La instrucción ha de ser personalizada al máximo posible.*
- Las experiencias de aprendizaje requieren de una constante retroalimentación.
- Se busca el logro de resultados concretos.
- El ritmo de avance de la instrucción es individual y no temporal.- Un alumno será más o menos competente dependiendo de su personalidad e intereses, así como de los aprendizajes adquiridos en el sistema educativo, familiar y social. Para Rul y Cambra (2007:74) «resulta ingenuo pensar que todos los alumnos pueden adquirir todas las competencias en niveles similares».
- El material didáctico empleado en la instrucción debe reflejar fielmente situaciones reales.
- Inclusión de una variedad de medios de comunicación entre los materiales didácticos de estudio.
- El programa necesita ser planeado con detalle y permitir su constante evaluación interna para una mejora continua del programa.
- Evitar, en lo posible, la instrucción frecuente en grandes grupos.
- La enseñanza se enfocará no tanto a la exposición de temas, como al proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Hechos, conceptos, procedimientos, conocimiento, etc., deben integrar las tareas y funciones.
- Con vistas al desempeño profesional, la participación de trabajadores y sindicatos resulta imprescindible al identificar las competencias requeridas en el mercado laboral.

El programa propuesto por Mertens requiere una oferta educativa que pueda ser transformada continuamente y así poder responder a las nuevas demandas de

competencias que van apareciendo. El modelo educativo basado en una enseñanza por cursos y organizado sobre una base de programas preestablecidos no resulta operativo. Esto implica una evolución desde un modelo academicista, hasta alcanzar otro orientado más al análisis de las necesidades individuales y colectivas de los futuros ciudadanos y trabajadores.

3.12. LIMITACIONES Y RIESGOS DE LAS COMPETENCIAS

Uno de los mayores riesgos que puede plantear el nuevo tipo de educación que se pretende es que todo quede reducido a un simple baile de conceptos y cambios de nombres, sin más (Coll, 2007; Garagorri, 2007a; Jonnaert, 2008; Bolívar, 2008). En efecto, bueno es acotar y delimitar la materia objeto de estudio. Pero esforzarse por diseccionar -con precisión de cirujano- los elementos que integran las competencias o la propuesta de una completa categorización de competencias no hará más que entorpecer el proceso (constatado este extremo en primera persona, desde la labor investigadora). El planteamiento debiera ser otro: centrarse en las cuestiones básicas sobre las que exista un consenso generalizado, para llevarlas a la práctica desde la reflexión. Sin duda que muchos serán los errores cometidos al principio –y no es descartable que incluso al final-, pero la educación, por ser un proceso abierto, permitirá la acomodación gradual de nuevas prácticas para la consolidación del enfoque por competencias. Podría hablarse, entonces, de una reducción progresiva entre la realidad y lo utópico; es decir, como apuntan Pozo y Monereo (2007), a una planificación de las estrategias en la *zona de desarrollo próximo* de la realidad educativa, para que se produzca el esperado cambio educativo. La cuestión es: si las competencias se fundamentan en la acción, ¿para qué tanta retórica?

Otro riesgo –y no menor- que podrían sufrir las competencias es que, teniendo en cuenta su procedencia del mundo empresarial, este hecho suponga la excusa perfecta para subordinar la educación a las demandas del mercado. Se reconoce abiertamente, por parte de los distintos gobiernos, la necesidad de un mercado laboral flexible en el que los trabajadores hayan adquirido unas competencias que les permitan adaptarse a los cambios que supone un futuro laboral cambiante. Algunos autores (Bolívar, 2008; Sousa, 2005) entienden que «su procedencia del mundo empresarial y profesional lo hacen sospechoso al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado» (Bolívar, 2008:8).

Martínez Bonafé se muestra más explícito en la creencia de una dependencia de la educación al economicismo, siendo esto posible cuando se naturaliza la relación

entre ambos campos. Este hecho, según manifiesta, parece conseguirse con la sutil modificación lingüística:

“Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador de aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz consecución de objetivos, ...y así sucesivamente” (Martínez Bonafé, 2004:138).

Otro peligro se puede presentar si no se evita caer en la tentación de convertir a las competencias básicas en contenidos. Tampoco son objetivos (Lledó, 2007). Sin embargo, son un elemento más del currículo y no un contenido de los contenidos. Autores como Rul y Cambra (2007) apuntan que en las evaluaciones externas realizadas por las autonomías se está produciendo la separación, haciendo unas comunidades planteamientos más centrados en los contenidos, y otras en las competencias. Montero (2008) presagia, sin embargo, un solapamiento entre las competencias y los objetivos generales de las etapas educativas expresados en capacidades. De igual manera, las competencias no sustituyen a los conocimientos, sino que tienen su anclaje en ellos mismos (De Ketele, 2008; Rychen, 2002; Moya, 2007).

Una limitación más viene dada por la dificultad en la construcción de una metodología de diseño curricular basada en un enfoque por competencias (Díaz, 2006). Los actuales planes de estudio se basan en el ordenamiento jerárquico de una serie de temas que deben ser abordados, e impiden una cierta flexibilidad en el currículo. La clave para el cambio se apunta en la modificación de los modelos de enseñanza: de un modelo centrado en la información hacia un modelo centrado en desempeños. El aprendizaje enciclopédico de las disciplinas ha de dar paso a provocar el desarrollo del pensamiento individual, para que los contenidos disciplinares encuentren un sentido entre los estudiantes. Señala Pérez Gómez (2007a) que este cambio de mirada del aprendizaje memorístico al práctico encuentra fuertes resistencias críticas entre las familias, representantes políticos y sociales y profesionales de la docencia, por encontrarse arraigadas ideas tradicionales de la cultura escolar, tales como:

- Aquel conocimiento que no es aprendido de memoria para reproducirlo en un examen, parece no existir.

- Si el conocimiento memorístico aprendido y reproducido es mayor, entonces también lo serán el nivel y la calidad.
- La función de la escuela y sus docentes es enseñar. No educar.

También es necesario considerar que si las competencias necesitan de una situación real inédita para su desarrollo, quizás la escuela no sea el mejor contexto para ello. La escuela provee de ejercicios que simulan situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional que se vuelven rutinarios, alejándose de la formación de una habilidad. Aunque tales simulaciones guardan un valor reconocido para el proceso de formación, no se convierten necesariamente en los problemas de la vida real, aunque sean una aproximación a esos problemas (Díaz, 2006). Es necesario diseñar en las escuelas un *banco de situaciones* (Jonnaert *et al.* 2008), los cuales se enriquezcan continuamente y conserven un carácter dinámico y abierto y sirvan para desterrar las actuales listas de contenidos de los programas escolares tradicionales.

Poner un interés exacerbado en que los alumnos adquieran las competencias que se creen como imprescindibles para la vida puede frustrar las expectativas de quienes no logren tal objetivo, poseedores –quizás- de otras capacidades. Al respecto, el antropólogo Jack Goody relativiza la importancia de las competencias, ya que «tratarlas como necesarias subestima las capacidades de quienes no logran tenerlas [...] y que pueden hacer importantes aportaciones en muchas más áreas de la vida social» (Montero, 2008:31). Su relevancia se delimita al contexto de una sociedad o entre diferentes sociedades.

Si en los años setenta se estaba hablando de un currículo por objetivos, con un marcado carácter conductista de un aprendizaje que requería el logro de comportamientos observables, medibles y tangibles, ahora podría llegar a ocurrir lo mismo, solo que variando el concepto *objetivos* por *competencias*. El riesgo, según Garagorri (2007a:53) está en «entender la enseñanza como un proceso de entrenamiento para la adquisición de destrezas con el fin de ser eficiente para responder a las demandas circunstanciales de la sociedad y del sistema de producción». Esto haría que la educación integral no existiera.

Por otra parte, ¿debe la educación abandonar la transmisión de los saberes culturales para plantear un currículo integrado por un listado de competencias? En este sentido, saberes como la filosofía, psicología, antropología, la historia, etc., sin ser competencias para resolver problemas, sirven para una comprensión de nosotros

mismos, la sociedad o la naturaleza. Como explica Garagorri, opinión a la que me sumo:

“Algunos de estos saberes tienen sentido en la medida en que se traducen en competencias para conocer, comprender, afrontar incertidumbres o conducirse de acuerdo con la ética, pero hay otros saberes que conforman nuestro pensamiento, memoria e identidad (en definitiva, nuestra forma de ser), que están más próximos del polo del pensamiento que de la acción y que tienen valor por sí mismos [...]” (Garagorri, 2007a:54).

Los problemas económicos tampoco le son ajenos a la educación por competencias. Aunque la implantación de una verdadera enseñanza por competencias no sea un inconveniente económico demasiado desproporcionado: Será, probablemente, caro, porque si se quiere una aplicación real, hay que trabajar en grupos reducidos, creando y recreando situaciones precisas (Luengo, Luzón, Torres, 2008). Si los grupos se reducen y el volumen de alumnos se mantiene, esto requiere, al menos, un mayor número de docentes. Pero tales profesionales, por otra parte, necesitan estar cualificados y formados por la Administración.

Finalmente, una educación definida por competencias clave podría conducir a un proceso de homogeneización curricular que haga desaparecer la diversidad cultural (Coll, 2006; Coll y Martín, 2006). Los aprendizajes básicos serían los mismos o semejantes para todas las sociedades. Las competencias cobran su verdadero sentido en la práctica de actividades socioculturales diversas, en un contexto determinado. Lo ideal sería compatibilizar una educación de los alumnos no sólo para el ejercicio de una ciudadanía ligada a la sociedad de la que forma parte, sino también para alcanzar el ejercicio de una ciudadanía universal.

3.13. DOCENTES Y DISCENTES *COMPETENTES*

El enfoque por competencias vulnera la relación con el saber de una parte de los profesores (Perrenoud, 1997). Se ve en la exigencia de una transformación en las pedagogías y modos de evaluación, una amenaza a una metodología consolidada con el paso de los años. Esa transmisión de conocimiento ha ido consolidando dos tipos de identidad entre el profesorado: la del “maestro instruido” encargado él mismo de transmitir el conocimiento, y la del “maestro artesano” que reproduce por imitación de otros maestros unas prácticas que ni tan siquiera cuestiona (Luengo, Luzón y Torres, 2008).

La necesidad de una formación del profesorado no se hace esperar (Pérez Gómez, 2007a). Debe ser inmediata pues «si una reforma curricular no se apoya en la calidad de su profesorado se desvirtuará. Nadie puede enseñar lo que no sabe» (Lledó, 2007:10). A esa formación permanente del profesorado (Arce *et al.*, 2007) debe dar respuesta la Administración y dotar con los recursos necesarios que hagan viable el modelo de competencias: bajada de ratios, más profesorado, tiempos para el trabajo en equipo y la tutoría, asesoramiento, recursos materiales, etc. (Carnicero, 2009). No parece fácil si se tiene en cuenta que a lo anterior hay que sumarle que durante los últimos 30 años no se han modificado ni la estructura, ni la cantidad, ni la calidad de las instituciones y programas de formación de los docentes, los cuales son necesarios para una formación (Martínez Bonafé, 2004; Delors, 1996), selección y desarrollo profesional (Ávalos, 2006) más acordes con las exigencias de esta nueva visión educativa. Y que permitan superar así los efectos negativos que la condición de funcionario adjudica al que la adquiere (Pérez Gómez, 2007a).

Al docente de hoy se le exige adaptarse a las demandas profesionales y personales de distintas realidades educativas. En el futuro, el buen maestro «será quien logre reinventar sus recursos y medios didácticos para responder a las demandas específicas del centro o contexto educativo en el que trabaje» (Pozo y Monereo, 2007:90); inspirándose este principio de aplicación al profesorado, en la misma lógica de las competencias que se desea para los alumnos. El profesor Lessard tiene una visión más ampliada de lo que implica ser un *docente competente*:

“Un profesional competente, evidentemente conoce su disciplina, está sensibilizado con su cultura, con el dominio artístico, pero va más allá en el sentido de que es capaz de reflexionar sobre su práctica. Una reflexividad basada en las teorías del aprendizaje, en las corrientes pedagógicas explícitas, en las perspectivas del currículo, con un discurso filosófico que va más allá de las evidencias, de lo basado en aspectos cotidianos y en el sentido común, en definitiva, todo lo que constituye el denominado “saber tácito”, o saber que no está explicitado” (Luengo, Luzón y Torres, 2008:10-11).

En definitiva, se trata de que el docente se convierta, desde el inicio de su formación, en un sujeto crítico y con capacidad de reflexión sobre la construcción y aplicación de su conocimiento profesional práctico, intentando eludir una transmisión de conocimientos centrada en la acumulación de éstos. Conviene destacar las palabras de Freire sobre este aspecto, válidas tanto dentro de esta nueva corriente de las competencias como para otras habidas y por llegar:

“Es preciso, sobre todo, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es *el sujeto que me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad mañana, de tornarme el falso sujeto de la «formación» del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*” (Freire, 2003:24-25).

Ante el resurgir de un nuevo tipo de docente, Perrenoud (2004) describe las competencias que deben ser asumidas por el futuro profesor ideal. Establece una relación de diez *competencias de referencia*, dentro de las cuales se distribuyen otras, que conforman un total de cuarenta y cuatro *competencias específicas*, las cuales no pretenden ser exhaustivas, sino los pilares básicos sobre los que se elaboren los programas de formación.

El rol adoptado por el profesor es el de guía, mientras el aprendiz lo requiera, concediendo una progresiva autonomía e independencia al alumno en la medida de su evolución (Fernández March, 2006).

También las competencias exigen al profesorado el paso de un abandono de su individualismo o “libertad académica” a una interdependencia profesional, donde los docentes, de forma colegiada, reflexionen sobre la organización del trabajo de los estudiantes y prevean todo lo necesario para desarrollar la cultura esperada así como las estrategias necesarias para que tengan éxito en un programa por competencias (Tardif, 2008; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2004). No obstante, cuando el tiempo de consenso y la energía física que se necesita para el logro de un acuerdo sean desproporcionados en comparación con los beneficios esperados, «saber trabajar en equipo es también, paradójicamente, saber no trabajar en equipo cuando la cosa no vale la pena» (Perrenoud, 2004:70). A esta visión de la enseñanza como un trabajo de colaboración docente hay que sumarle el apoyo de proyectos y programas educativos

que desarrollen y articulen la vida del centro: TIC; Convivencia, Actividades complementarias, Orientación y tutoría, Bilingüismo, etc. (Lledó, 2007).

Cierto es que al profesor se le exigen tales características pero el perfil del estudiante, a la vez, debe cambiar y caracterizarse por nuevos elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable. El estudiante se ha de responsabilizar de su propio aprendizaje buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información; es decir, teniendo un papel más activo en la construcción de su conocimiento.

3.14. RECAPITULACIÓN

La sociedad ha evolucionado. Y tiene su reflejo en la educación, a la que no le basta con el diseño de currícula que únicamente tengan en cuenta un rendimiento cuantitativo. Ahora, también es preciso incorporar la evaluación cualitativa. Diversos organismos internacionales, atendiendo a esos cambios que se producen en nuestras sociedades, se han visto en la necesidad de incorporar las competencias como un elemento imprescindible para los sistemas de educación. En España se recupera el concepto, existente ya hace dos décadas en la Formación Profesional.

Los beneficios del cambio pueden ser muchos, pero subyacen riesgos que servirían para mantener el mismo modelo educativo. Esta reforma del currículo implica algo más que un simple cambio de nombres. Además, no sólo los alumnos necesitan formarse en competencias. Es necesaria la formación, también, de otros agentes implicados. De lo contrario, puede derivar en una deficitaria incorporación, producto del desconocimiento implícito de dichos agentes, o como consecuencia de una inveterada tradición en la metodología didáctica del profesorado.

III. ANTECEDENTES POLÍTICOS

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EUROPA

1.1. INTRODUCCIÓN

Desde la Unión Europea se toman decisiones en materia política que afectan al común de los países integrantes. Por eso, la educación, la cultura, la economía, el empleo o la política social, por ejemplo, son sólo alguna de las competencias que incumben a esta institución europea y de cuya repercusión en sus objetivos, procedimientos y toma de decisiones se verán afectados todos los estados miembros.

Lejano queda en el tiempo el Tratado de Roma (1957) en el que se constituyó una nueva forma de hacer política en suelo europeo. La educación y la formación profesional se convierten en uno de sus objetos de actuación.

- En cuanto a la *educación*, establece la contribución de la Comunidad al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los Estados miembros. Y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en relación a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística (Tratado de Roma, art. 149).
- Para la *formación profesional*, la Comunidad ejercerá una labor de refuerzo y culminación de aquellas acciones realizadas por los Estados miembros y facilitará la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales. Su acción también se encamina a «estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas» (Tratado de Roma, art. 150).

Con posterioridad en el tiempo, la educación se verá reconocida en Niza como uno más de todos los Derechos Fundamentales que se establecen para la Unión Europea (Parlamento Europeo; Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2000):

1. *Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.*
2. *Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria (Art.14).*

La necesaria e inevitable evolución de los países en sus fines y necesidades plantea nuevos retos. Así mismo, la globalización genera una transformación y necesidades sociales y económicas que necesitan respuestas. Y la educación no puede quedar al margen. Es en este contexto donde surge un debate de reforma y adaptación a la nueva situación que se viene viviendo matizada, además, por la incorporación de la tecnología a una sociedad de la información que demanda nuevas formas de actuación.

Esta situación exige que las políticas de los países europeos de la Unión apunten hacia una dirección común para que todos los sectores de la sociedad puedan aprovechar las actuales oportunidades.

El discurso de las competencias, aunque no sea algo nuevo en el ámbito empresarial, sí parece serlo en el educativo (al menos, como tal definición). Por supuesto que abarcar todas las iniciativas políticas desarrolladas en Europa sobre esta nueva concepción educativa podría ser una labor infinita. Esto conduce a que las acciones que a continuación se desarrollen sean tan sólo un exponente significativo de aquellos momentos políticos que han permitido avanzar en el nuevo discurso.

1.2. LÍNEAS DE ACTUACIÓN POLÍTICA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

1.2.1. Consejo Europeo de Lisboa

Celebrado el 23 y 24 de marzo de 2000. En él se reconoce la fortaleza económica y monetaria (euro) en la que se encuentra la Unión, los buenos resultados del mercado interior así como la disponibilidad de una mano de obra bien preparada, habiéndose reanudado el crecimiento y la creación de empleo.

Pero se presentan algunos aspectos que ensombrecen el optimismo anterior. Atañen, en general, al desempleo elevado de la mujer y trabajadores de edad avanzada; al desempleo de larga duración y al subdesarrollo que está experimentando el sector de las tecnologías de la información donde hay escasa mano de obra cualificada para

un excedente de puestos de trabajo. Mientras esta situación se produce, más de quince millones de personas carecen de empleo.

Desde el discurso de apertura del Consejo Europeo (Parlamento Europeo, 2000), se observa la preocupación por los efectos negativos que el desempleo ordinario provoca, así como aquel que es originado por el traslado de empresas (dumping social), fruto del «capitalismo desenfrenado» y ya se esbozan unas orientaciones generales para favorecer el desarrollo del empleo. Las expectativas que se ponen en este foro político son, por lo tanto, muy elevadas.

Para hacer frente a esa situación la Unión Europea afronta un objetivo estratégico que habrá de verse culminado en el plazo de diez años, esto es, en el 2010. Pretende Europa «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» (Parlamento Europeo, 2000:12). Sin olvidar que se intentará conseguir el pleno empleo con tal estrategia.

Será el resurgir de una economía digital el motor que impulse el crecimiento, la competitividad, la calidad de vida y el empleo, en una sociedad en la que reforzará la lucha contra el analfabetismo y en la que ningún ciudadano debe quedar al margen de aquellos conocimientos que permitan la correcta interacción para vivir y trabajar en la sociedad de la información.

Es así como en el desarrollo de este Consejo Europeo de Lisboa las reformas previstas se dirigen a diferentes sectores de los mercados europeos. Y entre ellos, el sector educativo. Para que esta nueva economía basada en el conocimiento despegue sin que se incrementen los problemas de desempleo, pobreza y exclusión social, se hace una apuesta firme por el capital humano. Se mira a los sistemas de educación y formación, necesitados de una adaptación a las demandas de esa sociedad del conocimiento y a la mejora en el nivel y calidad del empleo:

“Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, el fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones” (Parlamento Europeo, 2000:20).

Será el Consejo Europeo quien proponga entre los estados miembros, el Consejo y la Comisión que se adopten las oportunas medidas. Entre otras: el aumento en la inversión en recursos humanos; reducir a la mitad el número de personas de entre 18 y 24 años con estudios de secundaria terminados que no continúan estudios o formación; conexión a Internet en escuelas y centros de formación. Además, señala:

“Un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización; debería establecerse un diploma europeo de cualificaciones básicas de TI, con procedimientos descentralizados de certificación, para promover la instrucción informática en la Unión” (Parlamento Europeo, 2000:20).

También se toman acuerdos para reducir el desempleo, ya sea el general como aquel que se refiere a la población femenina. Reducir las carencias en las cualificaciones, fomentar la igualdad de oportunidades y conciliar la vida laboral con la personal se apuntan como apropiadas. Entre las recomendaciones formuladas se propone, también, una mayor importancia a la *formación continua*.

En esta apuesta por los recursos humanos, también se tienen en cuenta propuestas de medidas que refuercen la protección y la integración sociales

1.2.2. Consejo Europeo de Feira

Celebrado muy próximo en el tiempo al que aconteciera en Lisboa, el 19 y 20 de junio de 2000 reunido en Santa María da Feira el Consejo Europeo, se retoman muchas de las propuestas de actuación formuladas en la estrategia de Lisboa, con vistas a enfrentarse a los nuevos retos que se plantearán en el futuro.

En lo relativo a la educación y la formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento se vuelve a aludir a la educación permanente (Parlamento Europeo, 2000a) como imprescindible en el desarrollo ciudadano, la cohesión social y para el empleo. Las conclusiones se enfocan hacia la definición de estrategias y la aplicación de medidas que fomenten una educación permanente para toda la sociedad, en cuyo modelo de educación permanente los interlocutores sociales tengan un protagonismo y exista la posibilidad de una enseñanza superior más accesible a un mayor número de personas.

1.2.3. Consejo Europeo de Estocolmo

Los días 23 y 24 de marzo (2001) tuvo lugar esta reunión, que fue acordada un año antes en Lisboa, con la finalidad de evaluar los avances realizados en el ámbito económico y social, así como establecer nuevos objetivos. Se reafirma el objetivo estratégico establecido en Lisboa y existe un acuerdo unánime en que «la reforma económica y las políticas sociales y de empleo se refuerzan mutuamente» (Parlamento Europeo, 2001:13).

Capacidades básicas, tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y matemáticas, ciencia y tecnología son algunos de los temas tratados en sus conclusiones.

En educación, formación y capacitación se reconoce que una mejora en las *capacidades básicas*, fundamentalmente las referidas a temas digitales y de tecnología de la información se convierte en una prioridad para que la Unión Europea se convierta en una economía mundial competitiva. La política educativa, la formación continua y el aumento del personal científico y técnico se toman como el camino para su consecución.

En cuanto al acceso a Internet, aunque ha progresado desde la reunión de Lisboa, aún se reconoce un déficit de uso por parte de los ciudadanos en sectores como la administración, los servicios públicos o el comercio electrónico.

Dentro de esta economía basada en el conocimiento una educación general sólida permitirá la movilidad de los trabajadores y la formación permanente. Esta movilidad implicará la eliminación de barreras para estudiantes, profesores y formadores.

1.3. OBJETIVOS CONCRETOS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 solicitó al Consejo de Educación que emprendiera «una reflexión general en el Consejo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes» (Parlamento Europeo, 2000:21). En junio de 2000, el Consejo de Educación pide a la Comisión que elabore un proyecto de informe (Comisión Europea, 2001b). Finalmente, será el Consejo de Educación el que elabora el *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* el 12 de febrero de 2001

(Consejo de la Unión Europea, 2001) para presentarlo al Consejo Europeo de Estocolmo (Parlamento Europeo, 2001). En Estocolmo se aprueba el informe del Consejo de Educación sobre esos objetivos enfocados hacia los sistemas educativos como tales, pero también hacia los sistemas de formación, al considerarse que el mandato de Lisboa no solo se limita a la educación concebida en su sentido tradicional (Comisión Europea, 2001b, Consejo de la Unión Europea, 2001).

En el contexto de la estrategia europea *las políticas de empleo de los Estados miembros hacen hincapié en las políticas de educación y formación destinadas a ayudar a los ciudadanos a adquirir y actualizar las competencias requeridas para adaptarse a la evolución económica y social a lo largo de toda la vida.*

Se establece este proyecto considerando la repercusión positiva que el sistema educativo tiene en la política económica, de tal manera que los sistemas de educación y formación consigan adaptarse e integrarse en esa sociedad del conocimiento, y ayuden con ello a alcanzar el objetivo de convertir a la Unión Europea -como se expuso en Lisboa y se ratifica en Estocolmo- en la economía más competitiva y dinámica del mundo. Aunque también se consideran los objetivos atribuidos a la educación y la formación (Consejo de la Unión Europea, 2001):

1. el desarrollo del *individuo*, para que pueda desplegar todo su potencial y vivir en plenitud;
2. el desarrollo de la *sociedad*, favoreciendo la democracia, reduciendo las desigualdades entre individuos y grupos y fomentando la diversidad cultural;
3. el desarrollo de la *economía*, haciendo lo necesario para que las capacidades de la mano de obra correspondan a la evolución económica y tecnológica.

Los argumentos para justificar la adaptación, se reflejan a través de cuatro retos planteados en la sociedad europea actual:

1. Los *cambios en la vida laboral*, debido a la evolución constante de los trabajos y la exigencia de nuevas competencias a los trabajadores, éstos últimos necesitados de una educación permanente si pretenden permanecer en el mercado de trabajo.
2. La *estructura demográfica* se está invirtiendo, al contar con una elevada población de avanzada edad, incluso entre la profesión docente (el 50% tiene

40 o más años de edad, y un 20% se jubilará en los próximos diez años). Este envejecimiento obliga a estimular entre la población un aprendizaje continuo, para el logro de mayores posibilidades de empleo.

3. El *acceso a cualificaciones actualizadas a lo largo de la vida* constituye un pilar para el fomento de la igualdad de oportunidades y contra la exclusión social, sobre todo en grupos sensibles (NEE, emigración, etc.).
4. La *futura ampliación de la Unión* presentará repercusiones en los objetivos de los sistemas de educación y formación, siendo los objetivos del Informe aplicables por igual a todos los países integrantes y candidatos.

Objetivo 1: <i>Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la unión europea</i>	Objetivo 2: <i>Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación</i>	Objetivo 3: <i>Abrir a un mundo más amplio los sistemas de educación y formación</i>
1.1.- Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores	2.1.- Entorno abierto para el aprendizaje	3.1.- Reforzar los vínculos con el mundo del trabajo y con el mundo de la investigación y la sociedad en general
1.2.- Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento	2.2.- Hacer más atractivo el aprendizaje	3.2.- Desarrollar el espíritu de empresa
1.3.- Garantizar el acceso de todos a las TIC	2.3.- Apoyar la ciudadanía activa: igualdad de oportunidades y cohesión social	3.3.- Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros
1.4.- Atraer a más jóvenes a los estudios científicos y técnicos		3.4.- Aumentar la movilidad y los intercambios
1.5.- Aprovechar al máximo los recursos		3.5.- Reforzar la cooperación europea

Tabla 6. *Objetivos estratégicos previstos para los sistemas de educación y formación.*

Del Informe sobre los objetivos se extraen *tres objetivos estratégicos* referidos a la *calidad*, el *acceso* y la *apertura* de los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio. Estos tres objetivos generales comprenden un total de *trece objetivos asociados*, a desarrollar en los próximos diez años y de interés para la educación.

Temas todos ellos, sin duda, de notable interés para la educación. Sin embargo, para el interés del presente estudio el *objetivo 1.2* se vuelve más interesante, ya que en él se incluye el aprendizaje de la lectoescritura, junto con el cálculo. Capacidades éstas fundamentales para la adquisición de todas las demás aptitudes de aprendizaje y acceso al empleo.

En el *objetivo 1.2* también se incluye la actualización de la definición de las capacidades básicas que demanda la sociedad del conocimiento, así como otras capacidades y aptitudes personales: adaptación, tolerancia, trabajo en equipo, independencia, etc. Y, fundamentalmente, la capacidad de aprender que es la que posibilita el aprendizaje permanente.

El *objetivo 3.1* reconoce que, para alcanzar la competitividad europea, es necesaria la cooperación entre los centros educativos, las empresas, los centros de investigación y los principales interlocutores del sector público. De la relación y el diálogo entre el sistema educativo y el laboral puede verse favorecida la motivación de los alumnos y el que los formadores puedan hacerse una idea de las cualificaciones que se necesitarán en el futuro.

El *objetivo 3.3* sobre el aprendizaje de idiomas se apunta como fundamental en edad temprana para la adquisición de unas buenas competencias lingüísticas en el futuro. El estímulo de aprender una lengua extranjera hay que realizarlo desde el dominio de la lengua materna, siendo ambas herramientas complementarias y capacitan a los ciudadanos para afrontar los retos de la sociedad actual.

Posteriormente, el Consejo de Educación y la Comisión presentarán conjuntamente al Consejo Europeo de Barcelona (Parlamento Europeo, 2002) un programa de trabajo en el que se establecen las cuestiones clave que se necesitarán abordar para alcanzar los tres objetivos estratégicos y los trece objetivos conexos descritos anteriormente (Consejo, 2002).

Desde el *objetivo 1.2 (Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento)* se manifiesta la falta de un concepto común de aquello que se entiende como “*capacidades básicas*”, tomándose por *básico* un concepto con connotaciones de alfabetización. Y al hablar de *capacidades* se hace sin incluir las actitudes, las aptitudes ni los conocimientos de la misma forma que lo hace la palabra «*competencias*».

Las *competencias clave* que se establecen lo hacen para los siguientes ámbitos:

- Conocimientos aritméticos y alfabetización (capacidades fundamentales).
- Aprender a aprender.

- Competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología.
- Competencias sociales.
- Lenguas extranjeras.
- Espíritu empresarial.
- Capacidades en TIC y en la utilización de la tecnología.
- Cultura general.

Alcanzar las competencias clave requerirá un plan de estudios adecuado para los escolares y proporcionar oportunidades reales de aprendizaje permanente a los adultos, en especial a los grupos desfavorecidos.

Las cuestiones clave para este objetivo son tres (Consejo, 2002:8):

1. "Definir nuevas capacidades básicas y determinar el mejor modo de integrarlas, junto con las capacidades básicas tradicionales, en los programas de estudios, adquiridas y mantenerlas a lo largo de toda la vida.
2. Garantizar que todo el mundo tenga realmente acceso a las capacidades básicas, incluidos los alumnos desfavorecidos, los que tienen necesidades especiales, los que abandonan el sistema escolar y los estudiantes adultos.
3. Fomentar la validación oficial de las capacidades básicas, con el fin de facilitar la formación continua y la empleabilidad".

Los indicadores que van a permitir la evaluación de este objetivo, desde ahora hasta el 2010, se centran en el análisis de los niveles alcanzados en los estudios PISA (ya sea para la alfabetización como para los conocimientos matemáticos), así como el número de personas que terminan la enseñanza secundaria. También se evaluará el porcentaje de adultos que no habiendo terminado la enseñanza secundaria superior participan en programas de enseñanza o formación para adultos.

1.3.1. Consejo Europeo de Barcelona

Celebrado los días 15 y 16 de marzo (2002). El Consejo Europeo de Barcelona (Parlamento Europeo, 2002) se convierte en la segunda Cumbre de Primavera que desarrolla los mandatos establecidos en los Consejos Europeos de Lisboa, Feira,

Niza, Estocolmo Goteburgo y Laeken para alcanzar en los próximos años el objetivo estratégico de la Unión Europea de «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» (Parlamento Europeo, 2002:45).

Educación y formación permanente se vuelven un ámbito prioritario para el cumplimiento de la estrategia de Lisboa. Se admite favorablemente el *Programa de trabajo para 2010* que afecta a los sistemas de educación y formación. Los tres objetivos generales expuestos en el punto anterior (la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial) serán imprescindibles para que los sistemas educativos y formativos sirvan como referencia de calidad mundial para 2010.

En este Consejo Europeo de Barcelona también se solicitan acciones educativas encaminadas a la mejora del dominio de las competencias básicas, a través de la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras desde temprana edad. Así mismo, el desarrollo de la cultura digital y la promoción de la dimensión europea en la enseñanza y su integración en las competencias básicas del alumnado se consideran medidas necesarias para desarrollar una economía competitiva basada en el conocimiento.

1.3.2. Marco de acción para el desarrollo permanente de las competencias y las cualificaciones

Los interlocutores sociales europeos manifiestan los rápidos cambios a los que se están viendo sometidos los trabajadores y las empresas. Las tecnologías de la información y la comunicación y la globalización de los mercados obligan a una adaptación empresarial, si se quiere seguir siendo competitivos. El incremento del trabajo en equipo, la reducción de los niveles jerárquicos, la cesión de responsabilidades y la creciente exigencia de una mayor polivalencia origina el desarrollo de organizaciones basadas en el aprendizaje.

Esta nueva situación exige al trabajador una mayor movilidad, tanto geográfica como profesional, así como el mantenimiento y mejora de sus competencias y cualificaciones.

Ante este escenario tan dinámico, los interlocutores sociales (Confederación Europea de Sindicatos -CES-) contribuyen al Consejo Europeo de Barcelona (2002)

con una serie de medidas integradas en un Marco de Acción que permitan el desarrollo de las competencias y la adquisición de cualificaciones (Confederación Europea de Sindicatos, 2002), dos de los principales objetivos del aprendizaje permanente. Competencias, cualificación y aprendizaje permanente serán, entonces, los intereses de las iniciativas propuestas:

“El envejecimiento de la población y las expectativas sociales a que da lugar el aumento del nivel de educación de las jóvenes generaciones hacen necesario un nuevo planteamiento de los sistemas de aprendizaje, que garantice la posibilidad de aprender a todos los grupos de edad – mujeres y hombres, personas cualificadas y no cualificadas –, a fin de conseguir un aumento significativo de los niveles de competencia profesional y cualificación. El aprendizaje permanente contribuye al desarrollo de una sociedad integradora y a la promoción de la igualdad de oportunidades” (Confederación Europea de Sindicatos, 2002:196).

Para llevar a término el desarrollo de las competencias y la adquisición de cualificaciones, los interlocutores sociales promueven la corresponsabilidad de todos los agentes implicados, ya sean los Estados miembros, las empresas, los trabajadores o los mismos interlocutores sociales, sin olvidar las instituciones educativas y de formación. Sin negar lo anterior, reconocen que el verdadero éxito reside en que cada *empresa* y cada *persona asalariada* hagan del desarrollo de las competencias del trabajador un elemento esencial para el éxito de la empresa y para la vida profesional del asalariado, respectivamente.

Establecen que, para poder desarrollar las competencias profesionales a lo largo de toda la vida, cada individuo deberá adquirir durante su formación inicial una base fundamental, definida ésta por los sistemas educativos nacionales y por los interlocutores sociales.

El análisis colectivo de las necesidades en materia de competencias se hace imprescindible e ineludible, pues afecta:

- A los *jóvenes*, al objeto de su orientación profesional e inserción en la vida activa;
- A los *trabajadores*, para la dirección de su carrera profesional y de su capacidad para mantenerse en situación de empleo.

Sin olvidar que, de esos instrumentos llamados *competencias*, también dependerá la competitividad de las empresas.

1.3.3. Sobre el aprendizaje permanente

En la estrategia europea de empleo el *aprendizaje permanente* se define como toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes. El aprendizaje permanente ya no es un aspecto que se limite sólo a la educación y la formación: debe englobar todos los tipos de enseñanzas y aprendizajes.

La Comunicación de la Comisión titulada *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2001) plantea una mayor capacitación de los conocimientos y aptitudes de los ciudadanos a través del aprendizaje permanente. Cuestión ésta que ya se había formulado en el Consejo Europeo de Feira como elemento imprescindible para el cumplimiento del objetivo estratégico de Lisboa.

El aprendizaje permanente abarcará desde el período preescolar hasta el estadio siguiente a la jubilación, abarcando el aprendizaje formal, no formal e informal. Resulta interesante la apreciación realizada en el *Memorándum sobre la educación permanente* (Comisión Europea, 2000) sobre la necesidad de un aprendizaje “a lo largo y ancho de la vida”:

“Cuando decimos que el aprendizaje permanente se realiza «a lo largo de la vida» estamos usando un concepto temporal: se aprende mientras se vive, ya sea de forma continua o periódica. Una expresión como «a lo ancho de la vida» podría caracterizar de forma muy gráfica la amplitud del aprendizaje, que puede llevarse a cabo en múltiples ámbitos de nuestra vida y en cualquier etapa de ella” (Comisión Europea, 2000:9).

El énfasis en el *aprendizaje permanente* se considera necesario, a tenor de la evolución constante de la economía y la creación de una nueva sociedad del conocimiento. Estos cambios implican una nueva educación y formación, que se adapte a esa evolución imparable. Para dar respuesta a esta necesidad «los sistemas tradicionales deben transformarse para ser más abiertos y flexibles, de modo que los alumnos puedan tener currículos de aprendizaje individuales adaptados a sus necesidades e intereses y disfrutar auténticamente de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de sus vidas» (Comisión Europea, 2001:4).

La adaptación de unos sistemas de educación y formación que ofrezcan oportunidades de aprendizaje individuales a lo largo de la vida, la promoción de la

empleabilidad y la integración social mediante una inversión en los conocimientos y aptitudes ciudadanas, el establecimiento de una sociedad de la información para todos, así como el favorecimiento de la movilidad, son elementos necesarios para lograr el objetivo de Lisboa.

Es así como este documento de la Comisión incide en las medidas necesarias para la consecución de un espacio europeo de educación permanente a todos los niveles. Entre las prioridades de actuación,

- Identificar el conjunto de competencias básicas.
- Poner las competencias básicas al alcance de todos, en particular, de los ciudadanos menos favorecidos en la enseñanza escolar, de quienes la abandonaron prematuramente y de los alumnos adultos.

La adquisición de *competencias básicas* por parte de la ciudadanía es un pilar fundamental para que los individuos continúen su aprendizaje personal y se cumplan los objetivos estratégicos previstos. Como competencias básicas se toman la lectura, la escritura, el cálculo y aprender a aprender; pero también aquéllas establecidas en Lisboa y reconocidas en Resolución, posteriormente, por el Consejo como prioritarias en su adquisición o actualización (Consejo Europeo, 2002): las relacionadas con las nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial o las sociales.

En dicha Resolución, además, se apoya la Comunicación de la Comisión *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* y se insta a los países miembros a que tomen medidas oportunas para definir, promover y desarrollar la educación permanente en el marco de sus responsabilidades.

1.3.4. Puntos de referencia europeos en educación y formación

En 2002 la Comisión propone al Consejo la adopción de cinco “puntos de referencia” (entendidos como objetivos concretos que permitan medir y evaluar los progresos) en materia de educación y formación, que sirvan para dar respuesta al objetivo de Lisboa previsto para 2010 (Comisión Europea, 2002a).

Puntos de referencia		Objetivo	Aspiración	Fecha
1	Abandono escolar prematuro	Reducir al 50% los datos del 2000	Lograr un índice medio en la U.E. de un 10%	2010
2	Titulados en matemáticas, ciencias y tecnología	Reducir al 50% el desequilibrio de licenciados por géneros	Aumento del total de licenciados respecto de los datos del 2000	2010
3	Población que ha concluido la enseñanza secundaria superior	Alcanzar al 80% de ciudadanos entre 25 y 64 años		2010
4	Competencias clave	Reducir (como mínimo) al 50% el número de ciudadanos de 15 años con bajo rendimiento en aptitudes de lectura, matemáticas y ciencias.		2010
5	Aprendizaje permanente	Alcanzar al menos al 15% de la población en edad laboral (entre 25 y 64 años)	No quedar por debajo de un 10%	2010
	Inversión en educación y formación	Aumentar la inversión anual per cápita en recursos humanos		

Tabla 7. *Puntos de referencia europeos en educación y formación* (Elaboración propia).

Las capacidades de lectura, el abandono escolar, la finalización del ciclo superior de enseñanza secundaria y la participación de los adultos en el aprendizaje permanente, estarán vinculados al desarrollo de las competencias clave.

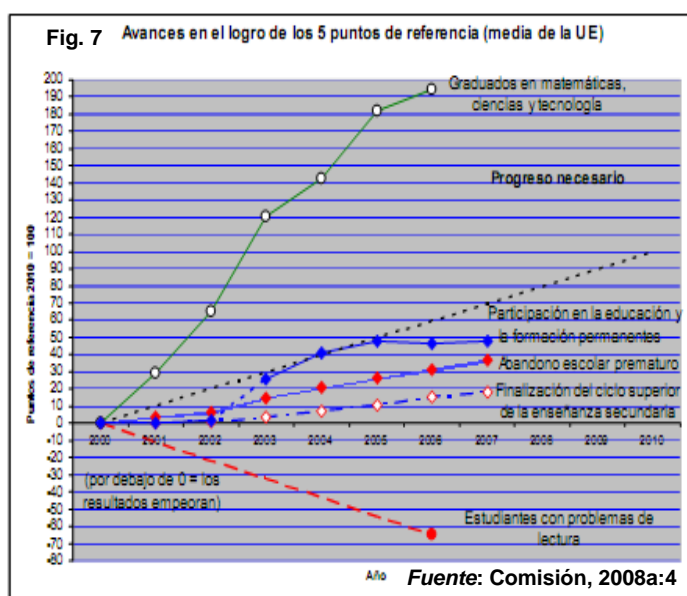
Con posterioridad, el Consejo (Consejo Europeo, 2003) corregirá los índices de la Tabla 7, estableciendo un aumento del total de licenciados en matemáticas y ciencias del 15%; un índice del 85% para los ciudadanos de 22 años de la Unión Europea que deberían haber cursado la enseñanza secundaria superior; la reducción, al menos, del 20 % de ciudadanos de 15 años con bajos niveles en competencias clave con respecto al año 2000; y un 12,5 % de población adulta en edad laboral como nivel medio de participación en la formación permanente.

La comparación entre datos de los países miembros y, en ocasiones, de Estados Unidos y Japón, permitirá identificar el nivel de rendimiento pretendido para el territorio de la Unión Europea.

Para el apartado de las competencias clave, acorde con el interés del presente estudio, se reconoce su necesidad como conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten el acceso al empleo, permiten la inclusión social, la realización y desarrollo de la persona y para el aprendizaje permanente. Tendrán que haber sido

adquiridas al término de la escolaridad obligatoria. Estas competencias abarcan las siguientes áreas: conocimientos aritméticos y alfabetización (capacidades fundamentales), competencias básicas en matemáticas, ciencias y tecnología, lenguas extranjeras, capacidades en TIC y en la utilización de la tecnología, aprender a aprender, competencias sociales, espíritu empresarial y cultura general (Comisión Europea, 2002a).

El indicador que permite un registro fiable es el estudio PISA, que realiza una evaluación y seguimiento de los niveles en lectura, matemáticas y ciencias alcanzados por los jóvenes europeos de 15 años, tomadas como aptitudes que capacitan para los desafíos actuales y para el aprendizaje permanente. El interés por éste último viene siendo anterior (Comisión Europea, 2001; Parlamento Europeo, 2000a) pues es el que permite «actualizar y completar sus conocimientos, competencias y aptitudes durante toda la vida para lograr un pleno desarrollo personal y mantener y mejorar su situación en el mercado de trabajo» (Comisión Europea, 2002a:18).



En mayo de 2005 el Consejo solicita a la Comisión que «evalúe los progresos realizados en el establecimiento de un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para llevar a cabo los objetivos de Lisboa en el sector de la educación y la formación, incluida una nueva evaluación de la adecuación de los indicadores existentes utilizados para supervisar los avances» (Consejo Europeo, 2005:8).

Será entonces en 2007 cuando la Comisión (Comisión Europea, 2007) proponga renovar el marco de 29 indicadores que habían sido establecidos para el período 2003-2006 (entre los cuales se encontraban los cinco puntos de referencia educativos previstos para el 2010, así como el referido a la inversión de capital en educación). Hasta ahora habían servido para el control de los progresos realizados por los trece objetivos (Consejo de la Unión Europea, 2001).

El nuevo marco propondrá un total de 20 indicadores básicos, complementados con los cinco puntos de referencia europeos para 2010 adoptados por el Consejo. Y

serán de capital importancia para poder seguir la realización de los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. En esta redefinición del marco, las competencias clave y el aprendizaje permanente siguen siendo objetivo principal. El Consejo (Consejo de la Unión Europea, 2007) reafirmará la necesidad y utilidad de los cinco puntos de referencia.

1.3.5. Consejos Europeos de Bruselas de 2003

Celebrados en 2003, el 20 y 21 de marzo (Consejo de la Unión Europea, 2003) y el 12 y 13 de diciembre (Consejo de la Unión Europea, 2004), respectivamente, tratan sobre medidas económicas para la mejora del empleo en el territorio comunitario. A pesar de unas circunstancias económicas adversas se cuenta, entre los datos favorables, con la creación de cinco millones de puestos de trabajo desde que se iniciara la estrategia de Lisboa.

Para el cumplimiento de los compromisos se abordan temas de diversa índole, pero fundamentalmente los tratados desde una vertiente económica, social y medioambiental. Entre las reformas económicas que conduzcan a una economía basada en el conocimiento «la competitividad debe ser de nuevo el centro de atención. Ello supone crear un entorno en el que la empresa y los empresarios puedan desarrollarse, garantizar que el mercado interior se complete y amplíe, y fomentar la inversión en conocimiento como la mejor garantía de innovación y de una mano de obra cualificada» (Consejo de la Unión Europea, 2003:7).

Esta explicación sirve de base a otra posterior en la que se reconoce la inversión en capital humano como requisito previo para fomentar la competitividad, para el incremento del empleo y para lograr una economía basada en el conocimiento (Comité Consultivo del Espacio Económico Europeo, 2003). Para su cumplimiento el Consejo Europeo incide en la necesidad de aplicar el programa previsto para el 2010 sobre los objetivos de los sistemas educativos, pues se demuestra que educación y formación contribuyen al crecimiento económico.

Además, se enfatiza en los conocimientos básicos, los idiomas, el desarrollo de la alfabetización digital y del aprendizaje permanente en los sistemas de educación y formación.

1.3.6. “Educación y Formación 2010”

En 2004 el Consejo y la Comisión emiten un informe conjunto sobre el programa de trabajo *Educación y Formación 2010* (Consejo, 2004). En este informe se realiza un balance de los progresos obtenidos, señalando los desafíos a los que hay que enfrentarse e indicando una propuesta de medidas necesarias para culminar los objetivos finales de los sistemas de educación y formación, propuestos para 2010. Y la primera conclusión deriva del mismo título del documento al anunciar que «urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa».

Los informes e indicadores disponibles llevan a una conclusión muy similar: es necesario acelerar el ritmo de las reformas, teniendo en cuenta, además, que el año 2010 se acerca y los efectos en materia de educación y formación no se producen de forma inmediata.

Las necesidades en educación permanente exigen una dotación a todos los ciudadanos de las competencias clave. Entre ese paquete de competencias se citan, como imprescindibles de obtener al término de la educación obligatoria, las referidas a: la comunicación en la lengua materna y en lenguas extranjeras, el conocimiento de las matemáticas y las competencias básicas en ciencias y tecnología, aptitudes en TIC, técnicas de aprendizaje, competencias interpersonales y cívicas, espíritu de empresa y sensibilización hacia la cultura.

En este sentido, se solicita la elaboración de políticas lingüísticas coherentes por parte de los Estados miembros, y una sensibilización social sobre las ventajas de un aprendizaje multilingüístico. Los sistemas educativos deben preparar a los futuros ciudadanos de Europa, entre otras cosas, en la mejora de la enseñanza de lenguas a todos los niveles y de la dimensión europea en la formación de los docentes y en los programas de enseñanza primaria y secundaria.

El informe propone que debe enfatizarse en la prevención, detección precoz y seguimiento individual de las personas en situación de riesgo de exclusión social, para que sean éstas las más beneficiadas de los programas de educación y formación y vean en ellos algo pertinente en relación con sus necesidades.

Plantea este informe que la elaboración de referencias y principios europeos comunes referidos a aspectos fundamentales de la educación permanente, pueden contribuir a consolidar una confianza mutua entre los actores clave y al fomento de las reformas. Algunos de esos principios y referencias se están desarrollando como parte

de la ejecución del programa de trabajo de los objetivos de los sistemas de educación y formación y de la Declaración de Copenhague (2002). Por ejemplo:

- las competencias clave que todos deben poder adquirir y que condicionan el éxito de todo aprendizaje posterior;
- las competencias y cualificaciones necesarias a los docentes y formadores para asumir los papeles en plena evolución;
- la convalidación y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal;
- la seguridad de calidad en el ámbito de la enseñanza y de la formación profesional.

Se hace hincapié en que toda inversión en educación y formación revierte en la mejora de la competitividad y el empleo en Europa, objetivos fijados en Lisboa. Por lo tanto, es necesario invertir en recursos humanos, así como salir de la baja participación en que se encuentra la educación permanente en ese momento, convirtiéndola en una realidad concreta mediante la contribución de las empresas, los interlocutores sociales y las instituciones educativas de cualquier nivel. Igualmente, se habla de un reconocimiento europeo de las cualificaciones y competencias.

Dado el escaso progreso, se propone una agilidad para el cumplimiento de las reformas de los sistemas educativos y de formación. Para lograr la economía basada en el conocimiento que la Unión pretende, los ciudadanos deben actualizar sus cualificaciones y competencias. En este sentido, «es esencial ayudar una relación más estrecha entre el mundo de la educación y la formación y el de los empleadores, de manera que cada uno comprenda mejor las necesidades del otro» (Consejo, 2004:2).

El Consejo y la Comisión quedan comprometidos a presentar cada dos años (esto es, en 2006, 2008 y 2010) un informe conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo *Educación y Formación 2010* sobre los objetivos de los sistemas de educación y formación.

1.3.7. Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional

El Comunicado recoge las iniciativas propuestas en diciembre de 2004 en Maastricht por los ministros de la enseñanza y la formación profesional de 32 países

junto con los actores sociales europeos y la Comisión (Ministerio de Educación y Ciencia y Agencia Española Leonardo Da Vinci, 2004), que sirvieron para confirmar y completar las prioridades de la Declaración de Copenhague (2002). Iniciativas para convertir a la economía europea en la más competitiva, a través de la modernización de los sistemas de enseñanza y formación profesional y ofreciendo a todos los grupos de población en situación laboral las cualificaciones y competencias necesarias para su integración en la sociedad del conocimiento. Sobre este último aspecto, ya en 2002 los actores sociales habían elaborado el *Marco de acción para el desarrollo permanente de las competencias y las cualificaciones* (Confederación Europea de Sindicatos, 2002).

Se pretende, en definitiva, una mejora de los sistemas de F.P. para que éstos refuercen su calidad adaptándose al contexto laboral, a través de la dotación de las competencias y cualificaciones necesarias para la integración de cuantos trabajadores se incorporen al mercado de trabajo. Especial atención de los sistemas de F.P. merecen los grupos de riesgo que pueden verse excluidos del contexto laboral, como los jóvenes que han abandonado la escuela precozmente, personas con bajo nivel de cualificación, emigrantes, discapacitados y demandantes de empleo.

Las reformas propuestas deben ir encaminadas hacia el equilibrio entre los niveles de formación que demanda el mercado laboral, con una mano de obra altamente cualificada, y los obtenidos por los trabajadores europeos. El estudio presenta que un tercio de la mano de obra europea (en torno a 80 millones de personas) no está suficientemente cualificada. Mientras que desde 2004 hasta el 2010, en torno al 50% de los puestos de trabajo requerirán unas cualificaciones de nivel superior, menos del 40% exigirán una enseñanza secundaria superior y alrededor del 15% demandarán trabajadores con escolarización básica.

1.3.8. Informe 2005 sobre el progreso hacia los objetivos de Lisboa en educación y formación

Desde luego, el Consejo Europeo de Bruselas que se celebra en marzo (Consejo de la Unión Europea, 2005a) no es nada halagüeño. En su balance sobre el objetivo de Lisboa reconoce la existencia de progresos, pero también de lagunas y retrasos, instigando a la actuación sin demora. Reactivar el crecimiento y el empleo y reforzar la cohesión social desde el conocimiento, la innovación y la valorización del capital humano serán las líneas a seguir (Comisión Europea, 2005b; Kok, 2004).

Para la adquisición de competencias, se destaca la preponderancia concedida al conocimiento, al poner éste en relación con el empleo:

“El espacio europeo del conocimiento debe permitir a las empresas forjar nuevos factores de competencia, a los consumidores disfrutar de nuevos bienes y servicios y a los trabajadores adquirir nuevas competencias. Desde este punto de vista, es importante desarrollar la investigación, la educación y la innovación en todas sus formas, en la medida en que permiten convertir el conocimiento en valor añadido y crear más empleos y empleos de mejor calidad” (Consejo de la Unión Europea, 2005a:3).

El interés de la Unión Europea por el pleno empleo atraviesa por una formación permanente no solo en escuelas, empresas y hogares sino también, o especialmente, atendiendo a aquellos trabajadores menos cualificados y al personal de las pequeñas y medianas empresas.

Para el control y seguimiento de los objetivos educativos previstos en Lisboa la Comisión presenta un Informe en el que se muestra la evolución de esos objetivos, a través de un análisis gráfico, comparándolos entre sí a través de los estudios realizados en distintos años.

Aunque este informe de 2005 (Comisión Europea, 2005a) no es el primero de estas características, es conveniente tomarlo como punto de referencia dado que se presenta después de cinco años desde la reunión del Consejo de Lisboa. Este hecho permite así obtener, con una cierta perspectiva temporal, una visión general de los avances.

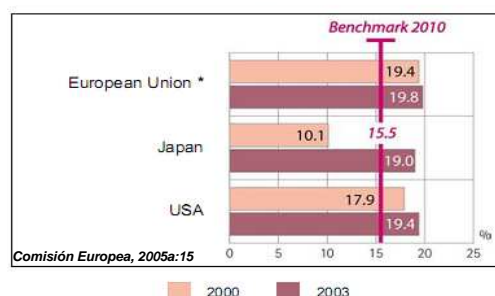
El Informe se toma como desafío la valoración sobre los “Puntos de referencia” aprobados por el Consejo (Consejo Europeo, 2003), pues los avances son tímidos. En el punto de referencia referido a las *competencias clave*, lejos de verse reducido el número de ciudadanos con un bajo rendimiento en lectura, los datos

indican que han sufrido un leve incremento en 2003 (Figura 8) si se comparan con el punto de partida en Lisboa (2000). Esto supone que cada año alrededor de un millón

Figura 8

Key Competencies

Percentage of pupils with reading literacy proficiency level 1 and lower in the PISA reading literacy scale



Source: DG Education and Culture. Data source: OECD, PISA 2003 database.

de jóvenes acceden a la vida laboral con riesgo de no haber alcanzado las competencias más básicas.

La media en la Unión Europea es muy similar a Japón y Estados Unidos. Países como Finlandia (5,7%), Irlanda (11%) y los Países Bajos (11,5) son los que presentan menores tasas de bajo rendimiento. Finlandia lidera en la Unión Europea y en el mundo en competencia lectora. Sin embargo, es notable el hecho de que en todos los países de la Unión las chicas son más competentes en lectura que los chicos. El estudio PISA (OCDE, 2004) revela este dato. También pone de relieve una mejoría de los chicos en matemáticas sobre las chicas. No obstante, se muestra un equilibrio de ambos géneros en la competencia científica.

La distancia entre los alumnos con mayores y menores resultados es pequeña en Finlandia, Países Bajos, Italia Y España, presentando los dos primeros países una pequeña proporción de bajo rendimiento y los dos últimos una proporción relativamente alta.

En cuanto al *aprendizaje permanente*, el nivel de población que ha participado en actividades formales o no formales de aprendizaje comprende un 9,4%, distante de

aquel 12,5% propuesto por el Consejo. Además, parece que se acentúa la inclinación a participar en esas actividades de aquellas personas que poseen mayores conocimientos sobre los que tienen menores niveles. Justo lo contrario de lo deseable, pues este grupo es quien más necesita actualizar y complementar sus conocimientos, competencias y habilidades para su desarrollo personal y profesional (Figura 9).

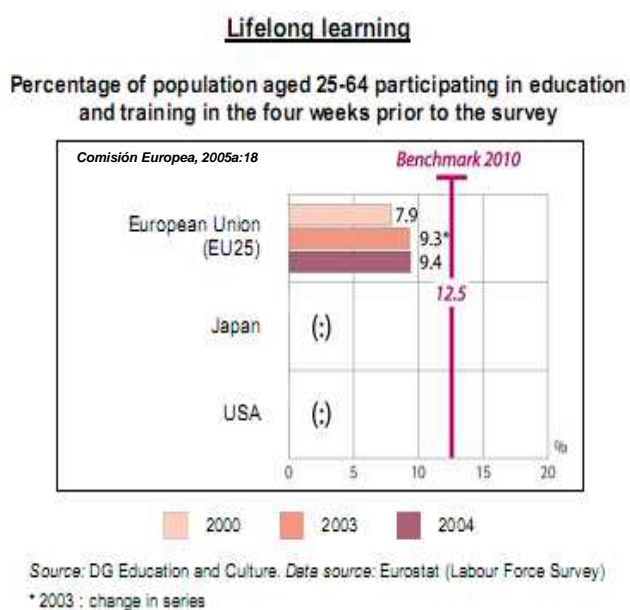


Figura 9

El porcentaje anual hasta 2010 debe, pues, incrementarse hasta el 12,5% si se desea alcanzar el propuesto 12,5% para 2010.

Los países nórdicos se presentan como modelo. Suecia (35,8%), Dinamarca (27,6) y Finlandia (24,6%) son los que registran un mayor nivel de participación en las

actividades de aprendizaje en el sector de la población con menor nivel de conocimientos.

1.3.9. Pacto Europeo para la Juventud

El Consejo Europeo propone a los estados de la Unión unas líneas de actuación dentro de la estrategia europea para el empleo y la inclusión social, desarrolladas en el *Pacto Europeo para la Juventud* (Consejo Europeo, 2005); que centra su interés –entre otros aspectos- en la mejora de la educación y la formación de los jóvenes europeos.

Para que esa mejora educativa y formativa de la juventud se lleve a término, las líneas de actuación pasan por «hacer que los estudios estén en armonía con las necesidades de la economía del conocimiento y favorecer a tal efecto el desarrollo de una base común de competencias» (Consejo Europeo, 2005:20). Aunque no ofrece ninguna propuesta concreta de tales competencias.

1.3.10. Directrices integradas para el crecimiento y el empleo

Las Directrices integradas para el crecimiento y el empleo 2005-2008 fueron aprobadas por el Consejo Europeo en junio de 2005 (Consejo de la Unión Europea, 2005b), como respuesta a la necesidad de reactivar la Estrategia de Lisboa, reorientando las prioridades de actuación en la consecución del pleno empleo.

Aumentar la inversión en capital humano mediante la mejora de la educación y las cualificaciones, permite relacionar directamente educación y empleo. La falta de cualificaciones o la inadecuación de éstas impiden el acceso o la permanencia de muchas personas en el mercado de trabajo. Por lo tanto, la inversión que la Unión Europea realice en capital humano y educación permanente redundará en beneficio de los individuos, las empresas, la economía y la sociedad.

De un total de 24 Directrices, enfocadas hacia el crecimiento y el empleo, una de ellas insta a *adaptar los sistemas de educación y formación a las nuevas necesidades en materia de competencias* (Consejo de la Unión Europea, 2005c:13):

- “aumentando y garantizando el atractivo, la apertura y el nivel de calidad de los sistemas de educación y formación, ampliando la oferta de oportunidades de educación

y formación y garantizando vías de aprendizaje flexibles que permitan la movilidad de los estudiantes y personas en formación:

- facilitando y diversificando el acceso para todos a la educación y formación y al conocimiento mediante la organización del tiempo de trabajo, los servicios de apoyo a la familia, la orientación profesional y, en caso necesario, nuevas formas de reparto de los costes;
- respondiendo a las nuevas necesidades profesionales, las competencias clave y las necesidades futuras en materia de cualificaciones mediante una mejor definición y una mayor transparencia de las cualificaciones, su reconocimiento efectivo y la convalidación de la educación no formal e informal”.

Posteriormente, el Consejo y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros (Consejo de la Unión Europea, 2005d), atendiendo a esas Directrices, reforzarán la idea de que un aumento en las cualificaciones y competencias de los trabajadores mejora la productividad, permitiendo una mejor integración de los ciudadanos en la dinámica sociedad del conocimiento. Manifiestan un interés en seguir impulsando los trabajos desarrollados hasta entonces para la implantación de las competencias en el ámbito de las políticas educativas y sociales.

1.3.11. Las competencias clave en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo*

De acuerdo con el mandato de Lisboa de marzo de 2000 en el que se manifiesta que «todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información» y en que «un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización», el Grupo de trabajo sobre las capacidades básicas desarrolla un marco de *competencias clave* necesarias para la sociedad del conocimiento (Comisión Europea, 2005c).

Siendo consultado por el Consejo sobre ese marco de competencias clave propuesto y sus recomendaciones sobre la conveniencia de velar por que todos los ciudadanos puedan adquirirlas, el Comité Económico y Social Europeo (CESE) lo aprueba y apoya sin ambigüedades (Comité Económico y Social Europeo, 2006), al entender que es conforme a la Estrategia de Lisboa y con las directrices para las políticas de empleo 2005-2008 y enfocado hacia la creación de una sociedad basada en el conocimiento.

Serán, entonces, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea los que –basándose en el proyecto realizado por el Grupo de trabajo sobre las capacidades básicas- aprueben en 2006 el desarrollo de una educación y formación de calidad que permita responder a las necesidades de la sociedad europea, con una Recomendación dirigida a los Estados miembros, con el objeto de establecer una herramienta de referencia que defina las competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo y Consejo, 2006).

Entre los objetivos previstos por esta Recomendación se encuentran los siguientes:

1. *determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento* (Parlamento Europeo y Consejo, 2006:13);
2. reforzar y complementar las políticas que cada Estado miembro viene desarrollando con el objetivo de que los sistemas de educación y formación iniciales proporcionen a los jóvenes los medios que les permitan desarrollar aquellas *competencias clave* imprescindibles para la vida adulta y sirvan de base tanto para el posterior aprendizaje como en la vida laboral, y los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas;
3. proveer de un marco común europeo de referencia sobre las competencias clave destinado a los responsables políticos, proveedores de educación y formación, interlocutores sociales y a los propios alumnos, para alcanzar los objetivos comúnmente acordados;
4. facilitar el intercambio de información entre los Estados miembros y la Comisión en el marco del programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, o en cualquier otro programa comunitario de educación y formación.

El marco de referencia establece ocho competencias clave (Parlamento Europeo y Consejo, 2006; Comisión Europea, 2007b). Si se comparan con las que propusiera dos meses antes de la reunión de Lisboa en 2000 el que fuera Presidente del Consejo (Consejo de la Unión Europea, 2000), se puede observar que el objetivo estaba claramente definido desde sus orígenes. Tan sólo era necesario realizar los ajustes pertinentes en la nomenclatura competencial (Tabla 8).

Presidencia del Consejo de la Unión Europea, 2000 (Portugal, Sr.Guterres)	Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006
	1.- COMUNICACIÓN EN LA LENGUA MATERNA
Hablar otras lenguas	2.- COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS
Desarrollar el espíritu científico y las competencias técnicas	3.- COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Utilizar tecnologías de la información	4.- COMPETENCIA DIGITAL
Ser capaces de aprender y de resolver problemas	5.- APRENDER A APRENDER
Ejercer una ciudadanía activa, libre y responsable	6.- COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS
Desarrollar la capacidad de iniciativa y el espíritu empresarial	7.- SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU DE EMPRESA
	8.- CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES

Tabla 8. *Competencias 2000 / Competencias 2006.*

1.3.12. Otras acciones desarrolladas

Para el objeto del presente estudio conviene concluir en la *Recomendación europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). Entre otras razones, esa necesidad se explica por ser tales competencias las que servirán de base –hasta el presente- en la política legislativa de España, al quedar incluidas en la última ley educativa (LOE, 2006).

Al margen de las particulares intenciones de este estudio, no hay que pensar que las actuaciones políticas educativas de la Unión Europea para la consecución de la Estrategia de Lisboa finalizan con tal Recomendación. Además, cualquier medida tomada no será eficaz si no va acompañada de otras actuaciones concomitantes. Por ello, cualquier reforma en la sociedad del conocimiento, el mercado interior, el entorno empresarial o el mercado laboral, afectarán a la educación, como ámbitos indisociables todos ellos para completar con éxito el objetivo de Lisboa.

Siendo conscientes en Europa de lo ambicioso del proyecto y de la incapacidad de cumplirse el objetivo en el plazo fijado (2010), la fecha prevista no debe tomarse como una aspiración puntual y una vez logrado olvidarlo, sino que a partir de esa fecha sería necesaria una renovación, reevaluación y replanteamiento de los

compromisos adquiridos (Kok, 2004). Ello será necesario, dado que los mercados, la sociedad, el empleo, etc., también habrán experimentado cambios estructurales. De hecho, no es necesario llevar a término el plazo fijado para percibir las transformaciones que está sufriendo la economía mundial actual, que apunta hacia un imprevisible futuro.

En el presente escenario cambiante, surge la iniciativa *Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos* (Comisión Europea, 2008) que destaca la necesidad de unas políticas de educación y formación más eficaces y la modernización de los mercados laborales, pasando por una mejor adecuación de las capacidades a las necesidades del mercado laboral. La iniciativa tiene por objeto contribuir a la recuperación económica y a la Estrategia para el Crecimiento y el Empleo, mitigar el impacto de la crisis actual en cuanto a empleo y capacidades y potenciar la competitividad y la equidad a largo plazo.

Del estudio realizado por la Comisión, se extraen tres conclusiones (Comisión Europea, 2008:6):

1. A medio y largo plazo existe un gran potencial de creación de puestos de trabajo nuevos y sustitutivos en Europa.
2. *Las necesidades de capacidades, competencias y cualificaciones aumentarán perceptiblemente en todos los tipos y niveles de ocupación.*
3. Es necesario garantizar una mejor adecuación entre la oferta de capacidades y la demanda del mercado laboral.

Por eso, no es de extrañar que pudiera afectar de algún modo en el futuro, al actual modelo propuesto de competencias clave.

1.4. RECAPITULACIÓN

El Consejo Europeo de Lisboa (2000) es el momento en el que se crea la necesidad de alcanzar una Europa más competitiva, aprovechando la buena situación reinante en materia económica, social y laboral. A tenor de ello, en este capítulo se realiza un recorrido a lo largo de diversos documentos políticos que servirán para el diseño de la nueva educación basada en competencias. Es un breve paseo burocrático hasta llegar a la *Resolución del Parlamento Europeo de 2006*, la cual fijará cuáles son las *competencias clave* que todo ciudadano necesita adquirir para alcanzar un aprendizaje permanente.

2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA

2.1. INTRODUCCIÓN

Mucho se ha evolucionado en la educación española durante los últimos años. Si se apunta hacia la escolarización, por ejemplo, en este período se ha conseguido que todos los niños estén escolarizados, obligatoria y gratuitamente, desde los cuatro hasta los dieciséis años de edad. Logros como éste lo han conseguido leyes educativas promulgadas en los últimos 30 años, coincidiendo con el período democrático y al amparo del artículo 27 de la Constitución de 1978.

Sin embargo, resulta curioso observar que en casi dos siglos de legislación educativa sólo han surgido tres leyes de relevancia (Reglamento General de 1821, Ley Moyano de 1857 y Ley General de Educación de 1970). Mientras que en estos treinta últimos años las leyes se suceden sin fin: El Estatuto de Centros Escolares (1980), Ley de Reforma Universitaria (1983), LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOU (2001), Ley de Formación Profesional (2002), LOCE (2002) y LOE (2006). Todas ellas han buscado su continuidad en el tiempo y la estabilidad del sistema educativo sin haberlo conseguido, aún.

Esta sucesión rápida y efímera se debe a hechos como el desencanto que las reformas aplicadas producen al observar que éstas no producen los frutos esperados en un breve período de tiempo. Brevidad temporal y eficacia legislativa se vuelven cuestiones antagónicas puesto que, como señala Andreas Schleicher, responsable del Informe PISA, «la educación sólo mejora con una estrategia a largo plazo: si la cambias muchas veces en pocos años, la ley sólo pasa por encima de las escuelas y nada cambia sobre el terreno» (*cit.* en Jiménez, 2005:17).

También razones como la alternancia democrática parecen ir contra su permanencia (De Puelles, 2005). Una posible solución para garantizar la continuidad de las reformas sería un posible consenso «al menos en los aspectos sustanciales y

en los objetivos fundamentales que se persiguen» (De Puelles, 2005:13). Para ello no parece suficiente un pacto político parlamentario con el acuerdo previo entre Estado y Comunidades Autónomas, sino también alcanzar un pacto social por la educación con la colaboración de la sociedad civil (miembros de la comunidad escolar y grupos sociales que los representan, medios de comunicación, etc.).

La no consideración de los agentes escolares parece conducir -y en este extremo muchos autores están de acuerdo (De Puelles, 2005; Viñao, 2005; Gimeno Sacristán, 2005; Doménech, 2005; Mentxaka, 2008)- a una frontal oposición entre la cultura escolar y las reformas diseñadas “desde arriba” por políticos, administradores y expertos. Los cuales, ajenos a esa cultura escolar, ejercen cambios estructurales y curriculares que «encuentran una gran resistencia por parte del profesorado, lo que se traduce en una aceptación pasiva, o lo que es lo mismo, una devaluación y una burocratización de la reforma» (De Puelles, 2005:14). Es decir, las reformas lo son tan solo en su forma, mientras que en el fondo se siguen realizando las mismas prácticas educativas, porque «[...] los profesores saben, para bien o para mal, que las olas reformistas no son más que eso, puro movimiento superficial y puntual de las aguas, y esperan a la calma chicha para seguir haciendo cada cual lo que siempre hizo, tanto de bueno como de malo» (Martínez Bonafé, 2005:110).

Estamos inmersos en una nueva reforma. Su vocación es la de perpetuarse en el tiempo. Desde estas líneas ya se augura que no lo conseguirá, ya sea por las razones esgrimidas anteriormente o por cualquier otra que pueda surgir. Siendo las competencias básicas un elemento nuevo en el currículo escolar se espera al menos que, cuando se extinga la actual reforma, las competencias se hayan convertido en el germen de una nueva práctica pedagógica que nos haga recordar la presente ley como algo que realmente valió la pena.

Una educación basada en competencias debe considerar la escuela como una preparación para la vida, pero sin olvidar que la misma escuela también es parte de la vida.

Pero ¿las competencias básicas surgen realmente como novedad en la actual Reforma educativa, o son herederas de las leyes antecesoras? Hay que señalar que cada ley no se ha limitado a desarrollar los conocimientos por sí mismos, sino que han introducido algún elemento subjetivo, controlado por la conducta del propio alumno. Algunos autores (Escuela, 2007; Montero, 2008) señalan que las *conductas* de los años 70 y las *capacidades* de los 90 son conceptos “simbólicos”, como las

competencias. Y que en el caso de las *competencias* y las *capacidades* podría establecerse una sinonimia en cuanto a la función que cumplen sobre la definición de los aprendizajes básicos, pero difieren en su estructura y finalidad.

Las competencias recogen las conductas de la LGE del 70 e integran las capacidades, comportamientos y actitudes de la LOGSE, pero amplían su visión al resolver tareas en contextos concretos y variados.

A continuación, se repasan algunas de las leyes surgidas en el panorama español de los últimos 40 años. En su secuenciación se pueden observar los cambios acaecidos en el marco político, social o educativo del país y, como consecuencia de ello, la adaptación de la legislación educativa. No se pretende la exhaustividad, ni en la explicación de las leyes, ni en la enumeración de las mismas. Algunos trabajos (Cantón, 2004; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003; Escolano, 2002) sirven para adquirir una visión más profunda de todos los aspectos tratados en la legislación. Otros autores (Varela, 2007) ofrecen una visión interna de las reformas educativas desde la entrevista personal con algunos de los inspiradores y afines de aquellos momentos políticos y educativos vividos en nuestro país. Lo que aquí se pretende tan sólo es buscar un posible brote del concepto o de la función de lo que hoy llamamos *competencias básicas* en aquellas leyes que nos precedieron.

2.2. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Esta ley fue impulsada por el Ministro de Educación, José Luis Villar Palasí y promulgada en 1970 (Ley General de Educación, 1970).

La búsqueda europea de un posicionamiento en la economía mundial, a través de la competitividad, parece repetirse –a otra escala distinta a la actual- a la hora de concebir esta ley. Hasta entonces, el sistema educativo y sus contenidos estaban pensados para una sociedad estática cargada de analfabetismo, e inspirado en la Ley Moyano cuyos fines educativos ya no se ajustan a la realidad del momento. La situación de los años setenta es otra. Es necesario proporcionar al conjunto de la sociedad, en igualdad de oportunidades, una educación adecuada «y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna» (Ley General de Educación, 1970). Los países industrializados únicamente se preocupan de «los problemas de democratización de la enseñanza cuando las necesidades de mano de obra cualificada han comenzado a ser apremiantes» (Linares, 1966:146).

Señala Escolano (2002:175) la denuncia posterior sufrida por esta reforma educativa en el seno de todos los sectores políticos y sociales, siendo considerada entre la izquierda *como* «una maniobra aparentemente democrática al servicio del capitalismo».

No sólo la izquierda, sino también representantes destacados del régimen manifiestan su desacuerdo en la dirección tecnológica que la educación está tomando y apelan por un desarrollo e impulso de la cultura general. Tal es el caso de Fraga Iribarne:

“Hay que poner al día nuestra conciencia nacional, que no puede ser la de la aldea, ni la del individualismo decimonónico, pero tampoco la de una tecnocracia (pública o privada) fría y absolutamente absorbente. Hay que incorporar los valores de la juventud; del mundo intelectual; de unos obreros que han viajado y han aprendido; de un sacerdocio renovado y renovador; de nuestra creciente y reforzada clase media; de un país cada vez más grande, más rico y más culto” (Fraga, 1975:38).

Como se puede observar, la sociedad de aquel entonces, al igual que sucediera en Lisboa (2000), se ve en la obligación de hacer reformas educativas que den respuesta a las demandas laborales. Esta situación induce a «la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo» (Ley General de Educación, 1970). Aunque la Ley no lo especifica, sería bueno saber si por “ritmo acelerado” se entiende el que transcurre en nuestro suelo patrio, o al discurrir de allende nuestras fronteras.

La década de los 70 será considerada como la *Década de la Educación*, en claro contraste con la década anterior denominada la *Década para el Desarrollo* (Fundación Foessa, 1970).

Algunos de los objetivos propuestos en la Ley General de Educación parecen recordarnos aquéllos establecidos en Lisboa, aunque diferentes en su redacción (Ley General de Educación, 1970):

- Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo.

La educación ya no se presenta como una acumulación de conocimientos útiles para el sujeto, sino que redundará igualmente en su entorno. Esta idea es tenida en cuenta al considerar que «todos los españoles (...) tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional que (...)

les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos» (art. 2.1).

El sistema educativo, como se ha visto más arriba, se está adaptando al sistema productivo, con un desarrollo de la formación técnica. Y para que no queden dudas, la Ley señala que «los niveles, ciclos y modalidades educativas se ordenarán teniendo en cuenta las exigencias de una formación general sólida y las necesidades derivadas de la estructura del empleo» (art. 9.2.a).

Otro de los objetivos señala el concepto de *educación permanente*, que también aparece en las actuales normativas legales:

- Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de *educación permanente*, y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país.

La introducción del concepto de *educación permanente* ha de ser considerada una de las innovaciones de la Ley General. Este tipo de educación era un argumento al que se recurría entre los documentos de política educativa provenientes de los organismos internacionales y en la literatura sobre educación. La educación permanente ya se encontraba entre las bases de la reforma, desde la creación de un “Libro Blanco”, aparecido en 1969. La nueva política educativa habría de contemplar entre sus principios fundamentales a la educación como un proceso permanente a lo largo de la vida del hombre (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969).

Pero en esta Ley, ¿qué se apunta sobre las competencias básicas? Absolutamente nada. La educación General Básica (E.G.B.) de entonces resultará ser la Primaria actual -aunque con matices cronológicos en ambos niveles educativos-. Entre sus objetivos generales recoge el de «proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno» (art. 15.1).

Podría decirse que esta es una educación *incluyente*, en la que se tienen en cuenta las características del alumno para recibir una formación adaptada a sus aptitudes. Lo que actualmente se denominaría como *diversificada*.

Mientras que la educación basada en competencias, lejos de pretender excluir a ningún alumno, se presenta como una espada de Damocles: O el alumno adquiere

las competencias, o de lo contrario, no será necesario que el sistema educativo le excluya: ya se encargará de ello la sociedad del conocimiento.

La formación que proporciona la E.G.B. está orientada a la adquisición, desarrollo y utilización de capacidades y aptitudes que en alguno de los casos podrían recordarnos, remotamente, a las competencias actuales. Así, el artículo 16 (Ley General de Educación, 1970) manifiesta el «ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión [*¿competencias básicas en ciencia y tecnología?*], a la adquisición de nociones y hábitos religioso morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística [*¿expresión cultural?*] y al desarrollo del sentido cívico-social [*¿competencias interpersonales y sociales, y competencia cívica?*] y de la capacidad físico-deportiva».

E, igualmente, expresiones como “aprender a aprender” no parecen exclusivas de las competencias de hoy, puesto que se incluye en el Libro Blanco, concretamente en la base 24, caracterizando a esta modalidad de pedagogía “activa” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969).

En cuanto a los contenidos de la asignatura (si se prefiere, hoy *área*) de Lengua, es seguro que en el momento de la redacción legislativa se concibieron como reformistas con respecto a la educación anterior. Para la primera etapa de la E.G.B. importaba más –en general- el desarrollo de hábitos de estudio y trabajo y de la capacidad de expresión, que la adquisición de conocimientos. Mientras que en la segunda etapa, dado que la principal característica de la sociedad de entonces residía en la comunicación, sería fundamental el desarrollo de la capacidad de comunicación del alumno, cuyos contenidos procederían de su experiencia (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003).

En la práctica, autores como Viñao (1992) sostienen que las deficiencias en la expresión oral y escrita o en su recepción, así como en la capacidad de comunicación que se manifiesta en los jóvenes, es consecuencia de unos contenidos y métodos tradicionales aplicados a la reforma, ya que la nueva pedagogía «[n]unca será aplicada por el sistema educativo... más allá de la Enseñanza Preescolar y de los primeros cursos de Primaria» (Viñao, 1992:68).

Según indican Pérez-Díaz y Rodríguez (2003) sobre la situación del área de Lenguaje:

“La lectura de los clásicos o de la literatura en general no aportaba nada especial, era un medio más en el que apoyarse, algo oculto entre otros, Valía “cualquier situación” para que el alumno, en la práctica, a través de su “participación activa”, fuera induciendo los conocimientos apropiados. La ortografía se aprendería gradualmente, con las palabras en su contexto, dando “el menor número posible de reglas ortográficas, las más generales y siempre partiendo de casos concretos”. Además, se incorporó la gramática estructural, que, con sus sintagmas, morfemas, lexemas y semantemas, sustituía el modo tradicional de llevar a cabo análisis sintácticos y morfológicos” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003:155).

2.3. LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

La *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), elaborada al amparo del artículo 27 de la Constitución Española (1978), desarrolla la ordenación estructural del sistema educativo, fijando ciclos, etapas, modalidades de Bachillerato, así como los currícula de cada nivel. Pretende convertirse en una reforma global del sistema para ser adaptado a las transformaciones culturales, sociales y laborales producidos en los últimos veinte años en la sociedad española. Sin embargo, para autores como Pérez-Díaz y Rodríguez (2003) esta ley será una continuación de la anterior LGE, en sus líneas generales y en bastantes de sus detalles.

Apunta Cantón (2004) que muchas de las críticas procedentes de algunos investigadores cercanos a la Reforma LOGSE, se producen por una falta de claridad teórica para la orientación de la práctica. No quedaba claro cómo se produciría ese cambio de enfoque más práctico que intentaba aportar (basado en el constructivismo), y así desaparecer el enfoque tecnicista anterior (basado en el conductismo).

Sin embargo, a diferencia de la LGE, la LOGSE se aprueba en marco constitucional y con las aspiraciones de una *sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa* (LOGSE, 1990). En vista del reciente ingreso en el proyecto europeo, «las necesidades de homologación con los países de nuestro entorno hacían aconsejable esta nueva política» (Escolano, 2002:232).

¿Qué paralelismos existen entre la LOGSE y la nueva educación basada en competencias? Ya en el Preámbulo (LOGSE) se pueden advertir unas intenciones que recuerdan muchas de las iniciativas formuladas por la Unión Europea a partir del Consejo Europeo de Lisboa (Parlamento Europeo, 2000):

“El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible” (Preámbulo LOGSE, 1990).

El hecho de que los conocimientos y competencias evolucionen tan rápidamente tiene para Díaz (2003) un doble efecto. Por un lado, los Sistemas se ven en la necesidad constante de reformarse y, por otra parte, han de hacer sitio a alumnos poco convencionales. En definitiva, «el “Sistema” ha de ser versátil y con capacidad de aprender y de cambiar si se quiere que “produzca” jóvenes con análogas características, con una buena Formación de Base y predispuestos a seguir aprendiendo» (Díaz, 2003:86).

Esta intención queda reflejada en la LOGSE, no sólo en su adaptación al entorno, sino también a través de la flexibilidad de la propia ley, que la hace abierta a los posibles cambios futuros. Expresa que la ley *no es ni el inicio ni el final de la misma* (Preámbulo LOGSE, 1990), en clara respuesta a la creencia de que las normas legales son actos que resolvían las transformaciones de la sociedad. Y es que para evitar tal dogmatismo legislativo «la Ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro» (Preámbulo LOGSE, 1990).

Existiendo conciencia de que la propia Ley tiene que adaptarse a las circunstancias que surjan ¿cómo no habría de tener en cuenta este principio para con los alumnos? En efecto, la *educación permanente* se recoge como principio básico del sistema educativo, que «*preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas*» (art. 2.1. LOGSE, 1990). La educación a lo largo de la vida fue vista en Lisboa (2000) como necesaria para que el capital humano acceda a un óptimo desarrollo personal, social y laboral, de acuerdo con la rápida transformación social y con la necesidad de cambio de trabajo constante y desarrollo de nuevas cualificaciones o reciclaje de las mismas.

A pesar de los buenos propósitos que la Ley establece en este sentido, parece ser que algunas de las evaluaciones realizadas por el INCE (Cantón, 2004) muestran para Primaria una crítica de los profesores con la formación inicial, al tiempo que éstos no desarrollan la permanente de forma adecuada.

En esas mismas evaluaciones del INCE se recogen las dudas respecto a la aplicación de la evaluación de conocimientos, actitudes y procedimientos. En toda reforma educativa este aspecto debe ser muy común, pues las mismas dudas se pueden presentar en el actual profesorado que pretenda desarrollar, por ejemplo, el *espíritu emprendedor* y la *iniciativa personal* de su alumnado. ¿Cómo puede saber que un alumno lo ha adquirido? ¿Estas son cualidades que vienen *de serie* con el sujeto, o se pueden adquirir con la escolarización?

La Educación de Adultos en España, hasta fechas recientes, era un sector marginal del Sistema Educativo. Señala Díaz (2003) que la Ley abre nuevos horizontes en el sentido del *continuum*. Por una parte, el Sistema Educativo reconoce como propio aquellas acciones y programas destinados a satisfacer los conocimientos y aptitudes de la población adulta, enfocados hacia tres objetivos: formación básica, preparación profesional y el desarrollo de la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica (Educación Formal y no formal). Por otro lado, los adultos han de poder ver reconocido lo que saben, independientemente del lugar y el modo en que haya sido aprendido.

Entre las metas generales para la Educación Primaria, la LOGSE comprende que debe «proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio» (art. 12, LOGSE). A la vista de tales metas podría no existir diferencia con las competencias actuales: competencia lingüística, competencia matemática y la capacidad que las competencias confieren al individuo «para poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma» (OCDE, 2005: 4).

Si a lo anterior le sumamos que entre los fines del sistema educativo LOGSE se encuentra *el pleno desarrollo de la personalidad del alumno* (art. 1.a.) y que como principios de la actividad educativa se tienen presentes *la formación personalizada, que propicie una educación integral* (art. 2.3.a.), *el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico* (art. 2.3.d.), *una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (art. 2.3.h.) y que esta educación no debe olvidar *la relación con el entorno social, económico y cultural* (art. 2.3.j.), se puede apreciar que las competencias básicas pretenden algo

muy similar. Autores como Pérez-Díaz y Rodríguez (2003) advierten en esta pedagogía descrita una continuación de la iniciada por la ILE.

La postura adoptada por la LOGSE y la de las competencias tienen una tendencia pragmática. La pragmática hacia la que apunta la Ley de 1990 es a que el alumno se interese por su medio, se implique y, si es posible, lo modifique. Las competencias tienden a hacer que el sujeto comprenda el medio para interactuar socialmente y actuar con autonomía.

Este pragmatismo se refleja en los principios metodológicos recogidos en el Currículo de Primaria (MEC, 1991a):

- Es el alumno quien modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo así su propio aprendizaje significativo, estableciendo relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos.
- Los nuevos conocimientos, tal como ocurre con las competencias, han de tener relación con la vida real de los alumnos, para que el alumno encuentre una utilidad en ellos y ese aprendizaje trascienda el contexto escolar. Es un *aprendizaje funcional*.

La funcionalidad de ese aprendizaje se extiende más allá de la acumulación y aplicación práctica de esos conocimientos. En relación a ello, el currículo de primaria aporta la expresión “*aprender a aprender*”, una de las competencias básicas actuales, y con la que presenta similitudes:

“Sin embargo, la funcionalidad del aprendizaje no es únicamente la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, el aprender a aprender. En este sentido, se debe favorecer que los contenidos de procedimientos se apliquen a diferentes ámbitos y contextos, y prever situaciones en que sea preciso representarse la naturaleza del aprendizaje que se va a realizar, así como su sentido y pertinencia respecto de otras situaciones y circunstancias” (MEC, 1991a).

En el área de Lengua (MEC, 1991) el lenguaje se presenta como una actividad con dos funciones básicas, la comunicación y la representación, que sirven para regular la conducta propia y la ajena. También incluye una *iniciación al texto literario como manifestación de la funcionalidad de la lengua*. El ámbito de la actuación educativa debe ser el del discurso. El objetivo último del área es el de dominar las

cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) para enriquecer la lengua oral y aprender la utilización de la lengua escrita. Junto a todo esto, una *reflexión sistemática sobre la lengua con el fin de mejorar y enriquecer la propia competencia comunicativa*. La comprensión del lenguaje constituye la base del pensamiento crítico. Se responsabiliza e implica al resto de las áreas en la enseñanza del lenguaje, por ser éste vehículo para el aprendizaje.

La lectura y la escritura son aprendizajes *interactivos*, que requieren de un marco de construcción de sentido, pues ambas son actividades cognitivas complejas que no responden a una simple traducción de códigos.

La lengua oral y la escrita son tratadas con el mismo carácter de importancia. Desaparece la idea de la supremacía de la escrita sobre la oral (por requerir una enseñanza sistemática y planificada), pues «no hay razones válidas [...] para supeditar el conocimiento de la lengua escrita al de la lengua oral, sobre todo, cuando ambas tienen muchos elementos comunes [...]» (MEC, 1991).

Los contenidos del área se agrupan en cuatro bloques:

1. Usos y formas de la comunicación oral.
2. Usos y formas de la comunicación escrita.
3. Análisis y reflexión sobre la propia lengua.
4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

La valoración sobre la LOGSE, a pesar de sus limitaciones, es positiva por cuanto, como señala Marchesi (2001), se convierte en un cambio educativo con voluntad de transformar la educación, haciendo intentos por situar el sistema educativo al nivel de los países desarrollados. Y dio tanta importancia a la igualdad en la educación (Título V) como a la mejora de la calidad (Título IV). Fue «una reforma que mejoró sin duda la educación, pero que hubiera necesitado mayores recursos, más apoyo a lo largo de sus años de aplicación y nuevos cambios que resolvieran los desajustes que se manifestaban o la falta de condiciones adecuadas» (Marchesi, 2001:72). Otras valoraciones (Cantón, 1996; Escolano, 2002; Capitán, 2002; Varela, 2007) vienen a completar los aciertos y desaciertos, las ventajas y las limitaciones que la LOGSE ha ido desvelando.

2.4. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

Esta nueva norma educativa, de carácter conflictivo a juzgar por las protestas que ha suscitado, fue aprobada en el Congreso el 6 de abril de 2006, derogando las anteriores leyes LGE, LOGSE, LOPEG y LOCE. Mantiene la estructura del sistema educativo que ya se estableciera en la LOGSE, e integra lo recogido en aquellas a las que deroga, excepto a la LODE.

Cierto es que ninguna de las leyes habidas ha resuelto la situación educativa española a perpetuidad. De ahí que con el paso del tiempo y con una mirada retrospectiva se pueda elaborar una opinión más o menos acertada de las limitaciones y progresos que haya provocado. Si bien la Ley Orgánica de Educación (LOE) (MEC, 2006) es una ley que mantiene parte de la LOGSE y ésta recibió sus críticas, sería conveniente darle un margen temporal para valorarla. De hecho, una bien instaurada educación a través de competencias –que es algo *novedoso* aportado por la LOE– podría mejorar aquella ley sobre la que pretende fundamentarse (LOGSE).

No obstante, algunos sectores de la clase política, desde el momento de la aprobación manifiestan su descontento, diciendo que la LOGSE ha sido «una catástrofe y un fracaso» para los alumnos españoles. Y añaden que la LOE, es «una LOGSE dos, que acabará de estropear lo poco que estaba arreglado» (Morán y Aunión, 2006). Más tranquilizadoras son las palabras de otros autores (Jiménez, 2005) que señalan que estos alarmismos carecen de fundamento, dado que cada cambio normativo ha producido modificaciones “menores” pero han mantenido estable la espina dorsal del sistema educativo.

Para interpretar esta nueva ley hay que contextualizarla en el marco en el que se desarrolla, fundamentado desde tres principios (Preámbulo):

1. Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, especialmente en la Educación Básica.
2. Introducir el concepto de *esfuerzo*, practicado por toda la comunidad educativa. Pilar fundamental para conseguir una educación de calidad y equidad.
3. Establecer un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

En el anterior epígrafe sobre Europa se habló de las transformaciones sociales que exigen nuevas necesidades a los ciudadanos que han de convivir con una Sociedad de la Información. Sociedad ésta cuyas herramientas han de ser bien adquiridas para una plena integración, o de lo contrario se corre el riesgo de una exclusión individual. Por eso, como señala Marco (2008), para entender las propuestas y enfoques de la LOE hay que remitirse a la *mundialidad –globalización*, si se prefiere-, donde se incluyen aspectos como la economía, la política, la tecnología, la cultura y el medioambiente y al *referente europeo*, muy presentes en el desarrollo interno de la actual Reforma educativa.

Dentro de las novedades, por vez primera se recoge en el articulado de una ley educativa la financiación que se aplicará a lo largo de los años. Se establece, además, un incremento del gasto público en educación durante los diez años siguientes, que permita equipararse a los países de la Unión Europea (art. 155, LOE). En la difusión del informe que recoge el resultado de las evaluaciones anuales del sistema educativo, se incluirán los datos relativos al gasto público en educación, como uno más de sus indicadores (art. 156, LOE).

Pero la novedad que a este estudio de investigación interesa es la referida a las competencias básicas. Su introducción en el marco del nuevo currículo establecido por el MEC, así como el de la Comunidad de Castilla y León para la Educación Primaria (Consejería de Educación, 2007) se debe a las propuestas realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea.

La interpretación y concreción de las competencias en el currículo español difieren de las propuestas por el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005). Este estudio, anterior a los trabajos realizados por la Unión Europea, en su afán por definir las competencias fundamentales o clave que toda persona debiera obtener, establece la siguiente clasificación:

1. Competencia para *usar las herramientas de forma interactiva*.- Las necesidades de la sociedad de la información requieren del dominio de herramientas tales como *el lenguaje, la información y el conocimiento*, así como *el uso de las computadoras*. El uso interactivo de tales herramientas no sólo exige el acceso a ellas: también adaptar el conocimiento y las destrezas. Así la herramienta pasa a convertirse, además de un mediador pasivo, en instrumento que facilita el diálogo entre el individuo y su entorno.

2. Competencia para *interactuar en grupos heterogéneos*.- Los individuos se encuentran inmersos en una sociedad que cada vez se vuelve más plural y diversa. Y en ella necesita saber manejar con acierto las situaciones de relación interpersonal. Un buen desarrollo individual y grupal redundará en beneficio de la convivencia social, obtenido mediante competencias que impliquen *relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y manejar y resolver conflictos*.
3. Competencia para *actuar de manera autónoma*.- Esto implica un control responsable del sujeto en lo que a su vida personal y laboral se refiere. Una autonomía que le permita decidir y elegir en cada contexto, desarrollando una identidad independiente, lejos de ser uno más de la multitud. Por tanto, *actuar dentro del contexto del gran panorama, formar y conducir planes de vida y proyectos personales y defender y asegurar derechos e intereses* serán las competencias que tendrá que desarrollar.

De los tres grupos de competencias, los dos últimos estaban ausentes del currículo español, al ser éstas consideradas como una responsabilidad familiar. La escuela quedaba destinada a la instrucción y enseñanza de los contenidos convencionales de las disciplinas, que en DeSeCo se recogen en el primer grupo (Pérez Gómez, 2007).

En cuanto a la Unión Europea, las competencias básicas llegan a través de las recomendaciones propuestas por ésta. Siendo el Programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (Consejo, 2004) heredero de los objetivos estratégicos señalados en el Consejo de Lisboa de 2000 (Parlamento Europeo, 2000), se desarrolla un “Grupo B” de trabajo sobre Competencias Clave para el aprendizaje que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros. Entendiendo aquéllas como «*un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo*». Esta labor les servirá al Parlamento Europeo y al Consejo para elaborar una *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). En este documento se fija un marco de referencia europeo donde se incluyen ocho competencias clave que conviene que sean adoptadas por los países miembros.

Competencias Clave Unión Europea	Competencias Básicas MEC
Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOUE, 30 diciembre 2006).	RD 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 8 diciembre 2007).
Comunicación en la lengua materna	Competencia en Comunicación Lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia Matemática
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal
Conciencia y expresión culturales	Competencia cultural y artística

Tabla 9. Las competencias propuestas por la Unión Europea y las adoptadas por el MEC.

El MEC señala que «se ha partido de la propuesta realizada por la Unión Europea, aunque tratando de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español». La LOE incluye estas competencias al definir y organizar el currículo como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas» (art.6, LOE). Incluir las entre los componentes del currículo permite «caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes» (Preámbulo, LOE).

Pudiera parecer que las competencias son algo que ornamenta la nueva ley, o que deben ser incluidas en el currículo de los alumnos, sin requerir una atención especial –como sucediera con los temas transversales de la LOGSE, por ejemplo-. Sin embargo, adquieren las competencias una atención más profunda puesto que se contempla la realización de una *evaluación de diagnóstico*, por parte de las Administraciones educativas, de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado de Primaria, cuando concluyan el segundo ciclo. Los resultados de esas evaluaciones servirán para informar sobre el estado de los alumnos, centros y el

sistema educativo, permitiendo corregir y mejorar las deficiencias (Preámbulo y art. 21, LOE). Hay quien opina (Feito, 2005) que este tipo de evaluación resulta acertado en su propósito, pero se advierten dos posibles riesgos con ella:

1. Que pueda utilizarse para la creación de una jerarquía o clasificación de centros, en función de los rendimientos resultantes de tales pruebas.
2. Que la evaluación se lleve a cabo con tests estandarizados en los que solo prevalezca una concepción factual de la adquisición de conocimientos.

Así mismo, en la evaluación ordinaria se accederá al ciclo o etapa siguiente si el alumno «ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez» (art. 20.2, LOE). Aunque solo podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo, sin poderse repetir esta medida a lo largo de la educación primaria (art. 20.4, LOE).

Hay quien va más allá, apuntando una cierta esterilidad en el resultado de ambas evaluaciones (diagnóstico y ordinaria –curricular-) a la hora de medir las competencias básicas que el alumno debe alcanzar: «Para que esto fuera posible, dichas competencias tendrían que estar suficientemente desarrolladas, más o menos concretadas para los diferentes cursos o ciclos, respetando coherencias y jerarquías internas, con unas directrices claras sobre lo que se quiere y se va a exigir respecto a ellas, y además, explícitamente articuladas con los contenidos curriculares que se van a desarrollar» (Mentxaka, 2008:83).

Parece que la consideración hacia esta novedad curricular es notable. Quizás provenga de ese interés comunitario por contar con una sociedad competitiva y sea visto más como una obligación europea que como una necesidad social. En cualquier caso, sería conveniente que, como apuntan algunos autores (Díaz, 2006; Escudero, 2008) con acertado criterio, la reforma no se quede en un nivel de nueva retórica, sin llegar a alterarse los modos de enseñar y aprender. Porque si se mantiene «la pervivencia de la misma estructura disciplinar, hace que las competencias queden, ahora mismo, como un aditamento» (Bolívar, 2008:4).

De la misma opinión son quienes ven en la educación por competencias un modelo que cuestiona todo el proceso educativo y una oportunidad para el cambio. Que ven en el alumnado un agente activo, que obliga que la práctica docente se adapte a los conocimientos, experiencias y actitudes del alumno; replanteando así el nuevo papel que adopta el profesor y demostrando que el alumnado “aprende haciendo” (Roldán, Lucena y Torres, 2009).

Más pesimistas son las opiniones de quienes advierten que lo que se propone como novedad (*competencias*), se convertirá, o mejor aún, se acomodará a los sistemas educativos ya establecidos:

“Como cabía esperar, la interpretación que hacen ambas instancias [la Comisión Europea y el gobierno español en el desarrollo de la LOE] en aras de una “política realista”, camina en el sentido de limar la potencialidad de cambio radical de la propuesta de DeSeCo, recuperando el clásico sesgo disciplinar” (Pérez Gómez, 2007:20).

Las competencias básicas, como se ha descrito en el marco europeo, no se plantean al amparo de decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables. Responden a «una consideración cuidadosa de los prerequisites psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad» (OCDE, 2005:5). Se relacionan con las características principales y las demandas de la vida moderna, y están determinadas por la naturaleza de nuestras metas, tanto como individuos y como sociedad. En este sentido apunta la definición recogida por el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria:

“Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (MEC, 2006a).

Aprendizaje permanente a lo largo de la vida que posibilita un reciclaje continuo de la propia persona, haciéndola más autónoma. La educación permanente es uno de los principios básicos del sistema educativo. Necesario para preparar a los alumnos para que aprendan por sí mismos y para que las personas adultas puedan incorporarse a las diversas enseñanzas, conciliando el aprendizaje con otras actividades (art. 5, LOE).

El Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria (MEC, 2006a) señala las *finalidades* que las competencias básicas tienen en el currículo:

- “En primer lugar, *integrar los diferentes aprendizajes*, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.

- En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes *integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva* cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- Y, por último, *orientar la enseñanza*, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”.

Aunque existen algunos autores (Mentxaka, 2008) que ya vaticinan para las competencias un resultado que no se ajustará al pretendido, al ser imposible conjugar un currículo basado en una serie de competencias básicas para la vida, con la promoción materia a materia. Si sucedió que con la LOGSE la presentación del currículo, en términos de capacidades, seguía el modelo “tradicional”, ¿ocurrirá lo mismo con la LOE si hablamos de competencias? Alude este autor a una cierta prisa por integrar a la educación española en el marco de referencia europeo con esta nueva reforma, y a la creación de cierta confusión en cuestiones como el uso indistinto de conceptos como *objetivos, capacidades y competencias*.

Siguiendo a Mentxaka (2008), la *capacidad* puede entenderse como la potencialidad para hacer una cosa. Este concepto es estático. La *competencia*, por el contrario es la concreción en acto de esa potencialidad. Se convierte en un concepto dinámico. Sin embargo, ambos conceptos están ligados entre sí, pues es necesario *ser capaz para ser competente* y la capacidad se manifiesta siendo competente.

CONDUCTA	HABILIDAD	COMPETENCIA	CAPACIDAD
Levantar la mano para pedir la palabra	Ordenar las ideas antes de exponerlas	Exponer de forma oral las propias opiniones en las asambleas de la escuela	Capacidad de comunicación

Tabla 10. *Elementos subjetivos de un acto comunicativo* (Escuela, 2007:7).

En efecto, muchos son los cabos que quedan sueltos, con respecto a las competencias definidas por la ley. Porque aunque quedan recogidas en el decreto curricular de Primaria no se especifica, por ejemplo, cómo ha de ser su integración en el currículo. Se las considera como aprendizajes imprescindibles que capacitarán al alumno «para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida» (MEC, 2006a, Preámbulo). Se las incluye como uno

más de los elementos del currículo junto con los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la etapa (art. 5.1), mientras que el artículo siguiente (art. 6: competencias básicas) parece querer desarrollarlas, dado que lo titula como tal y, sin embargo, remite al anexo I del decreto donde se exponen las ocho competencias propuestas por la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006) adaptadas a nuestro país. Solo la referencia que se hace en el artículo 6 a la lectura como factor de desarrollo de las competencias parece ser el método que permita su asunción.

En cuanto a las áreas, el decreto mezcla las competencias con los contenidos, donde parece hacerse una relación entre ambos, pero queda poco claro. Más bien hay que realizar una interpretación subjetiva.

Quizás la mejor adquisición y puesta en práctica de las competencias básicas, podría concretarse, con cierto éxito, mediante otras formas alternativas a las tradicionales. Así Braslavsky (2006), en un interesante artículo sobre los factores necesarios para alcanzar una educación de calidad, incluye en el currículo los aspectos *estructurales y disciplinares*. Pero, además, le suma un tercer aspecto como el que recoge los *básicos cotidianos del currículo*, donde se citan siete actividades –no menos interesantes- que debieran practicarse en las escuelas. Merecen ser enumerados para ponerlos en relación con las competencias básicas:

1. Leer un libro completo, cada semana, adecuado a cada nivel, garantiza un aprendizaje y una comprensión «mucho mejor que si saben las declinaciones de todas las conjugaciones» (Braslavsky, 2006:94). [*Competencia en comunicación lingüística*].
2. Realizar una encuesta, procesarla e interpretarla. Permite descubrir que los alumnos saben contar y, además, contando con un sentido, organizando la información recogida, presentándola, discutiéndola y enriqueciéndola. [*Competencia matemática*].
3. Estudiar un tema social (comunitario, local, nacional, mundial) emergente cada mes que incite a forjar una sensibilidad sobre los hechos y contribuya a la búsqueda de preguntas y respuestas, al respeto en el diálogo y las opiniones encontradas sirviendo éstas para la construcción de otras nuevas. [*Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*].

4. Utilizar constructivamente la tecnología a través de un proyecto real, fomentándose por este camino el uso activo de ésta y evitando percibirla pasivamente. [*Tratamiento de la información y competencia digital*].
5. Asistir a un espectáculo audiovisual: La asistencia al cine para luego discutir la película, o asistir a la fiesta del pueblo y rememorar y reconstruir su significado. [*Competencia cultural y artística*].
6. Llevar a cabo una actividad solidaria dentro de la comunidad y evaluarla: la lectura o escritura de un texto a personas ciegas que lo necesiten, o ayudar a desplazarse a personas ancianas impedidas. [*Competencia social y ciudadana*].
7. Identificar y resolver un problema de forma conjunta, propio del entorno o acaecido en el centro. [*Autonomía e iniciativa personal*].

Y aunque no está explícita en ninguna de las actividades, cada una de ellas y el conjunto de todas están poniendo en práctica la *competencia para aprender a aprender*.

Probablemente este sea el aprendizaje basado en competencias que la ley pretende que los alumnos desarrollen en su práctica diaria. Efectivamente es más pragmático que aquél establecido en las normativas legales. No obstante, no debe olvidarse que para realizar tales actividades han de ser coordinados los tres aspectos básicos del currículo: *estructurales, disciplinares y cotidianos*.

Como se puede observar, la evolución en la forma de enseñanza-aprendizaje ha transcurrido desde un modelo tecnológico que buscaba la eficacia en la LGE del 70, hasta un modelo procesual de la LOGSE del 90 que perseguía el aprendizaje significativo y el constructivismo en el aula. Ahora, con la LOE, se pretende que los objetivos de las áreas curriculares sirvan para alcanzar las competencias básicas. La relación entre áreas y el desarrollo de competencias no es unívoca, dado que cada área permite desarrollar diferentes competencias.

Con la nueva ley educativa de la LOE quedan recogidas las nuevas competencias que deben de ser adquiridas por los alumnos al final de la etapa. Tomando como base dicha legislación se expone, a continuación, cada una de las ocho competencias, así como sus correspondientes finalidades. Se ha optado por mantener una transcripción literal del texto legal por entender innecesaria cualquier interpretación subjetiva o comentario a la propia ley, en la que las competencias básicas ya quedan por sí mismas definidas:

1. Competencia en comunicación lingüística	Primaria (Real Decreto 1513/2006)
<p>Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</p> <p>Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo. Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.</p> <p>El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar. Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación. Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa. La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.</p> <p>Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis.</p> <p>Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.</p> <p>Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente -en fondo y forma- las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.</p> <p>Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.</p> <p>En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.</p>	

2. Competencia matemática

Primaria (Real Decreto 1513/2006)

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella.

En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones.

En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Primaria (Real Decreto 1513/2006)

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados. Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana. Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable.

Asimismo, supone considerar la doble dimensión –individual y colectiva– de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo. Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.

También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral.

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico. En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

4. Tratamiento de la información y competencia digital

Primaria (Real Decreto 1513/2006)

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

5. Competencia social y ciudadana

Primaria (Real Decreto 1513/2006)

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.

Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

6. Competencia cultural y artística

Primaria (Real Decreto 1513/2006)

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

7. Competencia para aprender a aprender

Primaria (Real Decreto 1513/2006)

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. Incluye, además, habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista. Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

8. Autonomía e iniciativa personal

Primaria (Real Decreto 1513/2006)

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral. Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

1. Competencia en comunicación lingüística: Finalidad

M. E. C. (2006b)

La contribución de la competencia lingüística a la construcción personal de saberes es fundamental. El lenguaje es el instrumento de aprendizaje por excelencia, de construcción y comunicación del conocimiento, ayuda a representar la realidad, a organizar el propio pensamiento y a aprender. Por ello, la deficiencia en la adquisición de esta competencia, tiene consecuencias en el aprendizaje, en la conformación de los conocimientos del resto de las áreas y lo que es más importante, en el desarrollo del pensamiento mismo.

Los estudiantes han de aprender a verbalizar los conceptos, a explicitar una idea, a redactar un escrito o a exponer un argumento. La lengua es el principal instrumento para organizar nuestro pensamiento, para aprender nuevos contenidos, para integrar lo que estamos aprendiendo en nuestra estructura cognitiva, para explicar algo y para explicárnoslo a nosotros mismos. Su uso cada vez más eficaz, permitirá transmitir pensamientos y emociones, vivencias, ideas y opiniones, y también formarse juicios, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión a las producciones y disfrutar escuchando, leyendo o compartiendo aprendizajes de forma oral o escrita.

Adquirir esta competencia supone aprender lengua cuando se usa en situaciones y contextos de comunicación diversos, en la medida en que los procedimientos se aprenden cuando se usan y cuando se reflexiona sobre ellos.

Esta competencia contribuye a la creación de una imagen personal positiva y fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Aprender a comunicarse es establecer lazos con otras personas, es acercarnos a nuevas culturas que adquieren consideración y afecto en la medida en que se conocen. El desarrollo de la competencia lingüística es clave para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir.

2. Competencia matemática: Finalidad

M. E. C. (2006b)

La competencia matemática, entendida como se ha descrito, proporciona herramientas muy valiosas para enfrentarse a las situaciones que utilicen elementos matemáticos, tales como números, símbolos, tablas, gráficas, etc. o que requieran formas de argumentar y razonar asociados a ella. El desarrollo de esta competencia ha de hacer posible, al final de la educación obligatoria, la utilización, de forma espontánea, de tales elementos y formas de razonar en los ámbitos personal, social y laboral, así como su uso para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones.

La posibilidad real de generar aprendizajes a lo largo de la vida, tanto en el ámbito académico como fuera de él, está condicionada por el desarrollo de la competencia matemática, de modo que un desarrollo limitado puede tener a su vez consecuencias en las posibilidades posteriores de desarrollo personal. Del mismo modo, la participación en la vida social requiere, al menos, la posibilidad de interpretar y expresar informaciones, datos y argumentaciones asociadas a la competencia matemática.

El desarrollo de esta competencia está asociado, entre otros factores, a la posibilidad real de utilización de la actividad matemática en contextos tanto más amplios como sea posible. Su finalidad, en la educación obligatoria, se alcanza en la medida en que los conocimientos matemáticos se aplican de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes del resto de los campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Finalidad
M. E. C. (2006b)
<p>Esta competencia se refiere a ámbitos del conocimiento muy diversos (ciencia, salud, actividad física, consumo, procesos tecnológicos, etc.).</p> <p>Los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico, y la influencia decisiva que tienen sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de los ciudadanos, hacen que cada vez sea más importante el desarrollo del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones sobre ellos de manera autónoma y, en general, para comprender y resolver problemas en el mundo actual.</p> <p>El adecuado desarrollo de esta competencia requiere tener en cuenta las diferentes dimensiones presentes en el ámbito científico y tecnológico. Por ello, se debe trabajar, por una parte, sobre el conocimiento de los objetos y los espacios cotidianos, los procesos tecnológicos, la distribución de los fenómenos en el espacio geográfico y el medio ambiente, aplicando criterios asociados al pensamiento científico: planteándose preguntas, razonando sobre la experiencia, realizando inferencias, etc.</p> <p>Pero, por otra parte, se trata de que al tomar decisiones se tenga en cuenta la importancia del uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente, el consumo racional y responsable de los productos y el fomento de la cultura de protección de la salud como elemento clave de la calidad de vida de las personas.</p> <p>Las habilidades asociadas al movimiento en el espacio físico y a la salud se conjugan en otro de los aspectos de esta competencia, el referido a la actividad física y al control del propio cuerpo.</p>

4. Tratamiento de la información y competencia digital: Finalidad
M. E. C. (2006b)
<p>Esta competencia es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en actos comunicativos multidireccionales en los que quienes aprenden realizan procesos cognitivos, a partir de la interacción con fuentes diversas y variadas de información. Dominar el acceso a la información y su utilización es un aspecto básico del aprendizaje, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, al proporcionar además herramientas necesarias para aprender a aprender y aprender de forma autónoma.</p> <p>Las TIC abren un inmenso campo de interacción y son un extraordinario instrumento de aprendizaje. El conocimiento de los sistemas y modo de operar de las TIC y de su uso debe capacitar al alumnado para una adecuada gestión de la información, la resolución de problemas reales, la toma de decisiones, la modelización de situaciones, la utilización de la comunicación en entornos colaborativos y la generación de producciones responsables y creativas. Además simplifica las rutinas y amplía los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizajes formales e informales.</p> <p>Aprender "sobre" las TIC supone alfabetizar al alumnado en su uso, aprender "de" las TIC, implica, saber aprovechar la información a que nos dan acceso y analizarla de forma crítica; aprender "con" las TIC supone, saber utilizarlas como potente herramienta de organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir nuestros fines. Por otro lado, su utilización tiene variadas y crecientes aplicaciones en otros campos del aprendizaje relacionados, por ejemplo, con el desarrollo de la creatividad o la capacidad de tomar iniciativas y llevarlas adelante, además de en múltiples aspectos de la vida cotidiana y en las actividades de ocio.</p> <p>Esta competencia se relaciona con otras y tiene aplicación múltiples ámbitos. En aquella medida en que para adquirirla es fundamental utilizar el lenguaje oral y escrito, son previos ciertos aspectos de la comunicación lingüística; otro tanto puede decirse del aprender a aprender que significa, cada vez más, ser capaz de procesar información abundante y compleja.</p> <p>Hay que enseñar a los alumnos a ser independientes, responsables, eficaces y reflexivos a la hora de seleccionar, elaborar y usar las fuentes de información y las herramientas de las TICs como apoyo de su trabajo.</p>

5. Competencia social y ciudadana: Finalidad

M. E. C. (2006b)

Es una competencia básica para poder convivir y para hacerlo de forma comprometida con los valores universalmente aceptados, los derechos humanos y los valores constitucionales y está asociada por ello a derechos democráticos de participación. Se persigue con ello una ciudadanía del mundo compatible con la identidad local, formada por individuos que participan activamente.

El conocimiento de la realidad social, su pasado histórico y sus problemas es imprescindible para disfrutar de la ventaja de la convivencia y para generar una actitud comprometida con su mejora. Prepara para participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad, en la vida económica, social y política, así como en la toma de decisiones a todos los niveles, local, nacional y europeo, en particular mediante el ejercicio del voto y a través de la participación en diferentes foros ciudadanos. Asimismo, contribuye de manera muy significativa a la cohesión social al resaltar la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, a la vez que colabora en la creación de un sentimiento común de pertenencia a la realidad social en que se vive.

6. Competencia cultural y artística: Finalidad

M. E. C. (2006b)

La adquisición de esta competencia exige familiarizar a los jóvenes con una amplia variedad de manifestaciones artísticas y culturales, tanto del pasado como del presente, ayudándoles a comprender la función que las artes han desempeñado y desempeñan en la vida de los seres humanos, lo que les permite apreciar mejor el papel que pueden jugar en sus propias vidas.

Por otra parte, el trabajo artístico potencia el desarrollo estético, la creatividad y la imaginación, poniendo en juego tanto el pensamiento divergente como el convergente, puesto que supone reelaborar ideas y sentimientos, resolver problemas, planificar, evaluar, modificar y revisar los progresos necesarios para alcanzar unos resultados determinados, ya sea en el ámbito académico como fuera de él y, eventualmente en el ámbito profesional. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura.

En la medida en que las actividades artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo cooperativo, a través de la participación en experiencias artísticas compartidas, se favorece que los jóvenes lleguen a tomar conciencia de su responsabilidad para contribuir a la consecución de un resultado final, así como de la importancia de apoyar y apreciar las contribuciones ajenas.

En suma, proporciona herramientas para participar en diversas actividades artísticas y culturales, informarse de la oferta disponible, conocer los códigos necesarios para acceder a ellas y saberse con derecho a disfrutarlas y, en su caso, producirlas.

7. Competencia para aprender a aprender: Finalidad
M. E. C. (2006b)
<p>La adquisición de esta competencia supone una mejora en la capacidad de enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo ya que hace permite apoyarse en experiencias vitales y de aprendizajes anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en diversos contextos. Saber aprender es indispensable para conseguir los mejores logros de las capacidades individuales. Implica tomar conciencia de que el aprendizaje tiene un coste, pero que éste es asumible y puede ser una fuente de competencia personal.</p> <p>Esta competencia se fortalece cuando se comprueba que el resultado del aprendizaje es realmente eficaz o, si no lo es, se identifica el error y uno se siente capaz de subsanarlo. De este modo, si se es capaz de plantear metas alcanzables a corto plazo y cumplidas, se podrán ir elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.</p> <p>El proceso de aprender a aprender no se circunscribe a una disciplina sino que afecta al desarrollo del pensamiento y al propio proceso del aprendizaje, repercutiendo en aspectos personales y de relación social, en la medida en que supone ser capaz de compensar carencias y sacar el mejor partido del conocimiento de uno mismo, lo que conlleva una progresiva madurez personal. Su desarrollo afecta directamente a otras competencias relacionadas con la obtención y procesamiento de la información y el desarrollo de la iniciativa personal.</p> <p>La práctica de esta competencia debe iniciarse con la enseñanza obligatoria, por ser el período más adecuado para la adquisición de hábitos. Las limitaciones en su adquisición de esta competencia durante ese periodo condicionan y pueden mermar las posibilidades de aprendizaje posteriores y con ello la adaptación a los cambios en los ámbitos personal, social y laboral.</p>

8. Autonomía e iniciativa personal: Finalidad
M. E. C. (2006b)
<p>Es durante la escolaridad obligatoria donde se comienza a construir el sentimiento de competencia personal, el conocimiento más o menos real de uno mismo, el autocontrol y equilibrio emocional, la autonomía, el asentamiento de los hábitos, el juicio crítico, la capacidad de buscar la novedad y la de transformar las ideas en actos. Es decir, afianzar unos valores que asumidos por uno mismo, acompañen el proyecto de vida.</p> <p>La adquisición de esta competencia es fundamental para el desarrollo de las aptitudes necesarias para afrontar numerosos aspectos de la vida personal, de muchos de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el ámbito escolar, para la preparación del alumnado respecto a su futura vida profesional, así como para afrontar cambios, tanto personales como sociales y económicos.</p> <p>Los jóvenes deben aprender a apoyarse en iniciativas propias sustentadas en experiencias vitales que les habiliten para abordar nuevos retos y enfrentarse a situaciones nuevas. Esta perspectiva quedará así incorporada al desarrollo de cualidades y habilidades de los jóvenes, ayudando a crear personas con espíritu emprendedor, capaces no sólo de aplicar estas habilidades en todos los ámbitos de su vida cotidiana y de su futura vida profesional, sino también de plantear iniciativas más innovadoras que colaboren en la transformación de la sociedad.</p> <p>La adquisición de esta competencia no es exclusiva de un área de conocimiento sino que afecta al aprendizaje en general y al desarrollo personal y social, por lo que puede trabajarse en todas las áreas y en todos los ámbitos de la vida del centro. Para ello se precisa una metodología activa, reflexiva y participativa que fomente la confianza, la responsabilidad, la autocrítica y el desarrollo de la capacidad de superación en el alumnado, incentivando la iniciativa, el rendimiento y una sana ambición personal y profesional.</p>

2.5. RECAPITULACIÓN

Con el repaso legislativo, en materia educativa, de los últimos cuarenta años transcurridos, se intenta buscar algún elemento o cualquier paralelismo presente entre sus articulados, que sirva para reflejar algún parecido con las actuales competencias básicas. Del abanico de leyes surgidas en tal período de tiempo se han seleccionado, junto con la actual Ley Orgánica de Educación (2006), dos de las que más huella han dejado en el discurrir de la educación contemporánea: la Ley General de Educación (1970) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

Y dado que, para evitar interpretaciones erróneas, no hay recurso mejor que acudir a las fuentes originales, también se incorpora la definición y explicación que desde la propia ley se hace de cada una de las ocho competencias básicas, así como sus correspondientes finalidades.

**IV. COMPETENCIA EN
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA**

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

1.1. INTRODUCCIÓN

Hablar de competencias dentro del campo de la Lingüística no es algo innovador pues, como ya ha sido expuesto en epígrafes anteriores, Chomsky (1999) transformaba a la *competencia* en objeto de la lingüística. Posteriormente, será Hymes



Fig. 10. *Competencia comunicativa.*

en 1966 quien hable, por vez primera, de *competencia comunicativa* como el conocimiento y la habilidad (no sólo conocimiento como apuntaba Chomsky) que los hablantes tienen para utilizar su lengua materna, con el fin de obtener una corrección lingüística, pero también como medio de interacción social, logrando así una comunicación eficiente y un modo de aplicación adecuado (Figura 10).

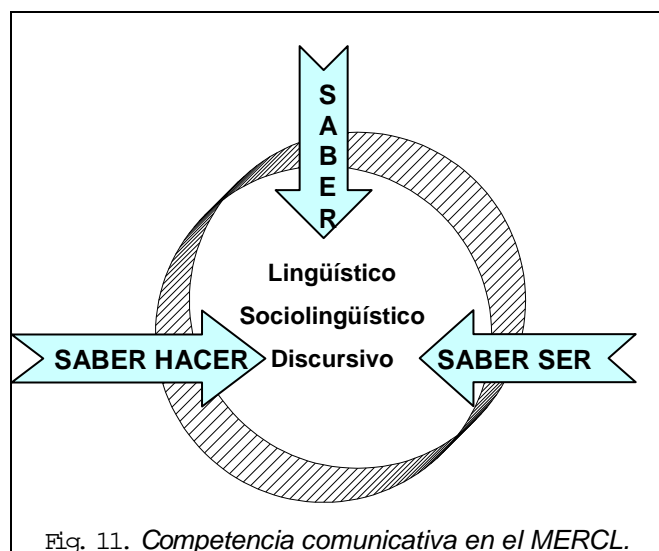
Desde la competencia lingüística de Chomsky, el concepto de competencia comunicativa se ha ido forjando con las aportaciones de otras ciencias como la Antropología Lingüística y la Etnografía de la Comunicación. Algunos autores como Canale y Swain (1980), Hymes (1995) y Canale (1995) fueron desarrollando el concepto hasta formular una competencia comunicativa compuesta por varias formas de competencia: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) diferencia tres componentes dentro de la competencia comunicativa:

- *Lingüístico*, en el que se incluye el sistema léxico, fonológico y sintáctico, así como las destrezas y dimensiones del lenguaje en cuanto sistema.

- *Sociolingüístico*, integrado por los aspectos culturales y sociales del uso del lenguaje.
- *Pragmático* o discursivo, comprende la interacción realizada mediante el lenguaje, así como los elementos paralingüísticos y extralingüísticos de la comunicación.

Estos tres componentes, a su vez, están integrados por otros tres elementos (Figura 11): unos conocimientos declarativos ("Conceptos": un Saber), unas habilidades y destrezas ("Procedimientos": un Saber Hacer) y una competencia existencial ("Actitudes": un Saber Ser).



La competencia en Comunicación Lingüística, dentro de la actual política educativa basada en competencias, surge en España del resultado de adaptar mediante fusión dos de las competencias clave para el aprendizaje permanente que fueron establecidas por la Unión Europea, mediante Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.

En nuestra opinión, parece más acertada la definición española pues la comunicación, sea en la lengua materna o en otra lengua distinta a la propia, requiere de unos aprendizajes semejantes y la finalidad es coincidente. Esta finalidad se puede distinguir en la definición para el currículo español:

"Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta".

(R.D. 1513/2006)

De la definición se concluye una doble utilidad para el lenguaje: Por una parte, como instrumento de comunicación oral y escrita y, por otra, como regulador del pensamiento, las conductas y emociones. Interesante apreciación, pues el lenguaje no es visto exclusivamente como una herramienta de carácter social que propicie la comunicación humana, sino que, además, se le vincula con su vertiente cognitiva.

En la Figura 12 puede verse esa finalidad dual atribuida al lenguaje, indicándose los aspectos que desarrollan su adquisición, así como las consecuencias negativas que implican la deficiencia de una competencia lingüística satisfactoria

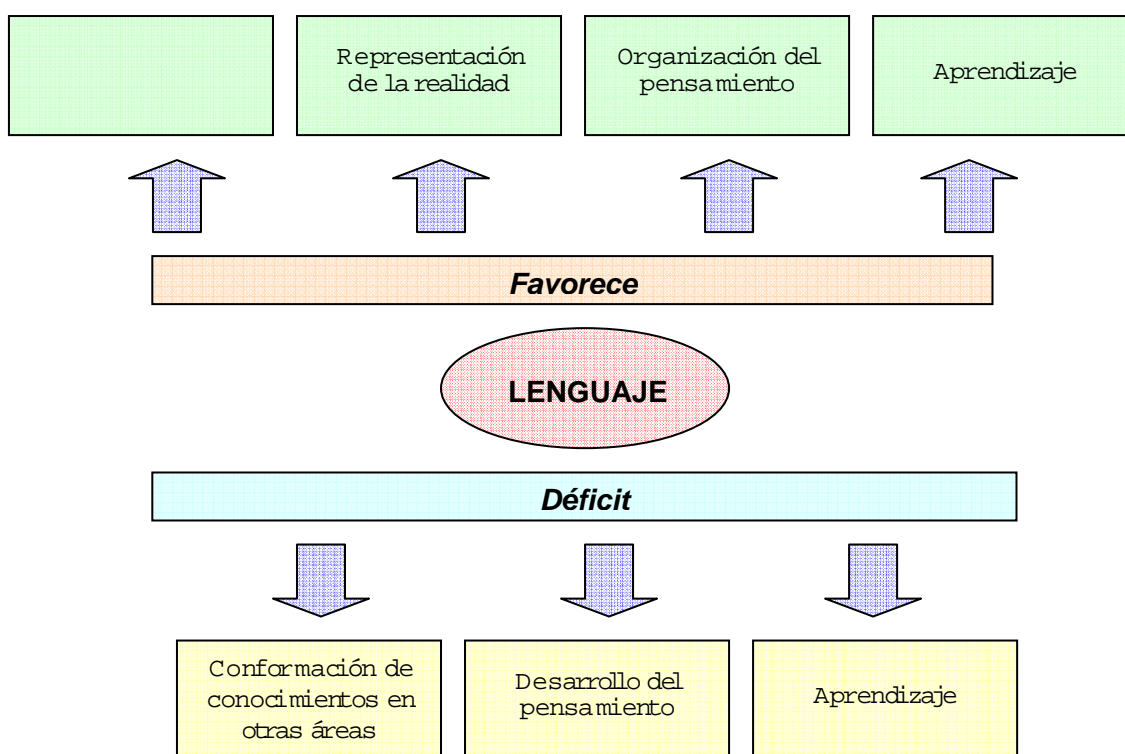


Fig. 12. Implicaciones en el desarrollo y déficit de la competencia lingüística (Elaboración propia, a partir de MEC, 2006b).

Siendo la competencia lingüística un instrumento de comunicación y aprendizaje, que posibilita las relaciones sociales y organiza el pensamiento y que permite aprender a lo largo de la vida, podría ser considerada como la competencia que posibilita la adquisición del resto de ellas y la más idónea para alcanzar un desarrollo personal y social, acorde con lo que se desea en las aspiraciones de la nueva legislación educativa.

Aunque no se hace mención de ello en el documento europeo ni en el español, se han de incluir en la competencia comunicativa, igualmente, todas aquellas lenguas cooficiales de cada región.

En consecuencia, al hablar de *competencia en comunicación lingüística* quedarán incluidos en ella los tres conceptos mencionados (*lengua materna, lengua cooficial y lengua extranjera*), puesto que se estará hablando del uso del lenguaje en general.

1.2. DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Al escuchar, hablar y conversar, el sujeto va progresando en la expresión y comprensión de mensajes orales que aplicará en las más variadas situaciones comunicativas y en las que deberá adaptar su comunicación al contexto en el que se encuentre. Un mensaje determinado, sin variar su contenido intrínseco deberá ser modificado formalmente en función de factores sociolingüísticos tales como: los destinatarios, el lugar, etc.

En esta competencia todas las destrezas adquiridas resultan prácticas para el buen desempeño de la comunicación lingüística. Pero, sin duda, las que se refieren a la lectura y la escritura tienen un interés añadido porque, por medio de ellas, se accede a distintos textos y proporcionan una autonomía personal en la búsqueda de información y conocimiento. Una lectura sistemática de diferentes tipos de textos permite su comprensión, composición y utilización y el reconocimiento de sus variadas intenciones comunicativas.

El objetivo final de esta competencia es *comprender y saber comunicar* y esto se consigue a través de la adquisición de los conocimientos sobre el funcionamiento lingüístico y sus normas de uso. Adquiridos mediante las reglas lingüísticas y las estrategias necesarias para un exitoso intercambio lingüístico, para expresar y comprender los distintos tipos de discurso, dependiendo de variables contextuales y culturales.

Todo lo anteriormente dicho sobre la comunicación lingüística, es igualmente aplicable a la comunicación en lenguas extranjeras. Su adquisición lleva implícita, además, la apreciación y el reconocimiento de la diversidad cultural, así como el interés por las lenguas y la comunicación intercultural.

1.3. CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y ACTITUDES RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Siguiendo el R.D. 1513/2006 y la propuesta que desde el Currículo y Competencias Básicas (2006b) se hace, los saberes proporcionados por la competencia en Comunicación Lingüística quedan concretados en la Tabla 11.

CONOCIMIENTOS (saber qué)	1.- <i>Lingüísticos, textuales y discursivos</i> : reflexionar sobre los soportes lingüísticos en situaciones de comunicación oral y escrita (características, intención, normas, etc.).
	2.- Entender el lenguaje como objeto de observación y análisis.
	3.- Conocer las distintas situaciones, permitiendo adaptar la comunicación al contexto.
	4.- Comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos con intenciones comunicativas o creativas diversas.
DESTREZAS (saber cómo)	1.- Expresar adecuadamente –en fondo y forma- ideas, emociones, vivencias y opiniones.
	2.- Dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas.
	3.- Organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.
	4.- Adoptar decisiones.
	5.- Resolver pacíficamente problemas y conflictos del mundo real.
	6.- Recibir, producir y organizar mensajes orales en forma crítica y creativa.
	7.- Generar ideas, estructurar el conocimiento.
	8.- Adquisición de la gramática, entonación y pronunciación en lenguas extranjeras.
	9.- Utilizar de manera activa y efectiva códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas.
	10.- Leer y escribir.
	11.- Buscar, recopilar y procesar información.
	12.- Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales.
ACTITUDES (saber ser)	1.- Saber escuchar, saber contrastar opiniones, tener en cuenta las ideas y opiniones de los demás.
	2.- Mejorar la expresión oral y escrita favorece la confianza de la expresión en público y por escrito.
	3.- Valorar la lectura como mediadora para la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es fuente de placer, fantasía, aprendizaje lingüístico y de saber.
	4.- Formarse un juicio crítico y ético.
	5.- Entender la igualdad entre ambos sexos desde la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas.
	6.- Comprender y saber comunicar.
	7.- Tomar conciencia de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje según el contexto y la intención comunicativa.
	8.- Aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.
	9.- Comunicarse y relacionarse en contextos distintos al propio, favoreciendo el acceso a informaciones y culturas nuevas y propiciando el respeto a éstas.

Tabla 11. *Saberes de la Competencia en Comunicación Lingüística.*

1.4. EL INTERÉS EUROPEO POR LAS LENGUAS

El dominio de las lenguas es una necesidad que progresivamente se impone entre los ciudadanos de todas las actuales sociedades. La Comisión Europea para la Educación, Formación y Juventud, ante los cambios sociales, tecnológicos y de integración y cooperación europeas que se están produciendo, tiene en cuenta estas necesidades dado que, en alguna medida, están repercutiendo en los sistemas de formación y educación de los países europeos.

La actuación del Consejo de Europa en política lingüística viene dada de acuerdo a los siguientes objetivos (Verdía, 2002:4):

- a) «Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo.
- b) Facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.
- c) Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes.
- d) Promover el plurilingüismo».

Surge así el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002), como herramienta de planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras para el profesorado, en el que se le proporciona «una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (Consejo de Europa, 2002:1). La propuesta del Consejo de Europa pretende mejorar la calidad de la enseñanza de todas las lenguas.

El objetivo es doble: a) Provocar la reflexión entre los profesionales sobre los objetivos y la metodología en el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas; b) eliminar los obstáculos que se producen entre los diferentes sistemas educativos europeos que impiden la comunicación entre profesionales dedicados a las lenguas. Así, desde una base común en la descripción de los objetivos, los contenidos y la metodología se pretende favorecer la transparencia de cursos, programas y titulaciones, tanto como la cooperación internacional, en el campo de las lenguas modernas. También, el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en diferentes contextos de aprendizaje verá favorecida la movilidad en Europa.

En su dimensión vertical, las titulaciones expedidas responden a seis niveles que, una vez agrupados en tres niveles más amplios (A = usuario básico; B = usuario independiente y C = usuario competente) justifican el umbral de competencia lingüística alcanzado. Para llegar a cada nivel se han de considerar unas competencias comunicativas que deberán adquirir los alumnos en su uso con la lengua extranjera.

En su dimensión horizontal, una serie de parámetros describen aquello que se espera que los alumnos sean capaces de hacer. Entre esos parámetros se encuentran: el contexto de uso, las actividades comunicativas de la lengua (expresión o producción oral y escrita; comprensión o recepción oral, escrita y audiovisual;

interacción oral y escrita; y mediación oral y escrita), las estrategias, las competencias (las *competencias generales* de la lengua –donde se incluyen los conocimientos [saber], las destrezas y las habilidades [saber hacer], la competencia existencial [saber ser] y la capacidad de aprender [saber aprender]- y las *competencias comunicativas* –competencia lingüística, sociolingüística y pragmática-), los procesos comunicativos, los textos y las tareas.

El *Marco Común Europeo*, igualmente, promueve el multilingüismo (conocimiento de varias lenguas o coexistencia de ellas en una sociedad determinada) y el plurilingüismo (desarrollo de una capacidad comunicativa en distintas lenguas, haciendo que las habilidades que se aprenden en una lengua estén disponibles para ser activadas cuando se necesitan en otra).

Desde el enfoque plurilingüe, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se describen aquellos aprendizajes y destrezas que el estudiante de lenguas necesita para una comunicación eficaz. «Y esos aprendizajes no los circunscribe a una lengua en concreto, sino que son aplicables a todas ellas, aunque sea diferente lo que cada aprendiz pueda hacer con cada una de las lenguas que conoce. Este documento se refiere a la importancia de evitar repeticiones innecesarias y fomentar la transferencia de destrezas que la propia diversidad lingüística facilita» (Pérez Esteve y Zayas, 2007:82).

Si el Marco establece las bases teóricas para una política lingüística común en Europa, otro proyecto del Consejo de Europa conocido como el *Portfolio Europeo de las Lenguas* se convierte en la aplicación práctica del Marco de Referencia. «Se trata de un documento en el cual los que aprenden lenguas pueden consignar de forma guiada y sistemática su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas en materia de lenguas y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas» (Conde, 2003:87).

El *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un documento destinado a los estudiantes e, indirectamente, a su entorno (profesores, familia, centros escolares, centros de trabajo), que intenta motivar a quienes aprenden lenguas haciendo que dispongan de un registro de las habilidades lingüísticas y culturales adquiridas.

1.5. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA

Alcanzar todos los conocimientos, destrezas y actitudes que lleva implícita esta competencia forma sujetos competentes individual y socialmente. Pero, además de

ella, la sociedad de la información y conocimiento en la que nos desenvolvemos demanda formas nuevas de alfabetización, tales como la competencia digital. Esta última competencia requiere formas y usos nuevos del lenguaje oral y escrito, propiciado por las tecnologías de la información y comunicación. La relación entre la competencia comunicativa y la digital se hace necesaria:

“La complejidad de la realidad justifica el desarrollo de la competencia comunicativa para abordar tareas también complejas y en distintos contextos, traspasando las paredes del aula y el centro” (Barragán, 2008:33).

El alumno un día dejará de serlo para integrarse definitivamente a la vida social y laboral. Y en ella se verá obligado a negociar y persuadir, reclamar, defender proyectos o proponer. En todos ellos tendrá que hacer un uso consciente y efectivo de su competencia lingüística, que pasa por el aprendizaje a hablar en público. La escuela debe desarrollar en el alumno esta capacidad, pues la sociedad actual demanda con mucha frecuencia interacciones que requieren la expresión en público. Aquel alumno que no lo consiga se encontrará en una situación como la descrita, con acierto y sencillez, por Merayo (2000:39):

“Desgraciadamente en España esto es algo que no se enseña ni en las mejores escuelas, orientadas siempre a la evaluación escrita. Luego, vienen las sorpresas: uno acaba con su flamante título de Medicina, Derecho o Económicas y se planta en el salvaje mundo laboral con sus matrículas de honor a cuestas. Lo primero que le piden es una entrevista personal, y es ahí, precisamente ahí, donde se pone de manifiesto que el joven licenciado –a pesar de su brillante expediente– no sabe estar a la altura de las circunstancias”.

La escuela debe propiciar diferentes situaciones en las que se desarrolle la necesidad de utilizar el lenguaje, la lectura y la escritura a través de diversos materiales, fuentes y recursos. Los fines han de ser variados, así como los interlocutores. Es así por lo que el R.D. 1513/2006 determina que el desarrollo de la competencia lingüística, cuando el alumno haya finalizado la educación obligatoria, le llevará al dominio de la lengua oral y escrita en contextos múltiples y al uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

1.6. RECAPITULACIÓN

Referirse al área de Lengua implica que una de las competencias que más deben desarrollarse en dicho área sea la competencia lingüística. Así pues, una

descripción de lo que supone la competencia en comunicación lingüística y de los conocimientos, destrezas y actitudes que están relacionados con ella permiten concretar el campo de acción sobre el que actúa.

Desde la escuela se impone la necesidad de un buen desarrollo de esta competencia, puesto que la sociedad actual se ha vuelto más compleja. Del mismo modo, surgen nuevas formas de relaciones sociales que requieren adaptar su competencia comunicativa a las nuevas situaciones. El alumno se verá en entornos que tendrá que exponer, persuadir o defender, oralmente o por escrito, diversas cuestiones que requieran una buena competencia lingüística.

Para nosotros la competencia lingüística no debe reducirse sólo al desempeño correcto de la expresión oral y escrita. Tiene que existir, además, un dominio del mensaje, que permita comunicar, con acierto, las ideas del emisor. Una buena expresión del hablante debe llevar implícita una mejor comprensión del mensaje para el oyente.

Alcanzar este punto es tarea personal de cada individuo porque, aunque desde la escuela se pueden transmitir diversas pautas, el resultado final le compete al alumno mediante un laborioso proceso de ensayo - error - acierto. Proceso éste no visto desde una perspectiva conductista, puesto que cada persona, conversación y/o situación responden a unas características diferentes, sino desde un enfoque que sirva para ajustar el repertorio competencial lingüístico en función de aquellos condicionantes y para afinar y depurar la competencia lingüística.

Sin duda, hablar resulta fácil, pero... ¿comunicar?

2. EL ÁREA DE LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1. INTRODUCCIÓN

El XXI no es tan solo un cambio en el algoritmo que se refiere al siglo en el cual vivimos. Supone, además, transformaciones en el lenguaje, cambios en lo que a su uso atañe. El engranaje educativo es una maquinaria pesada que necesita de un período lento de adaptación en sus cambios. Pero al ritmo que evoluciona la vida actual tendrá que hacer un gran esfuerzo para no quedarse por detrás de esa evolución. Y es que el lenguaje, en todo ese progreso, no puede ni debe quedar marginado, lo que obliga a la búsqueda de un tipo de enseñanza que sea compatible con las rápidas y continuas modificaciones.

Es innegable que la lengua ha ido cobrando un notable protagonismo, entre otras manifestaciones culturales y científicas, como consecuencia de la intensificación de las relaciones internacionales. De esta forma, abandona en parte su status filológico para ser interpretada como un instrumento vivo, de utilidad en su aplicación.

Por otra parte, los avances tecnológicos necesitan incorporar a la lengua neologismos que definan su existencia y sus aplicaciones (Posteguillo, 2002; Crystal, 2002) y obligan, dadas las restricciones espaciales tanto en el chateo informático y, sobre todo, en la mensajería de teléfonos móviles, a que el Lenguaje se deforme (Calvo, 2002; Crystal, 2002). Y ello, para lamento de los profesores de la enseñanza de Lengua y Literatura que hace que suponga una lucha continua contra los *elementos*, pues «nos hallamos ante una ingente sucesión de avances tecnológicos que no se adaptan a la Lengua sino que motivan que la Lengua se adapte a ellos» (López y Encabo, 2001:205).

Sumado a lo anterior, el trabajo del área debe incidir en los contenidos ofrecidos por los medios audiovisuales. Internet y la televisión, especialmente.

El ámbito de la actuación educativa en esta Área ha de ser el habla, la escucha, la lectura y la escritura. La competencia lingüística se manifiesta mediante la sucesión de signos gráficos u orales (Gramática). Esos signos están relacionados con los objetos que designan y significan (Semántica). Y serán los usuarios de la lengua quienes se relacionen mediante este instrumento dentro de un contexto espacial y temporal que apoye el hecho lingüístico (Pragmática). De una adecuada relación entre estas tres dimensiones dependerá la consecución de una buena comunicación entre emisor y receptor (Quintana, 1996).

Quizás la solución que permita que el alumnado alcance el logro de una ideal competencia comunicativa y su puesta en práctica (o al menos la deseada por los profesores) esté lejos. Pero me inclino a creer que un buen comienzo es, sin duda, una didáctica de naturaleza crítica, aplicada a cualquier acción comunicativa e interacciones sociales. Especialmente con los medios de comunicación y tecnológicos. Se necesita un alumnado que comprenda que «la idea de transparencia de los medios es una mitificante ilusión» (Materman, 1993:219). Un alumno crítico con los mensajes que recibe, además de fijar las bases que le convertirán en un *consumidor competente* (Arconada, 1997-1998), está realizando una doble labor: por una parte, lingüística, y por otra cognitiva, al intentar desentrañar la veracidad o falsedad del mensaje. Y es que, como afirma Camps (1998:43), «*la lengua sirve para aprender, para construir el conocimiento y es un instrumento privilegiado para el desarrollo intelectual*». Un enfoque crítico activa el pensamiento del alumno, que es lo importante, aunque se confunda en su diagnóstico final.

2.2. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA DURANTE LOS SIGLOS XX Y XXI

La enseñanza del lenguaje y la comunicación se ha planteado, a lo largo de la historia, desde diversos enfoques y disciplinas. Tal es el caso de la Psicolingüística (Vila, 1993a; 1993b) o de la Sociolingüística (Tusón, 1993). Algunos autores (Lomas, Osoro y Tusón, 1992; 2003) han descrito las distintas disciplinas históricas interesadas por el lenguaje y la comunicación, tratando de justificar la utilidad pedagógica de esos enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos para su aplicación en el aula de Lengua, con el fin de mejorar la competencia lingüística de los alumnos.

Aquí, sin embargo, lo que se pretende es destacar dónde ha puesto la ciencia su interés por el aprendizaje de la lengua durante esta etapa histórica que comprende el siglo XX e inicios del XXI. Se presentan tres etapas cronológicas (Vez, 2001):

1. *La lengua como **conocimiento** (como saber).*- Comprende la primera mitad del siglo XX y parte de los años 60. El interés científico y educativo en la lengua es, en estos momentos, de carácter *pedagógico*. Pero detrás de este interés centrado en la búsqueda de un “método ideal” de enseñanza de una lengua, se oculta la preocupación por convertir una gramática científica en una gramática pedagógica. La lengua era estudiada como estructura dentro de un análisis oracional.
2. *La lengua como **comunicación** (como saber hacer).*- Se desarrolla durante la segunda mitad del siglo XX. La lengua interesa desde un punto de vista *psicológico*. El hecho de que “el hombre habla” interesa menos que aquella realidad que confirma que “los hombres hablan”, sin olvidar lo que hacen y quieren decir cuando hablan. Esto es: por encima de la lengua misma, el interés se sitúa en los usuarios de la lengua y en sus usos sociales. Es importante el conocimiento de las reglas y normas de la lengua que se pretende aprender, pero también es necesario aprender estrategias para la construcción de significados. Y éstas no se encuentran en las formas de la lengua, sino en las formas de aplicarlas en cada contexto.
3. *La lengua como **comportamiento intercultural** (como saber ser).*- Finales del siglo XX hasta nuestros días. El interés en la lengua se vuelve *sociológico*. La lengua se da en toda su fuerza social como “interacción conversacional”, como manifestación primera y fundamental, y no como un monólogo interior o exterior. A la conversación, entendida como la comprensión oral-auditiva y la expresión oral, se le suma ahora un complejo proceso que se celebra en situaciones sociales cuando dos o más interlocutores mantienen una relación social con el objetivo de intercambiar información.

En esta última visión, el estudio de la lengua solo es posible si se incluye también el uso (Pragmática y Análisis del discurso). Todo ello, sin olvidar que el estudio de la estructura gramatical también se hace necesario incluso en el momento de aplicar las “estrategias de la comunicación”. En otras palabras: «al aprender a usar una lengua, no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar» (Lomas, 2001:21).

2.3. LA LENGUA COMO VISIÓN INTEGRAL

Es evidente que los niños realizan en poco tiempo un aprendizaje de la lengua materna. Y, además, sin requerir un aprendizaje reglado y formal. Solo este hecho ya hace que se cuestione si el papel que tiene la escuela es el de la enseñanza o el de la educación de la lengua (Lara, 2000). Desarrollar la lengua materna significa educar a los hablantes para que la usen, y esa es la tarea principal de la escuela.

Pero, sorprendentemente, al llegar a la escuela el aprendizaje del lenguaje parece ser un objetivo imposible de superar. A pesar de contar con ayuda diversa para superar sus dificultades: profesores, material, libros, etc. ¿Por qué se produce esta contradicción? ¿Cuál es la causa de que resulte fácil en la calle y no en la escuela?

Es fácil cuándo	Es difícil cuando
Es real y natural	Es artificial
Está integrado	Está fragmentado
Tiene sentido	No tiene sentido
Es interesante	Es aburrido
Le pertenece al alumno	Le pertenece a otros
Es relevante	Es irrelevante para el alumno
Es parte de un hecho real	Está fuera de contexto
Tiene utilidad social	No tiene valor social
Tiene un propósito para el alumno	No tiene ningún propósito verificable
El alumno elige utilizarlo	Está impuesto por otros
Es accesible al alumno	No es accesible
El alumno tiene el poder de utilizarlo	El alumno carece de ese poder

Tabla 12. *Aprendizaje lingüístico* (Goodman, 2008:109-110).

Goodman (2008) parece tener la respuesta. Se queja de la tradicional tendencia a fragmentar el lenguaje en palabras, sílabas y sonidos aislados, que se convierten en abstracciones para el alumno. Esto no sucede en sus hogares y entorno, que lo aprenden como un todo. No le falta razón en su explicación. Intentar convertir al alumno en pequeños lingüistas no resulta muy apropiado: «Cuando el sistema escolar divide el lenguaje en pequeños fragmentos, el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil encontrar sentido en lo absurdo. Lo que se aprende en forma abstracta se olvida pronto» (Goodman, 2008:110).

Y es que el dominio de la gramática, por sí solo, no confiere capacidades lingüísticas. Si, como apuntara Rodolfo Lenz en 1912 (*cit.* en Bruzual, 2008), el conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser un artista del lenguaje (poeta, escritor u orador), ¿cómo se explica que los mejores gramáticos no sean los más grandes escritores?

Desde luego, un aprendizaje funcional siempre estimula más el conocimiento lingüístico, aunque no siempre se hayan logrado con este modelo de aprendizaje enfoques didácticos muy rigurosos. El reto está, entonces, en encontrar un equilibrio entre ambos planteamientos, como sugiere Carlos Lomas:

“[...] de lo que se trata es de organizar la enseñanza lingüística no sólo en torno a los conceptos gramaticales sino también y sobre todo a las destrezas orales y escritas que deben dominar las personas en nuestras sociedades para comportarse comunicativamente de una manera adecuada, correcta, coherente y eficaz. Hay que evitar el espejismo, por lo demás tan cómodo para un profesorado que ya sabe gramática, de creer que enseñando gramática y solo gramática se adquiere el resto de las habilidades comunicativas, pero eso no significa desterrar de las aulas la enseñanza de una gramática del uso sin la cual no hay competencia comunicativa ya que ésta exige un saber y un saber hacer en torno al uso de las palabras que incluye también la corrección gramatical [...]” (Bruzual, 2008:190-191).

Por eso, Goodman prefiere hablar de un nuevo enfoque que se está produciendo en los Estados Unidos conocido como “lenguaje integral”. Y es que los principios de esta corriente no distan de los propuestos para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, en la que se busca una enseñanza contextualizada y una utilidad social:

“Lenguaje integrado es un concepto que incluye tanto una filosofía del lenguaje como una aproximación instruccional enmarcada y apoyada por esa filosofía. Ese concepto incluye el uso de la literatura y la escritura real en el contexto de experiencias significativas, funcionales y de cooperación, con el fin de desarrollaren los estudiantes la motivación y el interés durante el proceso de aprendizaje” (Bergeron, 1990:319).

Se trata de un programa humanista que incluye todo: lenguaje, cultura, comunidad, alumnos y maestros. Entre los objetivos propuestos por este enfoque para facilitar el aprendizaje del lenguaje en la escuela (Goodman, 2008):

- Proveer a los alumnos de un lenguaje integrado, significativo y relevante.
- Lograr que los alumnos utilicen el lenguaje para sus propios propósitos. Fuera de la escuela, el lenguaje funciona porque los que lo usan quieren decir o entender algo.
- Aprender a través del lenguaje mientras se aprende el lenguaje. El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje en sí mismo sino en

su significado comunicacional. Aprendemos a través del lenguaje mientras desarrollamos el lenguaje. No se aprende a leer leyendo lecturas; se aprende a leer leyendo letreros, paquetes, cuentos, revistas, periódicos, guías de programas de televisión, carteles, etc.

- Tomar como punto de partida el desarrollo lingüístico que los niños poseen antes de entrar en la escuela, y las experiencias que tienen fuera de la escuela. Esto solucionaría el problema de niños con desventajas respecto del sistema escolar.
- Ayudar a los alumnos a lograr un sentimiento de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y del aprendizaje en la escuela, sobre sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, que les permita tomar conciencia de su poder.

2.4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La elección del método deberá ser una opción del profesor. No se puede decir que un método sea mejor que otro. Es mejor plantear que existen «diferentes formas de abordar el proceso de enseñanza en función de cada situación y contexto» (Prado, 2004:91). Por tal motivo, deberá ser el profesor quien «en su capacidad de adaptación al contexto concreto, seleccione en cada caso de forma flexible las estrategias metodológicas más adecuadas a cada situación, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos, los contenidos seleccionados para conseguirlos y los recursos con los que cuenta» (Prado, 2004:91).

Siempre que un método cumpla la misión de enseñar Lengua ha de ser visto como útil. Por lo tanto, en este estudio no se describirá un prolijo listado que satisfaga la acción metodológica de cada docente. Frente a ese hipotético vademecum metodológico y, resumiendo algunas de las ideas expuestas hasta estas líneas, sí conviene exponer algunas pautas generales que deben ser aplicadas al contexto de cada aula concreta.

Así, siguiendo a López y Encabo (2001:211-212) en su descripción del lenguaje integrado, las premisas siguientes deben ser consideradas en la enseñanza / aprendizaje de la competencia en comunicación lingüística:

1. La enseñanza de la Lengua se debe centrar en el aprendiz.

2. La Lengua es mejor aprendida cuando se mantiene íntegra y no se descompone.
3. La enseñanza lingüística ideal debe abarcar las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir). En el marco de la competencia comunicativa tradicional, pero también dentro de una competencia lingüístico-tecnológica para el dominio de nuevas estrategias comunicativas y semiológicas (Pérez Rodríguez 2003).
4. Deberá contener un enfoque significativo y funcional para el alumno.
5. Servir de preparación para los distintos contextos sociales con los que el alumno se encontrará a lo largo de su vida.
6. Lectura y escritura serán tratadas en estrecha relación.
7. Hablar y escuchar se trabajarán conjuntamente.
8. Conseguidos los puntos 6 y 7, serán tratadas las cuatro destrezas simultáneamente hasta adquirir o perfeccionar la competencia comunicativa del alumno.
9. Desde una visión holística de la enseñanza / aprendizaje de la Lengua, se parte de un modelo descendente en el que la acción comunicativa comienza por la palabra hablada (que es el fin de la comunicación) para alcanzar saberes, procedimientos o actitudes de naturaleza más compleja (fonética, sintaxis, semántica, pragmática).
10. Mantener el interés de los aprendices para que se sientan motivados, lo cual les conducirá a involucrarse en la tarea o actividad a realizar.

Acompañando al anterior decálogo propuesto, se puede incluir un último punto donde se exponga *un interés en el proceso más que en el producto*. Particularmente, en los niveles inferiores, para irse refinando el producto en los niveles superiores.

Pueden parecer orientaciones generales y muy manidas, pero no debe olvidarse que, en muchas ocasiones, no se están cumpliendo en la realidad de las aulas y ello lleva a una frustración docente y discente. Por ejemplo, la mejor manera de aplicar la Lengua es (aunque parezca obvio) hablando. Sin embargo, en muchas aulas se renuncia a este método bien sea por la existencia de un desinterés tradicional

por la oralidad en favor de actividades guiadas por el libro de texto. O para evitar la pérdida del control y disciplina de la clase. O porque la inexorable rigidez de las instituciones educativas imponen una materia que satisfacer en un calendario que cumplir, al cual el profesorado no puede negarse a ejecutar. Sea como fuere, si los alumnos desean salir de la escuela para evitar *la ley del silencio* de aquellos muros que les albergan ¿por qué no permitirles manifestarse ordenadamente cuando es preceptivo? ¿Por qué negarles una posible motivación para asistir a clase y aprender a la vez?

El diálogo y la conversación son dos buenos ejemplos de usos verbales que mejor se prestan al estudio de la interacción lingüística en el aula (Álvarez Angulo, 2001). O, si se prefiere, se puede recurrir a los *géneros orales públicos*: entrevista profesional, conferencia, debate, instrucciones dadas en público, reportaje radiofónico, etc., que requieren, del alumno una mayor planificación y control de su discurso y, del profesor un funcionamiento didáctico pautado y dominio de tales habilidades (Pérez Esteve y Zayas, 2007).

El aula debe convertirse en un espacio de ensayo para que el alumno desarrolle su competencia lingüística, necesaria para su convivencia social. Por eso, no puede (no debe) transformarse en un lugar donde el aprendizaje de la comunicación se aprenda sin aplicar la comunicación. Entiéndase la importancia que tiene el aula como contexto pedagógico:

“[...] cada centro escolar y cada aula constituyen espacios o escenarios comunicativos, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce a través de continuas interacciones comunicativas (a veces incommunicativas). El aula es un microcosmos, un concentrado de la realidad sociocultural donde, continuamente, aprendices y profesores van poniendo en juego los instrumentos que tienen a su alcance para conseguir sus objetivos, sus finalidades, que se van negociando momento a momento a partir de las diferentes visiones que unos y otros tienen de lo que está sucediendo. El aula se ve así como un contexto físico, cognitivo y sociocultural en el que el uso verbal -oral y escrito- es fundamental” (Tusón, 1993:61).

2.5. UN MISMO CURRÍCULO EN LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA

La educación actual se enfrenta a la alfabetización básica de toda la población. Este fin es de gran importancia, si se tiene en cuenta que esta primera alfabetización permitirá instalar en cada sujeto, los rudimentos que le capacitan para obtener una

comunicación adecuada con sus semejantes, le proporcionará la base necesaria para aprender a aprender y, por supuesto, para reconstruir su propio pensamiento.

Si las competencias básicas son presentadas como elementos que encuentran su sentido en una acción determinada, la enseñanza-aprendizaje de la Lengua deberá tener un enfoque más pragmático. Se podría pensar que siempre ha existido un único enfoque en la enseñanza de la lengua, orientado a desarrollar las capacidades verbales, de comprensión y expresión de los alumnos. Sin embargo, desde la *retórica* practicada en la antigua Grecia, hasta nuestros días los modelos han sido variados (González Nieto, 2003).

Las propuestas curriculares habidas hasta ahora –como se ha visto anteriormente- se han centrado en priorizar la enseñanza de la gramática, por encima de planteamientos discursivos-comunicativos. Ni tan siquiera fue capaz de conseguirlo la LOGSE (1990), que presentaba la lengua con un carácter más funcional, al indicar que se ocuparía del uso lingüístico y del estudio de los fenómenos relacionados con la producción y la interpretación del significado y, que ese uso lingüístico constituye una actividad interactiva en la que cuenta la intención de los participantes. La explicación a esta inmovilidad en la educación lingüística en las aulas la sintetiza el lingüista Bronckart (1985:7), cuando dice que «la enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales».

Entre algunas de las causas encargadas de perpetuar este estado se podrían citar las siguientes (Luna, 2003):

- Una formación inicial del profesorado basada en el predominio de teorías filológicas o estructuralistas-generativistas.
- Los cambios en los libros de texto han sido más de forma que de fondo, pues han continuado dedicando sus páginas al estudio de la gramática, análisis sintáctico oracional, ortografía, comentario de textos, etc.
- La sustitución de las referencias gramaticales en los programas escolares y los libros por conceptos de corrientes lingüísticas y psicológicas que no habían sido creadas con fines didácticos.

En el Currículo de Educación Primaria para Castilla y León (Consejería de Educación, 2007), se advierte que «aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos». Se le concede, dentro del marco de la competencia comunicativa, una consideración más discursiva, instrumental y, también, más pragmática:

“La educación relativa al lenguaje y a la comunicación es uno de los ejes fundamentales en la Educación primaria, puesto que permite al alumnado comunicarse, de manera eficiente, oralmente y por escrito; expresar y compartir ideas, percepciones y sentimientos, apropiarse de los contenidos culturales, regular la conducta propia y la de los demás, ejercer su sentido crítico, adoptar una postura creativa, y construir, en definitiva, la propia visión del mundo”.

El enfoque comunicativo que se plantea en la actualidad supone «una vuelta a los principios que inspiraron la antigua retórica» (González Nieto, 2003:64), cuyo propósito es el de aplicar a la enseñanza de la lengua un modelo teórico y metodológico que sea capaz de combinar el uso y la reflexión de tal uso:

“Desde una perspectiva global y atendiendo al mayor progreso meta-lingüístico que suele experimentar el alumnado, a éste lo consideraremos desde una doble perspectiva, como comunicador y como investigador de la lengua. Como comunicador, el trabajo de lengua se basará en la adquisición de competencias a partir de su actividad comunicativa oral y escrita en situaciones relevantes y significativas; como investigador, se aprovechará su capacidad de reflexión para tomar conciencia del funcionamiento de las lenguas y, a través de actividades intralingüísticas e interlingüísticas, ampliar y perfeccionar su competencia comunicativa en cada una de éstas” (Consejería de Educación, 2007).

En definitiva, el alumno deberá conocer y manejar con soltura las distintas estructuras textuales referidas a la intención, tema, destinatarios y el contexto en el que se produce la comunicación.

2.6. EL PROFESOR DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA. FUNCIONES

La formación del profesorado debe ser la suficiente como para obtener y aplicar cuantas soluciones sean apropiadas a todas aquellas cuestiones que, dentro del proceso de enseñanza / aprendizaje surjan en la práctica del aula. De una correcta actuación del profesor se puede concluir que existirá un porcentaje elevado de posibilidades que determinen el éxito de su alumnado en las tareas de aprendizaje.

Por eso, es importante que posea una formación completa, en la que «la práctica sea consciente de la teoría y que la teoría tenga en cuenta la práctica, (porque) beneficia tanto a la una como a la otra, porque fomenta el aprendizaje eficaz y, además, facilita una mejor preparación profesional de los maestros» (Widdowson, 1987/98:103). Es evidente que en su formación no debe prevalecer un aspecto (teórico o práctico) sobre el otro, pues de la coordinación de ambos resultará un profesor competente: la teoría es la abstracción que sirve de soporte para coordinar y sistematizar los conocimientos, mientras que la práctica didáctica es la encargada de aplicar los planteamientos teóricos a contextos concretos de enseñanza / aprendizaje.

Entre las funciones más destacadas reservadas al profesor de Lengua, se pueden enumerar las siguientes (Cantero y Mendoza, 2003:70). Listado que queda abierto para que puedan ser incorporadas otras que aquí no se recogen:

- Mediador en los aprendizajes. Dentro de la organización de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento, el profesor sirve como nexo para que la actividad del alumno resulte significativa y motivadora.
- Interlocutor en los actos de comunicación de aula y de comunicación espontánea.
- Estimulador de la interacción en los procesos de aprendizaje.
- Organizador, regulador y guía de la interacción comunicativa que se produce en el aula, atendiendo al discurso del aula y a los modelos lingüísticos desarrollados en esa comunicación.
- Referente y modelo de hablante y usuario, haciendo un uso adecuado de los recursos lingüísticos en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica del aula.
- Mediador en la difusión de valores culturales que aparecen en los contenidos comunicativos (y literarios).
- Organizador y planificador de la materia, en función de las necesidades del alumno y las peculiaridades del contexto en el que se desarrolla su actividad.
- Innovador en la previsión, diseño y elaboración de las propuestas empleadas en el ejercicio de su actividad docente, siguiendo las aportaciones teórico-

didácticas que más convengan para una mayor eficacia del aprendizaje de su alumnado.

El profesor que desarrolla su tarea dentro del contexto de un enfoque comunicativo, encontrará una mayor complejidad en su enseñanza, pues no solo se necesita poseer una formación lingüística, sino que hay que conocer y utilizar otros saberes (pragmática, lingüística del texto, semiótica, etc.) y otras metodologías.

Se ha de tener en cuenta el contexto de procedencia del alumno. La tarea se vuelve más difícil cuando se trabaja con alumnado procedente de un entorno marginal, que cuando la procedencia es de una clase social más favorecida. Adquirir la competencia lingüística, tanto en uno como en otro caso, requiere un largo proceso de maduración que debe armar al profesorado de la necesaria dosis de paciencia para comprobar los resultados esperados. Porque evaluar las destrezas y actitudes (oral, escrita, literaria), no siguen el mismo proceso que evaluar una habilidad académica, como por ejemplo, el análisis sintáctico.

Dentro del proceso de enseñanza de la lengua, el profesor se convierte en “modelo” de habla para sus alumnos, al ofrecerles cada día y en cada momento ejemplos de uso lingüístico. Y conviene recordar que en este proceso al profesor le corresponde sancionar las formas de hablar y de escribir, para evaluar aquello que dicen y cómo lo dicen.

Por otro lado, partiendo de la afirmación que define al lenguaje como *un instrumento que sirve para transmitir ideas o pensamientos*, es necesario añadir una función de estímulo para la mente del que lo recibe: «Lo más importante del lenguaje no es lo que quiere decirse mediante él, o lo que de hecho se dice. [...] La riqueza y perfección del lenguaje no se encuentra precisamente en su plasticidad material, en su riqueza cromática o acústica, sino en *la capacidad que tiene para suscitar imágenes, ideas y sentimientos* en el que escucha cuando éste se apresta a hacer la descodificación» (Quintana, 1996:206).

El lenguaje, entonces, no sólo transmite ideas. En su contenido semántico se incluye, también una *capacidad* que estimula la inteligencia y la imaginación del que escucha en orden a producir imágenes. Esto obliga al profesor del área a trabajar con sus alumnos para que esa función *estimuladora* se desarrolle. El lenguaje escrito, y dentro de él la lectura, ejercita ampliamente tales capacidades ya que el lector debe ser quien complete la palabra escrita con la imagen que él mismo crea. La lectura es

un buen recurso para potenciarlo, aunque no debe ser el único utilizado. Existen otros como el lenguaje radiofónico, por citar un ejemplo.

2.7. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN OTRAS ÁREAS

El aprendizaje de los diferentes contenidos de la Educación Primaria requiere el uso de la Lengua. Desde la simple lectura de un texto hasta la escucha al profesor y sus compañeros, pasando por la composición de un texto o la expresión personal del alumno. Esto contribuye a reforzar la competencia lingüística del alumno, fuera del área de Lengua. Y viceversa, el área de Lengua necesita redoblar su labor sabiendo que de su competencia depende la adquisición de los conocimientos del resto de las áreas.

Repasando el currículo de las distintas áreas no lingüísticas, se observan los contenidos específicos para el aprendizaje de la Lengua (M.E.C, 2006a: Anexo II):

Área	Contribución del área al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística
<i>Conocimiento del medio natural, social y cultural</i>	El peso de la información en esta área singulariza las relaciones existentes entre el <i>Tratamiento de la información y competencia digital</i> y la <i>competencia en comunicación lingüística</i> . Además de la contribución del área al aumento significativo de la riqueza en vocabulario específico, en la medida en que en los intercambios comunicativos se valore la claridad en la exposición, rigor en el empleo de los términos, la estructuración del discurso, la síntesis, etc., se estará desarrollando esta competencia. En esta área se da necesariamente un acercamiento a textos informativos, explicativos y argumentativos que requerirán una atención específica para que contribuyan a esta competencia.
<i>Educación artística</i>	A la <i>competencia en comunicación lingüística</i> se puede contribuir, como desde todas las áreas, a través de la riqueza de los intercambios comunicativos que se generan, del uso de las normas que los rigen, de a explicación de los procesos que se desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta. De forma específica, canciones o sencillas dramatizaciones son un vehículo propicio para la adquisición de nuevo vocabulario y para desarrollar capacidades relacionadas con el habla, como la respiración, la dicción o la articulación. Se desarrolla, asimismo, esta competencia en la descripción de procesos de trabajo, en la argumentación sobre las soluciones dadas o en la valoración de la obra artística.
<i>Educación física</i>	El área también contribuye, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la <i>competencia en comunicación lingüística</i> , ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta.
<i>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</i>	A la competencia en <i>comunicación lingüística</i> se contribuye a partir del conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del área. Además, el uso sistemático del debate, procedimiento imprescindible en esta área, contribuye específicamente a esta competencia, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación.
<i>Matemáticas</i>	Para fomentar el desarrollo de la <i>competencia en comunicación lingüística</i> desde el área de Matemáticas se debe insistir en dos aspectos. Por una parte la incorporación de lo esencial del lenguaje matemático a la expresión habitual y la adecuada precisión en su uso. Por otra parte, es necesario incidir en los contenidos asociados a la descripción verbal de los razonamientos y de los procesos. Se trata tanto de facilitar la expresión como de propiciar la escucha de las explicaciones de los demás, lo que desarrolla la propia comprensión, el espíritu crítico y la mejora de las destrezas comunicativas.

Tabla 13. Contribución de otras áreas al desarrollo de la competencia lingüística.

El currículo de Educación Primaria concede relevancia al lenguaje oral durante el primer ciclo, siendo durante el segundo y tercer ciclos cuando se pasa a la presentación oral y escrita de procesos y resultados.

2.8. COMUNICACIÓN VERBAL Y COMUNICACIÓN NO VERBAL

Habitualmente se usa el término *comunicación no verbal* para referirse a todos aquellos hechos comunicativos que trascienden las palabras habladas o escritas.

La comunicación verbal no es la única forma de expresión de las personas. Existen otras maneras de comunicarse que pueden complementar a la palabra hablada, o bien pueden actuar sin la compañía de ésta: música, gestos, imágenes, formas de vestir, etc. La capacidad de producir e interpretar estos signos es lo que nos permite actuar con éxito en muchas ocasiones de la vida.

El libro escrito por Davis (1993), de obligada consulta, constituye un clásico dentro de esta disciplina. No obstante, se puede realizar un estudio completo sobre la comunicación no verbal a través de la obra de Poyatos (1994), quien la define como «las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración» (Poyatos, 1994:17 [vol.I]). Esta definición se basa en que tanto las personas como el entorno que nos rodea, ya sea el natural o el cultural, estamos emitiendo signos no verbales, constantemente. La interdisciplinariedad de la comunicación no verbal, por tanto, es evidente y abarca campos como la publicidad, educación, literatura, cine, etc.

Están involucradas, de manera especial, las disciplinas que presentan un interés en el uso del signo (Semiótica) y las que se relacionan con el comportamiento humano (Antropología, Sociología y Psicología).

Nadie resulta ajeno a este tipo de comunicación que, en la mayor parte de las ocasiones, se produce entre los seres humanos de manera inconsciente. En una situación comunicativa en la que la gente habla y escucha también se mueven, se miran, tocan, en una interminable combinación de estos signos.

Este hecho también se produce en cualquier interacción entre alumnos y profesores (Parejo, 1995; Forner, 1987). La mayoría de las veces complementa las explicaciones del docente, pero también pueden acompañar una conversación

personal con el alumno. Es por ello que el área de Lengua debe contemplar estas otras formas de comunicación personal que enriquecen la comunicación verbal y sirven para revelar costumbres y valores culturales, pues no todas las comunidades sociales emplean los mismos signos no verbales para la misma acción.

La comprensión de los signos orales y no orales se hace necesaria para una participación efectiva en la sociedad. Por eso, el área de Lengua trabajará todos los elementos constitutivos de la comunicación no verbal (Knapp, 1992; Günther, 1996):

- *Paralenguaje*.- Se refiere a las cualidades de la voz, entonación, ritmo, pausa, silencios, control respiratorio, sonidos, etc.
- *Kinésica*.- Estudio del lenguaje corporal a través de sus movimientos y posturas.
- *Proxémica*.- Estudio del espacio en la comunicación. Por ejemplo, el acercamiento o la distancia entre hablantes, o entre hablante y objetos.
- *Cronémica*.- Estudio de la concepción, estructuración y uso del tiempo. Comprende desde el alargamiento y acortamiento silábicos, hasta la duración de un encuentro comunicativo.

2.9. LA LENGUA A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS TIC´s

En los últimos años, se está haciendo necesaria una nueva forma de educación lingüística. No es posible quedarse al margen en la enseñanza de aquellos significados que se transmiten desde los medios de comunicación (Arconada, 2001; Ferrés, 1995; Aguaded y Pérez, 1995), la publicidad (Bassat, 1993; Gutiérrez Ordóñez, 1997; Reyzábal, 2002), e Internet (Aguar, 2004). Y la mayor parte de las veces los mensajes llegan en forma de dibujos, iconografías o fotos. Es difícil abstraerse a la *cultura de la imagen*, la cual está creando contextos de manipulación que exigen un determinado tipo de competencias lectoras en la selección e interpretación de la información que transmite (Reyzábal, 2002).

Esto obliga a que la escuela ayude al alumnado a desarrollar una destreza crítica capaz de seleccionar la información emitida por todos los sistemas de comunicación (verbales y no verbales), analizando su contenido ideológico, su función social y sus recursos discursivos. Éstos últimos cargados de técnicas psicológicas para conseguir la persuasión del receptor (Pedroso, 2003; Reyzábal, 2002).

Gracias a estos nuevos contenidos y al esfuerzo particular del profesorado el objetivo final ha de ser que el alumno pueda abandonar el papel pasivo como mero receptor de los medios para que pueda fundamentar una competencia que estaría caracterizada por (Arconada, 2001):

- *La capacidad de identificar las características, funciones y promesas de cada medio.*
- *La capacidad de autoanálisis como espectador en la relación con cada medio, analizando las propias expectativas y pautas de consumo.*
- *La capacidad de selección dentro de la hiperoferta mediática, evitando fenómenos de adicción.*
- *La capacidad de análisis crítico de los mensajes, necesaria para forjarse un pensamiento libre y erradicar la homogeneización de opiniones que los medios provocan (Delval, 2000).*

Si desde el área se consigue desarrollar una competencia de tales características aplicada a los medios, también es necesaria una educación que traspase las fronteras temporales y espaciales de la escuela. Pues el contacto del alumno con los mensajes procedentes de los medios será permanente y, en consecuencia, también deberá ser continuo su aprendizaje (López Noguero y León, 2003). Se impone así una *educación a lo largo de toda la vida*.

En cuanto a las nuevas tecnologías, no conviene entenderlas como el *enemigo* al cual tiene que enfrentarse el profesorado de Lengua. Simplemente hay que observarlas como otro medio más dentro del proceso de enseñanza / aprendizaje del área, con sus ventajas e inconvenientes (Marqués 2000; Majó y Marqués, 2002). Podría ser que muchos profesores desconozcan esos nuevos canales de comunicación que, consecuentemente, limitarían su acción docente. Pero el esfuerzo docente debe verse redoblado porque, como señala Aguirre (1997), «las nuevas generaciones de alumnos se empiezan a familiarizar con un sistema que constituirá la base de su trabajo en el futuro: las redes de comunicación. La próxima generación no hablará de “nuevas tecnologías”, sino que esta tecnología se hará *transparente* por cotidiana; será un instrumento más».

Pero de la misma manera en que pueden ser apreciados como *enemigos*, ellos mismos pueden convertirse en los *aliados* del profesor, mediante la realización de

actividades de aprovechamiento didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa (Prado, 2004; Biasutto, 1995). Sin olvidar las ventajas formativas en la competencia lingüística que ofrecen las redes de comunicación (Internet) en su uso (Prado, 2004):

1. *Mayor facilidad para la comunicación interpersonal* (Prendes, 2004).- Los límites temporales y espaciales se rompen y permiten una comunicación más fácil y rápida con personas y lugares lejanos. Esto permite desde la comunicación entre alumnos desde cualquier lugar geográfico mundial, al trabajo conjunto e intercambio de experiencias de grupos de alumnos, así como las tutorías (Guzmán, 2003) que se pueden realizar entre alumnos y profesor.

La práctica educativa puede beneficiarse ejercitando y mejorando las destrezas discursivas, ya sean orales o escritas. En las escritas, desarrollando habilidades de lectura no lineal y comprensión de textos en distintos códigos. También pueden desarrollarse habilidades de escritura, mediante la elaboración, manipulación y corrección de textos.

Permite adquirir un dominio del diálogo, la discusión y la argumentación, al participar en conversaciones, tertulias y foros de discusión.

Fomenta la creatividad y el espíritu cooperativo, pues permite la elaboración de trabajos de manera grupal.

2. *Acceso a numerosas y variadas fuentes de información*.- Al poder acceder a cualquier lugar del mundo, la información contenida es inabarcable en cantidad.

La búsqueda, selección y acceso a las diversas fuentes de información (bases de datos, diccionarios, gramáticas catálogos de bibliotecas y librerías, etc.), sirven para desarrollar técnicas de investigación y trabajo intelectual.

3. *Utilización de materiales reales y variados*.- En diverso formato donde el texto, el sonido y la imagen se combinan, estos materiales permiten la copia, impresión y adaptación para su uso en el aula.
4. *Aprendizaje constructivo*.- Basado en la autonomía y la interacción, partiendo de los intereses, capacidades y motivaciones de cada uno.

5. *Adaptación del ritmo de aprendizaje.*- Permite una enseñanza más personalizada, acorde con la diversidad del aula y las posibilidades de cada alumno (Del Moral y Villalustre, 2004).
6. *Visión más global del conocimiento.*- Se mezclan los saberes de otras áreas, posibilitando un aprendizaje interdisciplinar y la construcción global del conocimiento.
7. *Talante multicultural.*- El origen, el idioma y la cultura no suponen una barrera, sino los complementos que enriquecen el conocimiento y el entendimiento hacia una educación intercultural.

Sirve para mejorar el dominio de segundas lenguas, situándolas en sus contextos culturales reales.

2.10. ¿HAY “VIDA” PARA EL LENGUAJE DESPUÉS DE INTERNET?

Hay que reconocer el cambio lingüístico que está produciendo Internet. Interesa como forma de comunicación que combina propiedades de la oralidad y de la escritura, incorporadas por selección y adaptación. La ciberhabla puede entenderse como una variedad lingüística marcada por un continuo espíritu creativo.

Ya en la introducción del presente capítulo se incidía en la deformación que el lenguaje sufre entre las nuevas tecnologías. Esto ocurre porque «la gente moldea la tecnología para acoplarla a sus propias necesidades» (Castells, 1997:396). Para el lingüista David Crystal (2002) el uso del correo electrónico (y su consecuente desviación grafológica) no implica una amenaza en los planes de estudio, sino una oportunidad para que el alumno desarrolle su capacidad de consolidar sus intuiciones lingüísticas y la toma de decisiones lingüísticas responsables.

Cotton y Garret (1999) plantean cambios notables entre los sistemas de transmisión, capacidad de procesamiento y mecanismos de acceso, que servirán para modificar los componentes de la comunicación (producción, transmisión y recepción).

Crystal no se aventura a hacer predicciones concluyentes sobre los efectos del desarrollo del lenguaje de Internet. Lo que sí anticipa como difícil de creer es que el lenguaje, por tratarse de un indicador sensible a los cambios sociales, no se vea influido y modificado por la ciberhabla, en nuestro modo de comunicarnos. Y concluye:

"No me parece que Internet sea la muerte de las lenguas, sino al contrario. Veo cada uno de los contextos en que se utiliza el habla de la Red como un espacio en el que se enriquece enormemente cada lengua individual [Crystal hace la apreciación desde la lengua inglesa, que es la que utiliza, aplicando para su afirmación un método inductivo] [...] No hay indicio alguno, en ninguna de las áreas que he estudiado, de que la ciberhabla reemplace las variedades lingüísticas que ya existen ni suponga una amenaza para ellas. Por el contrario, la llegada a la lengua de formas nuevas, informales e incluso raras amplía nuestra sensibilidad para percibir los contrastes lingüísticos. El lenguaje formal y otros tipos de lenguaje informal se ven ahora con una nueva luz, gracias al habla de la Red" (Crystal, 2002:276-277).

Convenimos con la anterior exposición de Crystal. Y es que, en nuestra opinión, los mensajes alarmistas que plantean la extinción de las lenguas son infundados. Hemos de considerar el lenguaje de Internet como aquel que se terminará imponiendo..., pero en el área virtual. ¿Acaso no existen en nuestra sociedad otras jergas y hablas (lunfardo, delictiva, etc.) y lenguajes profesionales (por ejemplo, jurídico o científico) y en ningún caso desplazan por completo a las lenguas? A ningún docente en su sano juicio se le ocurriría hablar en términos de *competencias curriculares*, *programaciones* u *objetivos de ciclo* en una conversación que no fuera dentro de un contexto académico. Y si nos fijamos en la existencia de varias lenguas diferentes, se puede ver que todas conviven perfectamente sin que unas eliminen a las otras. Si acaso, puede hablarse de una cierta predominancia del inglés, pero como lengua funcional. Y del chino, por desproporción poblacional. Pero ninguna de éstas elimina por "moda" al javanés (Java) o al urdu (India, Pakistán).

Tan sólo estamos asistiendo al paso de una *mente alfabética* a una *mente cibernética*, sin ser excluyentes entre sí. No parece, pues, que se pueda hablar de una extinción del lenguaje convencional «sino más bien de la admisión de nuevos códigos, nuevos lenguajes, que permitan una visión más amplia de los sistemas de expresión entre los hombres y las mujeres del siglo XXI; lenguajes que, por otra parte, sirvan para que éstos y éstas intervengan en cualquier situación o intercambio comunicativo con la suficiente competencia» (Pérez Rodríguez, 2003: 30-31).

En esta nueva situación comunicativa, únicamente «el precio que se paga por la inclusión en el sistema [de comunicación] es adaptarse a su lógica, a su lenguaje, a sus puntos de entrada, a su codificación y decodificación» (Castells, 1997:407). Y es que, en este aspecto, no difiere del conocimiento de otros lenguajes.

Prevedemos que muchos de los términos empleados en la ciberhabla se filtren en el lenguaje normal -si no lo han hecho ya-, como lo hacen otros términos correspondientes a las distintas lenguas, dialectos, jergas y hablas. Pero de ahí a plantear una renovación total de la lengua no parece factible. Por ahora...

Finalmente, puesto que «nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación» y «nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas» (Castells, 1997:360), conviene que se siga aplicando una enseñanza completa de la lengua, sin descuidar las manifestaciones lingüísticas que se producen en Internet. Porque igualmente necesitan ser conocidas por las futuras generaciones, que encontrarán tanto en Internet como en su entorno social un lugar de trabajo, ocio, estudio, etc.

2.11. RECAPITULACIÓN

La Lengua, durante el siglo XX, ha sido estudiada desde distintos enfoques, haciendo que en su estudio prevalezca el hecho cognitivo, comunicativo o de comportamiento, dependiendo del tipo de pedagogía del momento.

Y es que el estudio de la Lengua no conviene verlo desde las diversas parcelas que se ofrecen, tanto de la expresión oral como en la escrita. Requiere una visión integrada, que es la metodología por la que aquí se apuesta. Sin embargo, las distintas resistencias a los cambios y las dificultades que éstos puedan aportar han impedido, constantemente, desempeñar nuevos tipos de educación lingüística en las aulas.

Evidentemente, un enfoque comunicativo demanda la necesidad de una formación y preparación del profesorado para el buen desarrollo de sus funciones. Muchas son sus responsabilidades educativas, por eso muchas son las cualidades que necesita adquirir el profesor de Lengua, ya que no sólo es necesaria la enseñanza/aprendizaje de la comunicación verbal. También la comunicación no verbal debe de estar presente en los currículos. Además, sería conveniente que el profesor despertara el análisis crítico de los mensajes que se difunden a través de otros canales de información -a veces, de educación- como la televisión y las TIC's.

3. CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE LENGUA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El área de Lengua castellana y literatura (y, en su caso, lengua cooficial y literatura) contribuye de manera directa al desarrollo de diferentes competencias básicas, al margen de la competencia comunicativa que es la más evidente. Siguiendo el Decreto 40/2007, que establece el currículo de Educación Primaria para Castilla y León (Consejería de Educación, 2007), el área de Lengua desarrolla las siguientes competencias básicas:

3.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

- Conviene señalar que el currículo del área advierte de su interés en articularse en torno al uso social de la Lengua en los distintos contextos de comunicación (privados, públicos, familiares y escolares), teniendo por objetivo fundamental aquel que le es propio a las áreas lingüísticas, como es el *dotar al alumnado de competencia comunicativa* (Consejería de Educación, 2007). Se manifiesta en ello una relación directa con la *competencia en comunicación lingüística*, y sirve de apoyo para el desarrollo de todos aquellos aspectos que la integran.
- Todo aprendizaje de la competencia comunicativa se efectúa desde una lengua determinada que, por lo general, suele ser la lengua materna. El aprendizaje de las estrategias que guían la competencia comunicativa en esa lengua han de servir, a la vez, para ser aplicadas al lenguaje en general, independientemente de la lengua que se esté utilizando.

3.2. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

- El lenguaje no sólo se utiliza como instrumento de comunicación, sino que también es un medio que se utiliza para representar el mundo que

nos rodea y sirve de base al pensamiento y al conocimiento. El acceso al saber y a una construcción del conocimiento se hace posible a través del lenguaje.

- Igualmente, mediante las actividades de comprensión y composición de textos se adquieren aquellos saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (analizar, contrastar, ampliar, organizar textos, etc.) que se utilizan en el aprendizaje metalingüístico, es decir, *para aprender a aprender lengua*.

3.3. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

- El lenguaje permite la comunicación interna con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión. En definitiva, sirve para la regulación y orientación de nuestras propias actividades tendiendo a una progresiva autonomía. Por tales razones, su desarrollo desde el área de Lengua contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, y a regular emociones.

3.4. COMPETENCIA MATEMÁTICA

- El área de Lengua es excelente para el desarrollo de la interpretación y expresión clara y precisa de información, datos y argumentaciones que permitan construir la competencia matemática. Una lectura atenta que posibilite la comprensión de los enunciados y preguntas es el primer paso necesario en la resolución de los problemas planteados.

3.5. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

- El área contribuye a su desarrollo proporcionando conocimientos y destrezas que sirvan para buscar, seleccionar, tratar y comunicar información. Y, sobre todo, comprender esa información así como utilizarla en la producción oral y escrita.
- A través de las TIC´s no sólo es posible el acceso a la información, sino también a la comunicación con otras personas de forma virtual, pero esto exige poner en práctica las reglas de la comunicación, como si de un encuentro presencial se tratase.

- En la actualidad, comunicación y TIC's son indisociables y esto implica que el área de Lengua incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que obliga al aprendizaje de las operaciones que intervienen en el proceso de la escritura (planificar, ejecutar, revisar, etc.).

3.6. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

- El área de Lengua provee al alumno de las habilidades y destrezas necesarias para una comunicación en el respeto, el entendimiento y la convivencia, haciendo de las sociedades espacios más habitables. El aprendizaje lingüístico sirve para alcanzar la comunicación social, comprender los mensajes transmitidos por los demás y posibilita el contacto con realidades ajenas, teniendo presente que la propia expresión es necesaria para que exista una apertura y diálogo con otros individuos.
- También fomenta el desarrollo de esta competencia al estimar como válidas a todas las lenguas para la realización del acto comunicativo, sin que prevalezcan unas sobre otras por cualquier hecho infundado (razones políticas, sociales, culturales, etc.).
- Mediante el lenguaje se consiguen analizar aquellos prejuicios e imágenes estereotipadas que se transmiten del mundo, teniendo entre sus objetivos la eliminación del uso discriminatorio que el lenguaje es capaz de alcanzar (xenofobia, sexismo, discapacidad).

3.7. COMPETENCIA ARTÍSTICA Y CULTURAL

- La lengua de los pueblos es una de las herramientas culturales más importantes. Es el símbolo de identificación de esa cultura y necesaria para su desarrollo como sociedad.
- Las sociedades van forjando su identidad mediante sus obras literarias, memoria de tiempos pretéritos y actuales, que sirven para la lectura, comprensión y valoración de aquéllos que se acercan a ellas con una intención no sólo cultural, sino también artística. Una relación entre las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, el cine o la pintura, proporciona una contribución más relevante.

- Desde el área se puede inculcar al alumnado un sentido sobre todo el entorno social de la literatura (autores, bibliotecas, librerías, actos literarios, catálogos o literatura en la prensa).

3.8. RECAPITULACIÓN

Es interesante observar que las ocho competencias básicas no se desarrollan, cada una, de forma aislada, en una determinada área curricular. Más bien cada una de las áreas sirve para que sean desarrolladas las competencias. No todas las áreas pueden contribuir a la aplicación de todas ellas. En nuestro caso, nos fijamos en la forma en que el área de Lengua contribuye al desarrollo de las demás competencias básicas.

4. PENSAMIENTO Y LENGUAJE

4.1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje sirve para comunicar nuestros pensamientos. Pero ¿nuestros pensamientos se originan gracias al lenguaje? O ¿el pensamiento precede a toda forma de expresión? ¿El lenguaje es una facultad específicamente humana, dada su condición de *homo sapiens*? (Hierro, 1994; Puente y Russell, 2006; Chomsky, 1971; Aitchison, 1992; Akmajian, Demers y Harnish, 1984; Marx, 1980). ¿Existía alguna forma de pensamiento en el hombre antes de que éste fuera capaz de hablar, o tuvo que verse forzado a utilizar su aparato fonador para transmitir sus pensamientos a sus semejantes?

Son muchas las ideas y teorías que pueden ser recogidas sobre la relación existente entre el pensamiento y el lenguaje (Mayor, 1984; Delgado, 2007; Olson, 1998; Pérez Pereira, 1984). Algunas establecen una dependencia de uno de los elementos sobre el otro. Otras postulan una independencia de ambos. Y nunca faltan posiciones intermedias que pretenden conciliar ambas posturas. Las conclusiones teóricas, con el paso del tiempo, se van multiplicando sin converger todas en el mismo punto. Y aunque cada una de ellas aporte un enfoque diferente, parece que ninguna consigue dar una explicación definitiva y satisfactoria, debido a sus respectivas debilidades (Pérez Pereira, 1984). Aquí se van a resumir tan solo algunas, de interés no sólo por su contenido sino también por los autores que las defienden. Es éste un campo apasionante para seguir investigando a través de la Psicología y la Filosofía del Lenguaje.

No va a ser fácil separar conceptos como conocimiento, pensamiento, mente, etc. Así pues, se establecerá una uniformidad entre ellos, tomándolos como si fueran el resultado de una sinonimia de términos referidos al pensamiento.

4.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Durante el período primitivo las palabras adquieren un poder mágico. Así, las comunidades de población identifican la palabra con la cosa referida.

La filosofía griega también mostró un interés en el estudio del vínculo entre pensamiento y lenguaje. El concepto de *logos* se utiliza tanto para referirse a la razón como al lenguaje. No obstante, existen dos posturas claramente diferenciadas que entienden de manera bien distinta esta relación:

- Quienes defienden el lenguaje como un elemento de la *naturaleza*. Para Heráclito, el *logos* contiene al pensamiento y al lenguaje.
- Aquellos que consideran al lenguaje producto de la *convención*. Demócrito justifica esta postura en la heteronimia y en la posibilidad de cambiar los nombres. Entre los sofistas se apunta la multivocidad y arbitrariedad de la palabra.

San Agustín describe en sus “Confesiones” (1957) el proceso por el que él mismo transitó para adquirir el lenguaje, y la función que tuvieron sus padres y mayores en ese período.

Durante la Edad Media la cuestión era analizada mediante los universales. Los conceptos generales son considerados: por los realistas extremos como arquetipos metafísicos que existen con anterioridad en las cosas y a sus correspondientes palabras; por los realistas moderados existentes en la mente de Dios, en las formas de las cosas y en el pensamiento de los hombres (citando a Abelardo: *sermo generatur ab intellectu, et generat intellectum*); por los nominalistas como simples denominaciones (o *flatus vocis*) (Mayor, 1984).

Durante los siglos XVII, XVIII y comienzos del XIX los principios generales del lenguaje no diferían de los principios generales del pensamiento, expresando mediante metáfora al lenguaje como “un espejo de la mente”. Descartes, dentro del Racionalismo manifiesta un innatismo del pensamiento. Mientras que, el Empirismo de Locke, presenta al lenguaje como instrumento del pensamiento.

No era de la misma opinión Berkeley, quien sitúa a la mente, el espíritu, como eje del conocimiento. Atribuye a las ideas de la mente una influencia divina. Este obispo irlandés se refiere en una de sus obras (1980) al lenguaje como causa principal

de la formación incorrecta de ideas abstractas en la ciencia, ya que las palabras pueden inducir a error al entendimiento. Contribuye a esa confusión la creencia generalizada de que todo nombre presenta una sola significación pues, según su apreciación, cada palabra puede representar un gran número de ideas particulares. Desde luego, no se opone al lenguaje en beneficio del pensamiento («No se puede negar que las palabras son de una utilidad muy apreciable» [Berkeley, 1980:51]), sino que le concede al pensamiento «una total independencia del espejismo de las palabras» (Berkeley, 1980:53). Queda clara su postura en la introducción de una de sus obras, donde advierte para una mejor comprensión de la misma:

“Sería, por tanto, de desear que todos se esforzaran en adquirir una visión clara de las ideas que han de considerar, desembarazándolas de todo ropaje y estorbo de las palabras, que en tan grande manera contribuyen a cegar el juicio y dividir la atención” (Berkeley, 1980:54).

Berkeley plantea y explica en su obra *Ensayo de una nueva teoría de la visión*, una idea para la reflexión, al exponer qué sucedería si un hombre ciego de nacimiento, que tiene un conocimiento tangible de su entorno, recobrarla la visión. Propone como resultado un desconocimiento de todos los conceptos: «En pocas palabras, todas las ideas de la vista son nuevas percepciones que, en su mente, no van unidas a ningún nombre; no puede, pues, comprender lo que se le dice con referencia a ellas» (Berkeley, 1980a:111). Pensaría que las cosas vistas eran de naturaleza diferente a las percibidas por el tacto y «así, pues, no las llamaría con el mismo nombre, ni las diputaría como de la misma clase de nada conocido por él hasta entonces» (Berkeley, 1980a:106).

En el siglo XIX las posiciones se diversifican (Mayor, 1984):

- Para Hegel, no es posible pensar sin palabras.
- Para Humboldt, el lenguaje determina el pensamiento y la visión del mundo.
- Para Hamilton, el pensamiento se apoya y fija en las palabras, pero ni surge ni depende de ellas.
- Para Schopenhauer, el pensamiento muere tan pronto como se transfiere a las palabras.
- Para Max Muller, no hay razón sin lenguaje, ni lenguaje sin razón.

Ya en el siglo XX, no sólo se multiplicarán las líneas de investigación. También las disciplinas encargadas de estudiar la relación entre el pensamiento y el lenguaje serán las que se diversifiquen. En esta investigación se ha optado por desarrollar algunos de los estudios realizados por destacadas figuras del campo de la Psicología del siglo XX, como Vygotsky, Luria o Piaget; aunque también se alude a la Antropología (Sapir y Whorf).

4.3. CLASIFICACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Dentro de la abundancia de hipótesis surgidas para ofrecer una explicación a la relación existente entre el pensamiento y el lenguaje, las distintas teorías pueden verse agrupadas en función de criterios estructurales, funcionales y genéticos, según aquel en el que incidan (Mayor, 1984).

Entre los criterios *estructurales*, aquéllos que permiten discernir si se puede hablar de semejanza o de distinción entre pensamiento y lenguaje, la variedad teórica comprende desde la identidad de ambos (Bolton, 1972), la oposición entre ellos (Berkeley, 1980), o su interdependencia (Revesz). Para otros autores (Kainz, 1965, 1969) las tres opciones contempladas anteriormente (identidad, paralelismo y oposición) son las posibilidades a las que se reducen las distintas explicaciones.

Los criterios *genéticos* surgen dependiendo del posicionamiento primigenio que se le dé a uno u otro elemento:

1. Puede considerarse que el lenguaje es anterior al pensamiento y condiciona las categorías cognitivas que van a ser adquiridas con posterioridad. En contraposición, son las categorías cognitivas las que surgen en origen e influyen en el lenguaje que está por adquirirse (Foss y Hakes, 1978). En este punto de vista se adscriben psicólogos como McNeill, inspirados en las teorías de Chomsky.
2. O también puede ser visto el pensamiento como anterior al lenguaje. Éste último será imprescindible para el primero, y aunque uno surja antes que el otro las raíces de ambos son independientes (Greene, 1975). El instrumento verbal, aisladamente, no genera una progresión de las operaciones intelectuales; contrariamente, sólo es plenamente utilizable si se han conseguido alcanzar tales operaciones (Richelle, 1975). Es fácil reconocer en estas ideas la posición adoptada por Piaget.

- Es imposible disociar el desarrollo cognitivo del lingüístico, y viceversa. Lo que hace que sea inútil objetivar aspectos específicos de cada uno de ellos. Esta perspectiva, intermedia entre las dos anteriores, es más difícil de definir ya que no se preocupa tanto por la ortodoxia (Richelle, 1975). En ella se incluyen autores como Bruner.

Para los criterios *funcionales* se recurre a explicaciones que presentan al pensamiento como la representación mental de las palabras. Las cuales, primero discurren desde un código mental no lingüístico, hasta adoptar las formas lingüísticas convencionales (Foss y Hakes, 1978).

Pueden combinarse los criterios estructurales, funcionales y genéticos y emplear un nuevo criterio basado en las relaciones lógicas entre conjuntos. Esta es la propuesta de Mayor (1984), que toma pensamiento y lenguaje como conjunto de procesos, factores, componentes, variables, propiedades, rasgos distintivos, etc., dada su naturaleza pluridimensional. Según esto, si se representa al lenguaje por el conjunto L y al pensamiento por el conjunto P, las relaciones de intersección entre ambos son de cinco clases (Figura 13):

- $(L \cap P = L = P)$, es decir, identidad o paralelismo entre pensamiento y lenguaje. Todos los elementos antes citados del uno son idénticos o se corresponden con los elementos del otro.
- $(L \cap P = \emptyset)$, es decir, incompatibilidad, exclusión o distinción entre ambos. Ningún elemento del uno pertenece o se corresponde con el otro.






1	2	3	4	5
				
$L \cap P = L = P$ $L \subset P$ $P \subset L$	$L \cap P = \emptyset$ $L \not\subset P$ $P \not\subset L$	$L \cap P = L$ $L \subset P$ $P \not\subset L$	$L \cap P = P$ $P \subset L$ $L \not\subset P$	$L \cap P = X$ $X \subset L$ ($L \not\subset P$) $X \subset P$ ($P \not\subset L$)

Fig. 13. Diagrama de las posibles relaciones de intersección entre dos conjuntos L y P (Mayor, 1984:534).

- $(L \cap P = L)$, es decir, el lenguaje está incluido o depende del pensamiento. El pensamiento es más amplio y precede al lenguaje.
- $(L \cap P = P)$, es decir, el pensamiento está incluido o depende del lenguaje. El lenguaje precede y es más amplio que el pensamiento.

- 5) ($L \cap P = X$), estando por tanto $X \subset L$ y $X \subset P$. Algunos elementos del lenguaje son específicos y otro tanto ocurre con algunos elementos del pensamiento, pero muchos son comunes o dependen entre sí.

4.4. EL PENSAMIENTO DEPENDE DEL LENGUAJE

Entre las teorías más utilizadas sobre las funciones del lenguaje, dos son las más representativas. Una, que entiende el acto de hablar como la acción ejecutora de los órganos de fonación y audición. La otra, más aceptada, entiende el lenguaje como aquella herramienta que el individuo utiliza para comunicarse.

Fodor (1985) se muestra de acuerdo en que no existe representación interna sin lenguaje interno, pues no puede darse la simbolización si no hay símbolos. Argumenta la existencia de un medio en el que pensamos. Este medio es el lenguaje natural de cada hablante (inglés, francés, español, etc.). Pero refuta las afirmaciones que suponen *que el lenguaje natural es el medio en que «expresamos» nuestros pensamientos, cuando en realidad es el medio en que los «pensamos»*, porque existen organismos no verbales que piensan.

Luria y Yudovich (1979) se oponen a aquellos estudios psicológicos de corte idealista (Thorndike, Watson y Guthrie) que explicaban el origen de los procesos mentales complejos como la consecuencia de una combinación de hábitos motores elementales -entre los que se encontraría el lenguaje-. También manifiestan su oposición hacia aquellos otros (K. Bühler y Ch. Bühler) que proponen la aparición de la actividad mental a través del «desenvolvimiento gradual de cualidades espirituales innatas, como una simple manifestación de una actividad espiritual en desarrollo constante» (Luria y Yudovich, 1979:9), que surge en las primeras etapas del desarrollo infantil para ir cobrando, gradualmente, mayor importancia en el proceso de la maduración.

Luria y Yudovich identifican la actividad mental del niño como el resultado de su vida:

“La actividad mental humana se desenvuelve en condiciones de auténtica comunicación con el entorno, en el transcurso de la cual el niño adquiere de los adultos la experiencia de muchas generaciones. La transición desde el mundo animal hasta el nivel humano significa la aparición de un nuevo principio de desarrollo. En el nivel animal el desarrollo de los procesos nerviosos superiores en cada especie es el resultado de la experiencia individual, pero con la transición al hombre, la forma básica

del desarrollo mental pasa a ser la adquisición de las experiencias de otros mediante la práctica conjunta y el lenguaje” (Luria y Yudovich, 1979:11-12).

El lenguaje de los adultos, cuando nombra los objetos, crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño, desde los primeros meses de su vida. Estas formas serán más profundas y complejas que las que hubieran sido formadas por la experiencia individual. Esta acción de transmisión de saber y formación de conceptos supone el proceso central del desarrollo intelectual infantil.

Considerando lo anterior, el punto de vista que Luria y Yudovich tienen sobre el lenguaje y su influencia en el pensamiento, se resume con sus propias palabras:

“Sería erróneo suponer que el intercambio verbal con los adultos cambia simplemente el contenido de la actividad consciente del niño, sin cambiar también su forma.

La intercomunicación con los adultos tiene ese significado decisivo porque la adquisición de un sistema lingüístico supone la reorganización de todos los procesos mentales del niño. La palabra pasa a ser así un factor excepcional que da forma a la actividad mental, perfeccionando el reflejo de la realidad y creando nuevas formas de atención, de memoria y de imaginación, de pensamiento y de acción” (Luria y Yudovich, 1979:12).

Los positivistas lógicos, al contrario que Piaget, reducirán el conocimiento a la consistencia de manifestaciones verbales y ésta, a su vez, a un correcto uso del lenguaje. Es decir, las estructuras lógicas están formadas fundamentalmente por estructuras lingüísticas y se llega hacia ellas por medio del aprendizaje de la lengua (Koplowitz, 1981).

4.4.1. Lev S. Vygotski

Una de las teorías más fascinantes sobre la relación pensamiento y lenguaje es la de este psicólogo ruso, de breve vida y extensa obra (Ivic, 1994; Kozulin, 1994). Si fue calificado por el filósofo S. Tulmin como *el Mozart de la psicología*, entiéndase que un resumen de las ideas de Vygotski referidas al campo del pensamiento y el lenguaje, ni resulta fácil ni puede verse como la esencia de sus aportaciones. Sin embargo, estas nociones han de ser consideradas un acercamiento para cuantos tengan interés por este tema. Si se desea un mejor conocimiento de sus aportaciones, resulta imprescindible la consulta de su obra *Pensamiento y Lenguaje* (Vygotski, 1992) o, en su defecto, alguna síntesis que recoja sus principios más destacados (Kozulin, 1994).

Más que lenguaje como estructura abstracta Vygotski lo entiende como actividad funcional (habla). El habla a la que se refiere no es aquella que se ejecuta como realización motora, sino como actividad instrumental (Rivière, 1988).

Para Vygotski el pensamiento no procede de la progresiva interiorización del lenguaje. Su oposición a tal supuesto se evidencia al distinguir dos raíces en la aparición del lenguaje, como son, la una racional y no verbal, y la otra verbal y no intelectual. Como expresa Bronckart (1980):

“Tal posición podría interpretarse del modo siguiente: el lenguaje es el fruto del encuentro de dos evoluciones, la de la inteligencia sensoriomotriz, que desemboca en las imágenes y la representación, y la de los modos de interacción, de comunicación con los congéneres, que desemboca en los intercambios vocales (...). Por medio de la fusión de lo intelectual y lo verbal, el desarrollo cambia de naturaleza: pasa de lo biológico a lo sociohistórico, y el crecimiento intelectual del niño depende en adelante de su dominio de la significación social del pensamiento que es el lenguaje” (Bronckart, 1980:61-62).

Dice Vygotsky que la relación de los dos sistemas que posee el hombre cuando nace (el lenguaje y el pensamiento) son independientes en sus funciones. Por un lado, el lenguaje se manifiesta socialmente como llanto y sonrisa, reacciones éstas innatas. Solo a través de la interacción social se llegará a la palabra, la cual conduce al lenguaje para la comunicación social. En el otro extremo, para llegar al pensamiento el autor se basa en la inteligencia práctica, es decir, que por medio de la acción y percepción permitirá al niño poder adaptarse y manipular el mundo que lo rodea. Será entonces en la edad preescolar (momento crucial del desarrollo) cuando utilice el lenguaje para comunicarse socialmente, pero también para planificar y organizar sus actividades cognitivas (atención, clasificación y solución de problemas). Los dos sistemas comenzarán a interactuar generando así una nueva inteligencia denominada *el pensamiento verbal*.

Según lo dicho, la relación que Vygotski hace entre el pensamiento y la palabra pasa por un *proceso*, que no por un *hecho*, en un continuo flujo entre uno y otro elemento. Y en este proceso, la relación que surge entre ambos motiva cambios que serán considerados como desarrollo en sentido funcional. *El pensamiento depende del carácter instrumental del habla para manifestarse:*

“El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones,

se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Este fluir transcurre como un movimiento interior a través de una serie de planos. Un análisis de la interacción del pensamiento y la palabra debe comenzar con la investigación de las diferentes fases y planos que atraviesa un pensamiento antes de ser formulado en palabras" (Vygotski, 1992:166).

Con estas palabras, el autor enfatiza en el hecho de que para construir lo tácito (pensamiento) a través de lo explícito (habla) no basta con las estructuras del lenguaje "como si fueran ropas a medida". El pensamiento necesita sufrir muchos cambios al convertirse en lenguaje, porque no hay una transición directa del pensamiento a la palabra. Siempre existe un pensamiento oculto.

El pensamiento que plantea Vygotski es un *todo*, mientras que el lenguaje lo componen unidades separadas. Si alguien quisiera hacer referencia a 1) un castillo 2) alto, 3) de color blanco, 4) con dos torres y 5) veinte ventanas, su lenguaje observa cinco conceptos distintos de forma separada, mientras que el pensamiento no hace tales diferenciaciones: «el pensamiento completo está presente simultáneamente, pero en el lenguaje debe ser desarrollado en forma sucesiva. Un pensamiento puede compararse a una nube que arroja una lluvia de palabras» (Vygotski, 1992:193).

De todo lo anteriormente expuesto se puede concluir que, Vygotski entiende que el desarrollo mental humano tiene como origen la comunicación de tipo lingüístico que se establece entre el adulto y el niño. Esa comunicación se convierte en una actividad *significativa* por la influencia que ejercen los grupos sociales que, al transmitir la cultura al niño le "humanizan" en sentido estricto. La función que realizan los signos en el proceso es la de ser *instrumentos* de comunicación entre las personas:

"Estos instrumentos de interacción (los signos) no se incorporan a una conciencia previa, o a una especie de espíritu innato, que tuviera el sujeto, sino que podemos decir que la propia conciencia, el mismo sujeto y, si se quiere, el <espíritu> son resultados y <construcciones> de los signos: el sujeto lo es no como unidad biológica o miembro de nuestra especie animal, sino como individualidad propiamente humana y transmisor de cultura; el espíritu porque no es una sustancia independiente e inmaterial, sino una formación de cultura; y la conciencia lo es no como trama solitaria, sino porque consiste, precisamente, en una forma de contacto social con uno mismo" (Rivière, 1988:82).

Vygotski considera la relación entre pensamiento y lenguaje como variable a lo largo del desarrollo. Esa conexión tiene su origen en el desarrollo, para modificarse y hacerse más estrecha a lo largo de él. El lenguaje, como instrumento de las relaciones

sociales, se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño (la aparición del lenguaje privado, del lenguaje interior, del pensamiento verbal).

Sus investigaciones demuestran que el niño de 4-5 años que habla en voz alta cuando se enfrenta a algún problema, no es debido al “lenguaje egocéntrico” del que Piaget hablaba (Ginsburg y Opper, 1988), sino que el lenguaje se convierte en la mediación para regular su conducta en la tarea que está realizando (Vygotski, 1996; Kozulin, 1994). Progresivamente, ese lenguaje externo se va debilitando hasta transformarse en susurro para, finalmente, convertirse en habla interna, un instrumento interno del pensamiento.

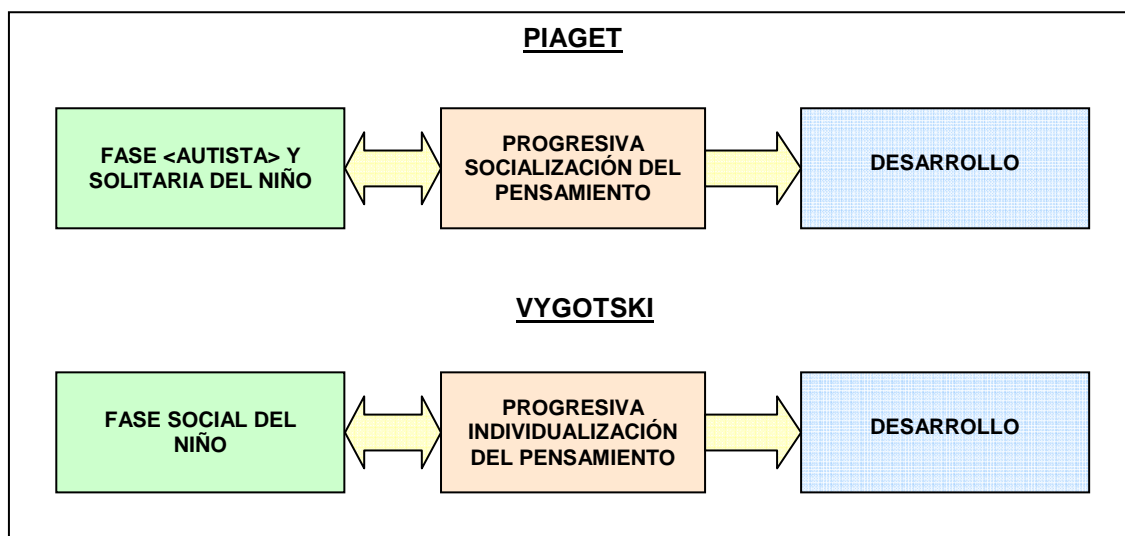


Fig. 14. Origen y desarrollo del pensamiento verbal en Piaget y Vygotsky.

Como se puede observar (Figura 14), el *lenguaje egocéntrico* al que Piaget se refería, se convierte en el punto de transición entre el lenguaje externo y el interno. Pero esta transición no se refiere al paso de un lenguaje autista a un lenguaje socializado, «sino de la transición de un primitivo lenguaje comunicativo <para los demás> al lenguaje interior <para uno mismo>. De este modo, el lenguaje egocéntrico se encuentra en una encrucijada, de la cual parte un <camino> que lleva al lenguaje comunicativo maduro, y otro al lenguaje interno, interiorizado y abreviado» (Kozulin, 1994:171).

Hay autores como Herriot (1977) que otorgan una función alternativa a la propuesta por Vygotsky, en cuanto que el habla egocéntrica sirva para regular la conducta que está teniendo lugar: recordar al niño lo que él ya ha planeado hacer. Es decir, el habla egocéntrica sería utilizada como auxiliar de la memoria. Y así, el progresivo carácter telegráfico del habla egocéntrica surge por la mejora en las habilidades lingüísticas que el niño va consiguiendo.

La interpretación vygotskiana considera el lenguaje egocéntrico y el habla interna, contrariamente a lo que parece, como formas de lenguaje social (Rivière, 1988). Establecer una visión comparativa entre las tesis de Piaget y Vygotski relacionadas con la internalización / externalización (Martí, 2000) sirve para determinar el significado que tienen la mediación semiótica y la regulación por otras personas, como mecanismos esenciales en la construcción del conocimiento.

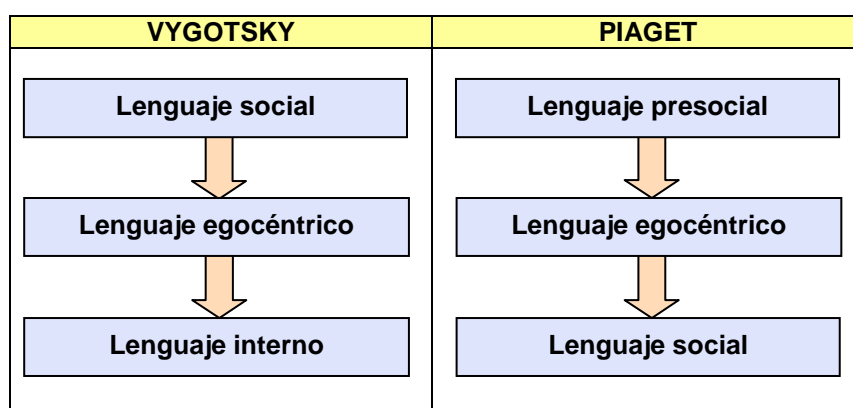


Fig. 15. Evolución del lenguaje. Vygotsky / Piaget.

Algunas de las conclusiones a las que llegó Vygotsky respecto al lenguaje egocéntrico se vuelven difíciles de comprender, por cuanto no reveló con detalle ni sus experimentos ni los medios utilizados para registrar los coeficientes del lenguaje egocéntrico. Sin embargo, otras líneas de investigación (Carranza, Brito y Serrano, 1984; Díaz y Padilla, 1985) han servido para corroborar algunas de las conclusiones aportadas por el psicólogo ruso.

En la misma línea, del resultado de estudios realizados por Bruner (1991) sobre los soliloquios infantiles apunta este autor que, con el tiempo, los niños llegan a interesarse por el lenguaje en cuanto tal, como si fuera una forma de juego. Y ve en la narración no sólo un juego de niños, sino además un instrumento para proporcionar significado que domina la mayor parte de la vida en una cultura. Supone una forma de entrar en la cultura humana, pues «las historias hacen de la <realidad> una realidad atenuada» (Bruner, 1991:99).

Aunque el punto de vista de Bruner conseguiría justificar el por qué los niños se hablan a sí mismos, no lograría explicar la posterior desaparición de este habla. Pensemos que los adultos debieran mantenerlo para seguir siendo competentes en su vida dentro de la cultura humana, pues el aprendizaje resulta cotidiano, hasta que se logra el desarrollo y perfeccionamiento del equipamiento de habilidades que esa cultura exige.

4.4.2. Sapir

Dice Sapir (2004) que pensamiento y lenguaje no son coexistentes. Para él, el lenguaje, en origen, es una función pre-racional. Es decir, anterior al pensamiento, pues el símbolo es la llave que permite la comprensión que encierra el concepto y el manejo de ese concepto.

El flujo lingüístico no siempre es un indicador de pensamiento. ¿Debemos suponer, entonces, que un niño, desde el momento en que comienza a hablar está haciendo uso del pensamiento? Hay que considerar que todo acto lingüístico no conlleva, en ocasiones, un pensamiento elaborado, sino que simplemente se sirve del lenguaje para la comunicación de contenidos carentes de significación conceptual (por ejemplo, la transmisión de una impresión subjetiva transformada en recuerdo placentero).

El concepto adquiere vida individual e independiente desde el momento que ha encontrado una envoltura lingüística. Sapir ve imposible concebir un sistema de símbolos lingüísticos antes del origen de unos conceptos definidos y de la utilización de tales conceptos, o sea el pensamiento. Lo que propone «es más bien que los procesos del pensamiento entraron en juego, como una especie de afloramiento psíquico, casi en los comienzos de la expresión lingüística, y que el concepto, una vez definido, influyó necesariamente en la vida de su símbolo lingüístico, estimulando así el desarrollo del lenguaje» (Sapir, 2004:24). Existiría, por lo tanto, una interacción por ambas partes, porque «si el instrumento hace posible el producto, el producto, a su vez, refina al instrumento» (Sapir, 2004:24).

Se le considera a Sapir el fundador de la ciencia conocida como Etnolingüística, al convertir la lengua en un hecho cultural. Y así, la Etnolingüística estudia la intersección del lenguaje, por una parte. Con la cultura, el pensamiento, la visión del mundo y la conducta correspondiente a la cultura, por otra.

Sapir, en colaboración con Whorf, defenderán una hipótesis de corte antropológico. Suele conocerse esta línea de investigación como la Hipótesis de Sapir-Whorf, que combina dos principios diferentes:

1. El *determinismo lingüístico* (conocida como *versión fuerte* entre los críticos) *afirma* que el pensamiento de los individuos está determinado por la lengua que hablan.

Steven Pinker ha criticado con dureza este aspecto:

“La idea de que el pensamiento es lo mismo que el lenguaje constituye un buen ejemplo de lo que podría llamarse una estupidez convencional, o sea, una afirmación que se opone al más elemental sentido común y que, no obstante, todo el mundo se cree porque recuerda vagamente haberla oído mencionar [...]. Pensemos un poco en ello. Todos hemos tenido la experiencia de haber proferido o escrito una frase y al momento mismo de terminar habernos dado cuenta de que eso no era exactamente lo que queríamos decir. Para que uno pueda sentir eso, tiene que haber un “algo que queríamos decir” que sea diferente de lo que dijimos. [...] si los pensamientos dependen de las palabras, ¿cómo es posible que se puedan acuñar nuevas palabras?” (Pinker, 2003:59-60).

Pero Pinker no puede estar más acertado al exponer que «no se piensa en inglés, en chino o en apache, se piensa en un lenguaje del pensamiento» (Pinker, 2003:85) denominado “mentales”. Del mismo modo que hacen aquellas personas que necesitan recurrir a la creatividad (ya sean escultores, poetas o físicos, por ejemplo), que piensan con imágenes mentales y no con palabras en los momentos de inspiración. Algo similar propone Berkeley (1980a:121-122) al referirse al uso, en geometría, de las figuras visibles y las palabras. El autor se refiere a ellas como un medio para representar o sugerir a la mente las figuras tangibles. Luego vuelve a subordinarse la capacidad del lenguaje a las imágenes mentales.

2. La *relatividad lingüística* (o *versión débil*) propone que las diferencias estructurales entre las distintas lenguas implican, también, diferencias en la manera de ver el mundo cada una de esas comunidades lingüísticas.

De esta forma las lenguas, a través de sus vocabularios y gramáticas, determinan los conceptos que utilizamos en nuestro pensamiento. Cromer (1979) aporta pruebas que defienden la premisa contraria. Esto es, que los tipos de pensamiento o contenidos cognitivos que se tienen determinarán qué aspectos del lenguaje se adquirirán. Sapir y Whorf plantean con esta *versión débil* que cada cultura presenta unas determinadas características, que son las que determinan su forma de vida. En consecuencia, el niño que adquiere una lengua aprende, a la vez, una visión concreta del mundo, puesto que en tal visión quedan contenidos aquellos conceptos necesarios en función del estilo de vida de ese hablante.

Podría concluirse de todo lo anteriormente dicho que, en efecto, el mundo se experimenta y se expresa de distinta manera en las diferentes culturas y lenguas.

Ahora bien, sería excesivamente arriesgado afirmar que es la lengua la que provoca esas múltiples visiones del mundo. Existen otros factores que sí inciden directamente en la manera que los individuos tienen de ver el mundo. Aquí se podrían incluir aspectos sociales, individuales, medioambientales, mitológicos, religiosos, o –incluso– políticos y filosóficos, por citar algunos ejemplos.

4.5. EL LENGUAJE DEPENDE DEL PENSAMIENTO. PIAGET

Postula Piaget, que antes del lenguaje hay una inteligencia, aunque no existe pensamiento. Esa inteligencia se basa en una coordinación de medios para el logro de un objetivo, un fin, o la solución de un problema práctico, es decir, la intencionalidad de los actos del niño. Piaget entiende el pensamiento como la inteligencia interiorizada, la cual no actúa de forma directa sino apoyándose en un simbolismo (Nolfa, 1999).

En la visión piagetiana, el lenguaje no es condición suficiente para explicar el pensamiento. No en vano, recurre en su explicación a los estudios llevados a cabo por Oleron (1957) y Furth (1966), encargados de analizar las operaciones intelectuales en el sordomudo, que demuestran que aunque estos sujetos presenten un retraso variable con respecto a los que oyen (por ejemplo una menor movilidad), esto no implica que sean menos capaces para el dominio de las operaciones esenciales: clasificaciones, seriaciones, y otras operaciones de orden, perspectivas (prueba de las sombras), etc. (Piaget, 1975; Piaget e Inhelder, 1977; Ferrari de Zamorano, 1991; Valenzuela, 2009; Puente, 2006). Por lo tanto, si el sordomudo presenta la función simbólica sin haber adquirido el lenguaje articulado es necesaria la existencia de otra condición.

Hay autores (Luria y Yudovich, 1979) que creen que esa carencia auditiva interfiere en la asunción de las formas de reflexión de la realidad que se producen gracias al lenguaje verbal, suponiendo un gran esfuerzo el compensar los déficits adquiridos por el sujeto.

La función simbólica, que abarca todo sistema de símbolos entre el que se encuentra el sistema de signos verbales es, junto con la imitación como factor necesario para asegurar la transición entre las conductas sensorio-motrices y las conductas simbólicas, la fuente del pensamiento (Nolfa, 1999).

El lenguaje utilizado por un adulto obliga al niño a considerar el mundo desde una perspectiva nueva y diferente para él. El niño interpreta las palabras según su

particular sistema de significados, siendo el significado infantil distinto al fijado por los adultos. La cultura en la que se desenvuelve el niño le concede un lenguaje, pero no sirve para socializar de inmediato su pensamiento. En su caso, «el niño distorsiona el lenguaje para adaptarlo a su propia estructura mental» (Ginsburg y Opper, 1988:81).

Mediante sus propias acciones el niño construye su conocimiento del mundo y construye una lógica, clasificando, ordenando, etc. Estas comprensiones del mundo son independientes del lenguaje. Cada una de ellas representa un «esquema», para Piaget. El total de esos esquemas es la totalidad de cuanto conocemos; en el nivel prelingüístico, los esquemas son lo que se sabe hacer (Duckworth, 1981).

Los contextos de imitación son, en la teoría piagetiana, situaciones donde se adquiere el lenguaje, constituyendo ese factor imitativo un auxiliar fundamental. El primer pensamiento sin acción del niño adquiere la forma de imitación interiorizada. Y postula que si el aprendizaje del lenguaje fuera debido exclusivamente a condicionamientos, debiera existir una mayor precocidad (Piaget, 1975). Solo hay que pensar que el niño se encuentra rodeado, desde su nacimiento, de estímulos lingüísticos.

La imitación requiere un proceso que comienza desde su propio cuerpo, instrumento mediante el cual el niño a través de análisis y coordinaciones transforma en acciones, hasta llegar a ser capaz de interiorizar las imitaciones para efectuarlas mentalmente, tras la adquisición del conocimiento. Desde el momento en que el niño puede prescindir de la percepción continua de las cosas y puede evocarlas sin estar presentes, las palabras se convierten en objeto de imitación. El lenguaje pasa a ser un medio de representar las cosas.

Nada más clarificador sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje en Piaget que sus propias palabras:

‘[...] el lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan a este último tienen sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motrices más profundos que el hecho lingüístico. Pero no por ello es menos evidente, en cambio, que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, puesto que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar

simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, por otra parte, las operaciones no podrían dejar de ser individuales e ignorarían, por consiguiente, la regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación. En este doble sentido, pues, de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en definitiva, de la inteligencia en sí, que, por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él" (Piaget, 1973:141-142).

Coincide Duckworth en la postura piagetiana, al interpretar el lenguaje como herramienta para explicar el pensamiento: «Las palabras no son la esencia de las cosas; son únicamente uno de los medios que permiten expresar esta esencia» (Duckworth, 1981:74). Despoja al lenguaje de toda posibilidad de engendrar significados, intenciones o sentimientos. Más bien, las palabras *pretenden* expresarlos, o hacer referencia a ellos. En síntesis, presenta como argumento que, en este estadio, la adecuación o inadecuación de las palabras no se puede tomar aún como reflejo fidedigno del significado que está en la mente del niño. Concluye, también, que al no existir una semejanza entre la palabra y el objeto, el niño que comienza en el lenguaje podría no estar seguro de establecer correctamente esta relación palabra-objeto.

4.6. INTERDEPENDENCIA ENTRE EL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE. BRUNER

Desde la perspectiva intelectual-cognitiva, es la mente la que sirve de medio al cerebro para la construcción de modelos mentales, sobre la base de información recibida por el sujeto, el proceso de almacenamiento de los datos y las inferencias realizadas por quien aprende. Esta codificación es necesaria para comprender la relación existente entre las cosas del mundo y sus correspondientes representaciones dentro del modelo mental-abstracto.

Un sistema de codificación que contribuye a la *representación mental* es el lenguaje. Si se quiere pensar sobre algo, es preciso que ese algo sobre lo que se piensa pase primero por representarse en la mente de quien se dispone a pensar sobre ello. Por medio del lenguaje, entonces, el sujeto no copia de forma pasiva la realidad, sino que *construye* sus representaciones del mundo (Fleisher, 1990).

El crecimiento psicológico del niño se produce desde la progresiva independencia de las conductas respecto a los estímulos inmediatos. Para alcanzar esta independencia es preciso, como ya se ha señalado, la construcción por parte del

sujeto de representaciones mentales sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea, que vienen definidas a través de distintas etapas (Bruner, 1980):

1. *Representación enactiva.*- El sujeto representa los acontecimientos, hechos y experiencias por medio de la acción. Las respuestas motoras de éste se imponen a cualquier imagen o signo verbal. Este tipo de representación se relaciona con las sensaciones cinestésicas y propioceptivas que tiene el sujeto al realizar las acciones.
2. *Representación icónica.*- Para representar el entorno, condensa los datos sensoriales en imágenes, sin necesidad de acción. Se necesita haber alcanzado un nivel de destreza y práctica motrices para que sea desde entonces la imagen la que represente las acciones de la conducta.
3. *Representación simbólica.*- Utiliza los símbolos para representar el mundo. En este nivel se introduce ya el lenguaje. Los símbolos lingüísticos son abstracciones que representan elementos de la realidad, sin estar obligados a ser una copia de ellos.

Los dos primeros niveles interactúan con el medio físico, mientras que el tercero lo hace con el medio social y será, por tanto, *tributario de la cultura*. Se produce desde ese momento una unión inquebrantable entre el pensamiento y el lenguaje que vincula la adquisición del lenguaje con el resto del desarrollo cognitivo e integra a éste en el fenómeno cultural. Richelle (1975) entiende este desarrollo intelectual del individuo como la resultante de un proceso de «enculturalización», que consiste en la elaboración de un organismo biológico construido por un medio y mantenido por la especie. El lenguaje en este proceso no funciona como auxiliar que se eleva por encima de un pensamiento formado fuera de él, sino que evolucionan paralelamente al desarrollo social dentro de la cultura: «Cuando interviene el modo de representación simbólica, ya no es posible hablar de desarrollo cognitivo dissociado del lenguaje, ni, por consiguiente, considerar la evolución individual independientemente de las modalidades de influencia que ejerce sobre ella el medio cultural» (Richelle, 1975:145).

El desarrollo intelectual implica una capacidad creciente para explicarse y explicar a los demás, por medio de símbolos o palabras, situaciones que requieren una complejidad conceptual. En este proceso se necesita la mediación del lenguaje, que no sólo se utilizará como instrumento de comunicación, sino también como herramienta al servicio del hombre para representar, codificar y transformar la realidad.

Parece existir una analogía entre el lenguaje y la estructura cognitiva (Fleisher, 1990), en el sentido de que ambos sistemas señalan una distinción entre la información que se da por sentada (*lo dado*) y la información que es nueva y sobre la que se debe operar (*lo nuevo*). Según esto, la estructura cognitiva tomada como un repertorio de operaciones se va construyendo sobre la base de *inputs* cuyo patrón se toma como dado, aunque puedan ser los productos de anteriores construcciones. Esto permite que el pensamiento se mueva hacia delante, progresivamente. Mientras, en el lenguaje existe información que ya es conocida y sobre la que se va construyendo nuevos temas, aunque el material sobre el que se elabora no es esencialmente diferente, sino que la variación se da en el modo en que son tratados los temas. La consecuencia positiva de esta analogía entre pensamiento y lenguaje es que el examen del diálogo permitiría ver los temas que se están elaborando a partir de los comentarios y, al mismo tiempo, se podría observar los objetos que se están construyendo. Es decir, la analogía ayuda a la explicación en que el lenguaje se erige en instrumento de la formación del pensamiento.

Dentro del marco conceptual expuesto por Bruner como *constructivismo simbólico*, el lenguaje sirve como soporte transitorio (*andamio* según Bruner; concepto éste tomado como el apoyo que los compañeros de su misma edad, los adultos, los instrumentos, las herramientas y los apoyos tecnológicos aportan en una situación específica de enseñanza). Dichos soportes son transitorios por cuanto son retirados progresivamente en la medida que el individuo va alcanzando un creciente dominio, competencia y responsabilidad en la construcción y reconstrucción de su conocimiento (Vielma y Salas, 2000).

En este proceso de interacción del niño con la cultura a través del lenguaje (Aramburu, 2004), el adulto le ayuda a pasar de la comunicación prelingüística a la comunicación lingüística a través de rutinas a las que Bruner denomina Sistemas de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje (LASS: Language Acquisition Support System) y que componen el equipamiento mental mínimo que el niño necesita para adquirir el lenguaje (Aramburu 2004):

1. Los niños tienen una “programación innata” (Bruner, 1991) para distinguir entre acontecimientos del mundo real y hacer las distinciones lingüísticas que correspondan. En la interacción entre el adulto y el niño, en la medida que la sincronización de ambos se concentre en esas distinciones se le estará ayudando al niño a pasar de su expresión conceptual a una representación lingüística apropiada.

Sobre la predisposición humana para el lenguaje, disiente Bruner con la teoría del innatismo chomskiano, basado éste en la llegada al mundo con una “teoría” de la mente. Su oposición se debe a la sutileza y complejidad que encierran las reglas sintácticas, las cuales sólo pueden aprenderse *instrumentalmente*. Sin embargo, existirían ciertos significados para los que los seres humanos estarían *innatamente orientados o sintonizados* y que buscarían de modo activo. Antes de que surgiera el lenguaje, esos significados existirían como representaciones protolingüísticas del mundo, cuya plena realización dependería del instrumento cultural que es el lenguaje. En otras palabras, la disposición prelingüística es una forma de representación mental donde lo que se representa son un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo concreto y para actuar de acuerdo a tal construcción (Bruner, 1991). Se puede observar que Bruner y Chomsky coinciden en aspectos innatos del lenguaje o algunas de sus formas, pero la variante se encuentra en la cantidad lingüística adquirida.

2. El adulto ayuda al niño cuando modela las frases que sustituyen la comunicación gestual y vocal primitiva del niño.
3. El juego es una de las situaciones que genera oportunidades para el aprendizaje y el uso del lenguaje.
4. Cuando entre la madre y el niño se establecen formatos de rutina, comienzan a desarrollarse procesos psicológicos y lingüísticos aplicables a otros formatos.

Uno de los principales vehículos del LASS es el *formato*. El *formato* para Bruner (Bruner, 2006, 1984) es «una pauta estandarizada de interacción entre un adulto y un niño, una pauta que tiene funciones delimitadas que son reversibles. Incluye no solamente la acción, sino incluso la comunicación que organiza, dirige y completa esa acción. Más tarde, los formatos se organizan en grupos y serán considerados como módulos que construyen una interacción social y un discurso más complejo. En la medida en que la abstracción va creciendo, los formatos se liberan de los esquemas específicos y pueden ser utilizados en situaciones diferentes. La forma va diferenciándose del contexto» (Aramburu, 2004:14).

Con esta concepción del formato, Bruner rebate la afirmación piagetiana sobre el egocentrismo infantil en las conductas del niño. Si Piaget estuviera en lo cierto,

¿cómo es posible que un niño sea capaz de hacer reversibles las funciones en las situaciones de formato?

Del modelo de Bruner destaca, y el mismo autor lo corrobora (Bruner, 2006), que en la medida en que va siendo necesario *utilizar* la cultura, el hombre se ve inclinado a dominar el lenguaje. Y es que «los niños comienzan a usar el lenguaje no porque tengan una capacidad de uso del lenguaje, sino porque tienen necesidad de conseguir la realización de cosas que su uso les confiere» (Bruner, 2006:103). El lenguaje sirve de medio para interpretar y regular la cultura, constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones.

4.7. CONVERGENCIAS ENTRE LAS TEORÍAS DE PIAGET Y VYGOTSKI

No cabe duda que entre las teorías de Piaget y Vygotski existen discrepancias. Sin embargo, ambos coinciden en señalar al lenguaje como instrumento del pensamiento, cuya función es ser útil en la comunicación que se establece con otros individuos sobre los objetos que les rodean. Esto hace que las primeras palabras del niño sean entendidas como la simbolización de algo externo que existe al margen de los hablantes y con anterioridad a su operar en el lenguaje (Nolfa, 1999).

Ambos autores coinciden en apuntar el habla egocéntrica como un hecho contextualmente variable, según sea que las situaciones difíciles lo exijan (Vygotski) o en la medida en que interviene el adulto (Piaget).

El propio Piaget encuentra, en lo esencial, puntos comunes entre las dos teorías. Por ejemplo, que el lenguaje no es el fruto de un aprendizaje en el sentido behaviorista del término, sino que «es un producto de la inteligencia, y no la inteligencia un producto del lenguaje» (Piaget, 1983c:214).

También, que «este origen racional del lenguaje supone la existencia de un núcleo fijo que es necesario para la elaboración de todas las lenguas y que supone, por ejemplo, la relación de sujeto a predicado o bien la capacidad de construir relaciones» (Piaget, 1983b:89).

4.8. INDEPENDENCIA DEL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO. SOBRE LAS TEORÍAS MENTALISTAS: CHOMSKY

La aparición de Chomsky en el campo de la Lingüística supone una conexión con los filósofos racionalistas del siglo XVII, tales como Descartes o Leibniz entre

otros, sobre la naturaleza de la mente humana (Chomsky, 1971:11-44). El Racionalismo entiende que el conocimiento adquirido por los seres humanos es anterior a cualquier experiencia, condicionando la forma del conocimiento que se puede obtener a partir de la experiencia. Se lamenta Chomsky (1971) por el abandono y desdén sufridos por la tradición del pasado en el estudio del lenguaje. Abandono que, en ocasiones, subordina el valor de las ideas a las limitaciones que se presentaban desde el punto de vista de la técnica y los conocimientos, incapaces de dar una respuesta. Señala este hecho como lección para el futuro estudio del lenguaje y el entendimiento.

Y es que, aunque Chomsky fundamente su postura en las afirmaciones cartesianas que teorizan sobre la existencia de ideas innatas en el hombre, ninguna de tales ideas formuladas por esa línea de pensamiento racionalista sugiere un innatismo para la sintaxis de las lenguas. Descartes señala el innatismo en los conceptos, mientras que el lenguaje lo considera arbitrario y adquirido.

Así las cosas, Chomsky formula una teoría donde identifica la competencia lingüística con un conocimiento inconsciente que el hablante tiene de la gramática de su lengua. Ese conocimiento tácito consiste en tenerla interiorizada. No pueden ser más elocuentes sus propias palabras: «En el caso de una capacidad natural como el lenguaje, simplemente sucede, lo mismo que se aprende a andar. Dicho de otro modo, el lenguaje no es algo que se aprenda. La adquisición del lenguaje es algo que le pasa a uno, no es algo que uno hace. Aprender el lenguaje es algo así como pasar la pubertad. No lo aprendes; no lo haces porque veas hacerlo a otra gente; estás sencillamente diseñado para hacerlo en determinado momento» (Chomsky, 1989:141).

Con esta visión, el lenguaje no tendría ninguna finalidad esencial, salvo la expresión de los pensamientos. Las estructuras sintácticas de las lenguas son el producto de características innatas surgidas en la mente humana y su conexión con la comunicación es irrelevante, aunque no se deba olvidar que la comunicación sea uno de sus usos (Searle, 1973).

Apoya su teoría en la forma en que el niño aprende a hablar. La información recibida por el niño de otros adultos que se dirigen a él o que hablan entre sí es de cantidad limitada, fragmentaria e imperfecta. Con tales limitaciones no existen muchas posibilidades de un aprendizaje perfecto, máxime si se tiene presente que el lenguaje se adquiere a una edad muy temprana, antes de que se haya producido el desarrollo de sus facultades intelectuales. Por lo tanto, afirma, la mente no es una *tabula rasa*,

sino que el niño ya dispone de una gramática universal (Chomsky, 1971; 1981) programada en su cerebro como parte de su herencia genética (Searle, 1973). En esa gramática universal queda especificada la totalidad de reglas morfológicas y sintácticas que pueden existir en cualquier idioma.

Entiende por “gramática universal” (GU) «el sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades comunes a todas las lenguas humanas, no sólo por accidente, sino por necesidad; [...] necesidad biológica, no lógica. Así pues, se puede pensar que GU expresa “la esencia del lenguaje humano”. La GU será una invariante entre los seres humanos y especificará lo que el aprendizaje lingüístico debe lograr para obtener buenos resultados» (Chomsky, 1981:32).

Hierro (1994) muestra su desacuerdo en colocar los postulados propuestos por Chomsky en el espacio de la mente humana. Esto es debido a que el simple estudio del sistema de la lengua (y, concretamente, de la lengua inglesa), así como los elementos comunes a todas las lenguas (la gramática universal) no autoriza a incluirla dentro de la psicología del lenguaje.

También Cellérier (1983) echa en falta, dentro de la posición tomada por Chomsky, un cuerpo de teorías y experimentos que corroboren los principios biológicos que defiende, tal como un estudio riguroso haría:

“[...] afirmar, pura y simplemente que un elemento es innato, sin producir los resultados de un estudio genético, ni por lo menos una derivación filogenética plausible, es no dar ninguna explicación en absoluto, ni psicológica, ni biológica. Es considerar como hecho lo que todavía queda por explicar, una *petitio principii*” (Cellérier, 1983:125-126).

El mismo Cellérier justifica que no puede hacerse tal estudio porque los métodos que alega no permiten producir semejante cuerpo de datos. Al decir que todos los organismos siguen las leyes de la gravitación, no se puede concluir que esas leyes sean innatas. Si así fuera el innatismo para el lenguaje, los rasgos lingüísticos debieran seguir las leyes de Mendel de la transmisión y, por lo tanto, ser estudiados mediante el empirismo. Pero Chomsky, mediante diatribas, muestra su descrédito por el empirismo, al ponerlo en tela de juicio (Chomsky, 1981), que lo considera un impedimento para una investigación fructífera, comparable al de los dogmas religiosos de épocas pretéritas que sirvieron para entorpecer el progreso de las ciencias naturales.

Desde luego, el lingüista americano no pretende eliminar de la investigación científica la experimentación y la observación del comportamiento. Pero en su falta de

pruebas tangibles trata de justificar que «también es cierto que los resultados experimentales han de satisfacer ciertas condiciones de compatibilidad con la intuición para que se pueda precisar su aportación» (Chomsky, 1983:83). Y, en este caso, lo considera una posible forma de explicación puesto que ni la observación ni la experimentación pueden confirmar ni invalidar las hipótesis de su teoría lingüística.

Chomsky mantiene su idea del lenguaje como parte de nuestra herencia biológica (Chomsky, 1981, 2005, 2006; Puente y Russell, 2006) y se defiende de aquéllas opiniones contrarias, argumentando que «muchos encuentran esta conclusión ofensiva» (Chomsky, 1989:131) porque prefieren creer que el ser humano está formado por el medio ambiente. Y responsabiliza a aquellos intelectuales del pasado, interesados en controlar y manipular a sus semejantes, que les hacían creer que los seres humanos no tienen una naturaleza moral e intelectual intrínseca, que son simplemente objetos moldeados por el entorno (Chomsky, 1989). El autor establece un paralelismo entre esa postura del pasado y lo que sucede en la actualidad, por medio de la nula posibilidad de participar en la toma de decisiones en el terreno político y a los invisibles mecanismos de adoctrinamiento y de control de las sociedades libres y democráticas. Lo que el autor denomina como “el problema de Orwell” (Chomsky, 2005). Aunque se pueda estar de acuerdo con el argumento dado por Chomsky sobre tal manipulación (en abstracto, al margen de cualquier teoría de por medio), ello no le sirve para justificar con rigor sus principios.

Claro que, aunque recurre a la biología para justificar el conocimiento del lenguaje en el niño, no puede renunciar al contexto para explicar cómo llega el niño a dominar las reglas y principios de su lengua, pues considera en el proceso del conocimiento tres factores: los principios de la facultad de lenguaje determinados genéticamente, los mecanismos generales de aprendizaje determinados genéticamente, y *la experiencia lingüística del niño que crece en una comunidad de habla* (Chomsky, 1989). Para no ceder por completo ante la influencia del entorno social en el niño en el aprendizaje lingüístico, apela a su pobreza e indeterminación para ofrecerle este sistema, con toda su riqueza y aplicabilidad, y se refugia en la mente:

“En el caso del lenguaje, hay una facultad especial que es un elemento central de la mente humana. Opera con rapidez, de manera determinista, inconscientemente y fuera de los límites de la consciencia, de una forma que es común a la especie, produciendo un sistema de conocimiento rico y complejo, una lengua concreta” (Chomsky, 1989:127).

Pero, si para Chomsky la naturaleza del medio ambiente no es irrelevante y sirve para determinar la manera en que se fijan los parámetros de la gramática universal, produciendo lenguas distintas; y si, además, un medio ambiente rico y estimulante puede influir en la adquisición del lenguaje, ¿no será que el lenguaje es un elemento simbólico cultural que se origina y desarrolla a través de la cultura?

Sobre el origen del lenguaje especula con la posibilidad de que alguna mutación celular de los organismos prehumanos posibilitara la representación del lenguaje y del sistema numérico en la mente / cerebro. Esto permitió pensar e hizo que los humanos de entonces no sólo reaccionaran a estímulos, sino que podían construir estructuras complejas a partir del mundo de su experiencia y, desde ese momento, del de su imaginación (Chomsky, 1989). En cuanto a la relación entre lenguaje y pensamiento considera que quien no ha desarrollado el lenguaje no tiene acceso a la mayor parte de la experiencia humana, lo cual impide ser capaz de pensar debidamente, por falta de estimulación.

4.9. CRÍTICAS A LA POSTURA CHOMSKYANA

Chomsky tiene claro que nadie mejor que él mismo para defenderse de cuantas críticas le son hechas (Chomsky, 1981), y así va rebatiendo mediante sus explicaciones personales aquellos argumentos que le son contrarios a sus investigaciones teóricas.

No faltan opiniones que critican las teorías mentalistas sobre la naturaleza del lenguaje, ya sea directamente a la figura de Chomsky, o hacia el pensamiento cartesiano (Colomina, 2007; Herriot, 1977).

Algunas de las oposiciones provienen de sus mismas filas, de entre los *generativistas* llamados *semantistas*. Chomsky presenta el lenguaje como algo accidental para la comunicación, mientras que este grupo lo ve como un sistema cuyo principal fin es la comunicación, El significado de una oración no es posible explicarlo mediante los principios de Chomsky, dado que se centra fundamentalmente en la sintaxis. Ve al hombre como un animal sintáctico. Pero si sintaxis y semántica van inevitablemente unidas, no se pueden crear estructuras profundas exclusivamente sintácticas.

Dado que Chomsky se desenvuelve en las ideas racionalistas, esto le permite suponer la existencia de una *competencia* innata. Para los empiristas su teoría carece

de consistencia «porque hace necesario suponer la existencia de una construcción psicológica teórica, el «conocimiento» sin aportar pruebas comportamentales de que exista» (Herriot, 1977:73). En definitiva, se permite prescindir de las aportaciones que los informantes aportan al estudio y será su propio análisis intuitivo del lenguaje el que prevalecerá en su procedimiento teórico.

La *actuación* reviste menor interés para Chomsky al considerar que ésta distorsiona la competencia, por los límites temporales y físicos que impone sobre ella. Herriot (1977) plantea que si la competencia siempre se ve distorsionada por la actuación, nunca se podrá inferir la propia competencia. Y es que para inferir la competencia se requieren factores de actuación en los procedimientos experimentales. Consecuencia: el modelo de Chomsky no es empíricamente verificable y convierte a la competencia en inaccesible para la psicología científica.

Afirmar que el innatismo chomskyano suscita, a partes iguales, tantas pasiones como odios es innegable. De ello se da cuenta en una obra donde se testimonia un debate acontecido en la abadía de Royaumont (1975), entre investigadores de distintas disciplinas que confrontan sus estudios con el constructivismo piagetiano y con el innatismo que Chomsky defiende.

Documento de gran interés, este Coloquio de Royaumont (Piattelli-Palmarini, 1983), por reunir juntos a Chomsky y a Piaget. Piaget manifiesta su desacuerdo con Chomsky en la existencia de estructuras cognoscitivas innatas en el hombre, pues la experiencia revela que «únicamente es hereditario el funcionamiento de la inteligencia» (Piaget, 1983a:51). Y si, como argumenta Chomsky, las estructuras del conocimiento no se pueden explicar, por ser la cría del hombre en sí misma una resultante de la herencia, esto implicaría una regresión al infinito hasta donde surgen los virus y los protozoos para localizar el asiento del «conjunto de los posibles». El lingüista se defiende (Chomsky, 1983) alegando que no se conocen indicios de que exista un desarrollo diferente entre las estructuras mentales y otros órganos físicos mejor conocidos, pues tanto unos como otros vienen determinados por propiedades típicas de la especie y genéticamente determinadas (aunque reconoce que, en ambos casos, se necesite la interacción con el ambiente para su desarrollo).

Tras esta comparación parece obligado preguntarle si piensa que el lenguaje es un órgano. Y, en efecto, es capaz de pronunciar una respuesta, aflorando su original personalidad:

“Creo que, en la medida en que hablamos mediante metáforas, ésta es la mejor de todas las que se han venido utilizando hasta ahora. (Es evidente que no se trata de un órgano en el sentido de poderse delimitar físicamente.) Pero estoy convencido de que el crecimiento (growth) de esta capacidad posee las mismas características generales que los órganos” (Piatelli-Palmarini, 1983:115).

Los oponentes a Chomsky se cuentan por legiones. Autores como Papert (1983) no convienen con la hipótesis innatista y la desafían. Wilden (Piatelli-Palmarini, 1983) incide en la semántica. Inhelder (1983) afirma que lo que se pretende con la defensa del innatismo es, junto con el constructivismo piagetiano, un ataque al empirismo. Claro que, como señala Mehler (1983:418), «compartir un mismo enemigo, no obliga a compartir una misma cruzada», ya que las diferencias mantenidas por ambos con relación al empirismo son profundas. Toulmin (1983) considera inaceptables tanto el constructivismo de Piaget como el innatismo de Chomsky y, aunque Putnam (1983:345) es del mismo parecer, les concede a ambos un voto de confianza al creer que hay un trasfondo de verdad en lo que dicen. No obstante Putnam, a diferencia de Chomsky, plantea la gramática de una lengua como una propiedad de la lengua, y no como una propiedad del cerebro humano.

4.10. RECAPITULACIÓN

Las preguntas con las que se dio comienzo a este capítulo, referidas al tipo de relaciones existentes entre pensamiento y lenguaje (si uno prevalece sobre el otro, o bien que se necesitan mutuamente después de un desarrollo por separado), no tienen una respuesta clara. El interés de la ciencia por esta relación se ha llevado a cabo a través de diversas posturas teóricas que trabajan en este campo.

Aunque los distintos enfoques teóricos presenten, en algunos aspectos, posturas enfrentadas no deben ser considerados excluyentes entre sí. Antes al contrario, las diferencias deben servir para enriquecer el objeto de conocimiento. No debe olvidarse que el lenguaje es un fenómeno de acusada complejidad que combina aspectos de carácter biológico y cultural, individual y social, cognitivo y conductual, universal y diverso.

Se parte de una hipótesis compleja que aún requiere de mucha y profunda investigación, a pesar de que la inquietud por el tema se remonte a los tiempos de la reflexión filosófica griega. Mas el camino desarrollado en las ideas de los autores aquí citados, así como en las de aquellos omitidos, han contribuido a marcar las directrices de estudio.

Se puede estar más o menos de acuerdo con cada interpretación, pero no existe ninguna teoría que revele con certeza la relación entre pensamiento y lenguaje, pues la situación se presenta muy confusa.

Desde nuestra perspectiva, estimamos que posicionarse en una de las teorías de Piaget o de Vigotski puede ser arriesgado. Es cierto que el lenguaje es una buena herramienta para incrementar nuestro pensamiento -entendido como conocimiento- y como medio de expresión de aquél -en este caso, mental-. Pero téngase en cuenta que una limitación en el lenguaje no priva, por completo, el desarrollo del pensamiento (hombres primitivos, niños salvajes, sordomudos).

Parece más prudente creer que el pensamiento es una cualidad innata del individuo, que se desarrolla dependiendo del caudal de estimulación (*Inputs*) que reciba: cantidad de información y conocimiento, práctica personal, experiencias, intercambio de ideas, etc. Y, por supuesto, el lenguaje juega un importante papel como vehículo expresivo de todos esos factores que, de otro modo, se vería ralentizado. Entiéndase, entonces, el lenguaje como puente entre esos factores y el pensamiento, pero no como influyente.

**V. LA LECTURA EN LA
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

1. LA LECTURA

1.1. INTRODUCCIÓN

Leer es un acto comunicativo complejo entre el lector y el autor del escrito. Supone la descodificación de unos signos escritos tras los que se encierra un mensaje. Para que sea posible la interpretación ha de existir una comprensión más o menos aceptable de tales signos escritos por parte del destinatario. Pero la lectura, así descrita, podría ser considerada algo superficial donde se persigue como objetivo el descifrar un código. Actualmente, para la mayor parte de las personas, este hecho no supone ningún esfuerzo, gracias a la alfabetización. La buena lectura requiere además de una correcta enseñanza un mejor aprendizaje. Además, es necesario:

"[...] no olvidarla, no abandonarla después, para lograr que arraigue y, una vez conseguido todo esto, ir creando hábitos o intereses lectivos, y luego, progresivamente, estimular también el gusto y el placer de leer, hasta convertir la lectura en una necesidad vital" (Pérez-Rioja, 1988:11).

Esta es una idea un tanto romántica de la lectura, lejos de estar plenamente arraigada en la sociedad. Para la Sociedad de la Información que nos ha tocado vivir la inmediatez en los procesos se vuelve esencial. Los beneficios de la lectura que manifiesta Mata (2004), solo pueden ser entendidos por un buen lector:

"Efectivamente, la lectura no sirve para nada útil... si reducimos el adjetivo a ese concepto mezquino que alude a la capacidad de las cosas para producirnos beneficios de consumo inmediato. Porque los de la lectura son, como vemos, de otro orden. Fundamentalmente los de ser mejor y más ampliamente persona, desarrollar una vida digna de tal condición, una vida de calidad, emocionantemente activa y apasionadamente inteligente. Lejos de servir a la solución de problemas perentorios, la lectura es un proyecto de desarrollo y de calidad, un medio para vivir mejor, un recurso para darnos la gran vida (humana). No es poca cosa" (Mata, 2004:11).

De los beneficios que la lectura reporta y de sus finalidades hay múltiples enumeraciones. Muchas de ellas, coincidentes en la mayor parte de sus puntos

(Pérez-Rioja, 1986, 1988). De entre todas seleccionamos la clasificación establecida en la Tabla 14.

BENEFICIO	¿POR QUÉ?
Ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje.	Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.
Mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales.	Nutre los contenidos de nuestras conversaciones y nos ayuda a comunicar nuestros deseos y sentimientos.
Da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar.	Proporciona la materia para pensar: ideas, palabras, conceptos.
Es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual.	Pone en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia. Por eso tiene relación con el rendimiento escolar.
Aumenta el bagaje cultural.	Proporciona información, conocimientos. La lectura enriquece nuestra vida.
Amplía los horizontes del individuo.	Permite ponerse en contacto con lugares, gentes y costumbres lejanas en el tiempo o en el espacio.
Estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.	Proporciona respuestas, pero genera nuevos interrogantes.
Despierta aficiones e intereses.	Es una puerta abierta a parcelas de la vida cultural, social, artística, etc.
Desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico.	Plantea porqués al lector.
Fomenta el esfuerzo.	Exige una participación activa, una actitud dinámica. El lector es protagonista: ve, oye, huele, recuerda...
Potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración.	Promueve y desarrolla el hábito de la atención, paliando la dispersión que muestran los niños hacia todos los estímulos que le rodean.
Facilita la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad.	Cada lector recrea el libro, ha de imaginar todo.
Las lecturas nos cambian.	Toda lectura deja huella, uno no es el mismo después de cada lectura.
Favorece el desarrollo de las virtudes morales.	Las lecturas bien seleccionadas proponen modelos para admirar e imitar.
Las lecturas nos hacen más libres.	El lector manda sobre el libro: puede estar de acuerdo o no con el texto; leer en el orden que desee; imagina, se hace preguntas, encuentra respuestas.
Potencia la formación estética y educa la sensibilidad.	Estimulan las emociones artísticas y los buenos sentimientos. Ayudan al conocimiento personal y de los demás y así educan el carácter y la afectividad.
Es un medio de entretenimiento.	Es un hobby para toda la vida que relaja y divierte.
Es fuente de disfrute.	Leer es una pasión que envuelve a la imaginación y le comunica un deleite.

Tabla 14. *Beneficios de la lectura* (Adaptado de Lomas, 2002).

Del análisis de los anteriores beneficios pueden fijarse dos situaciones de lectura, deseables para una pedagogía eficiente de ésta:

- a) las situaciones funcionales, que contemplan la lectura como aprendizaje, comprensión o comunicación eficaz, entre otras; y
- b) las situaciones literarias, en las que la actividad lectora es fuente de disfrute, relajación y entretenimiento.

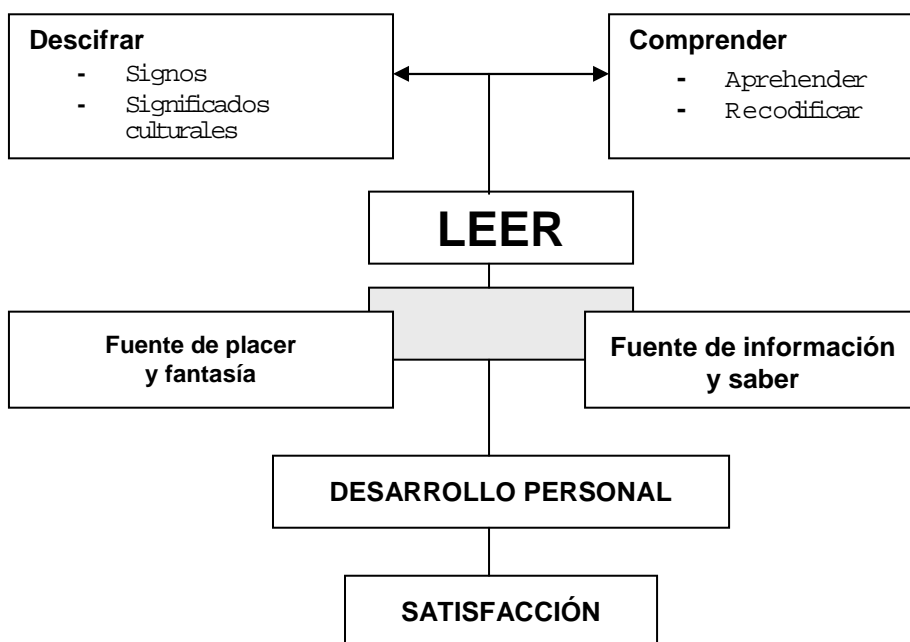


Fig. 16. *Situaciones de lectura* (Gasol y Aránega, 2000:17).

A lo que unos autores llaman *beneficios*, otros les pueden tildar de *riesgos* (Moreno, 2005). Merece una mención aquel que dice que «cuanto más leemos, menos ideas personales tenemos. Leer es pensar con el pensamiento de otro» (Moreno, 2005:25). Es decir, somos lo que leemos. Nuestro espíritu es el resultado de las ideas adquiridas a través de las diversas lecturas. ¿Estará en lo cierto?

Nuestra actual forma de vida parece incompatible con la lectura. Expresaba Faguet, hace casi un siglo, que entre los enemigos de la lectura se encontraba la vida misma, por no ser contemplativa (Faguet, 1913). Esta idea, que parecería imposible afirmarla en aquella época de mayor sosiego, resulta que ha llegado hasta nuestros días con más fuerza aun. Y no sin razón. Pensemos que son muchos los estímulos externos que relegan la lectura tranquila de un texto a un segundo plano: trabajo, cine, deportes, radio, televisión... Si nos falta tiempo, ¿por qué vamos a *perder* el tiempo leyendo?

Pero de entre todos los agentes que captan nuestra atención, en detrimento de la lectura, destacan los medios electrónicos. Entonces, la pregunta es la siguiente: ¿Conseguirán los ordenadores desbancar a los libros? La posibilidad de disponer de millones de publicaciones en la pantalla se ve restringida, en ocasiones, a otros usos de lectura menos edificantes. Como explica Actis (2007:30) «no se trata de “atacar” o negar los medios electrónicos, sino de comprender que su uso es –debe ser– complementario de la lectura de libros en formato convencional, y que es necesario en todo caso que ambos se potencien mutuamente».

Umberto Eco (Nunberg, 2004) se muestra escéptico en la sustitución de los libros por ordenadores. Alega que el invento de la fotografía no consiguió eliminar la pintura, porque en la historia de la cultura nada ha conseguido acabar con nada. Únicamente lo habrá podido cambiar. Establece un carácter imprescindible a los libros, tanto para la literatura como para recibir información, o especular y reflexionar sobre ella.

Igualmente, otros autores (Nunberg, 2004; Actis, 2007; Cassany, 2006) consideran garantizada su existencia por cuestiones prácticas: Por una parte, porque sería incómodo el manejo y traslado de cantidades ilimitadas de papel impreso; por otra, porque los libros son más duraderos que los soportes magnéticos. No sufren cortes de corriente y resisten mejor los golpes y no necesitan una estación de lectura y un dispositivo de decodificación, lo cual les hace ser los mejores compañeros en caso de naufragio o para el Día Después.

Y algo de cierto debe haber en las palabras de quienes esto claman, ya que actualmente nos encontramos en uno de los momentos en el que más libros se publican y compran. Desde luego esto es muy interesante para reflejar la salud cultural y lectora de una sociedad; pero es deseable que estos datos no queden en una simple cifra, sino que reviertan en la mejora intelectual de cuantos hacen posible que estas estadísticas se cumplan. En caso contrario, cobrarían sentido las palabras de Ausonio (*cit.* Manguel, 2005:341; *vid.* Ausonio, 1990:288):

*Mas comprando libros y llenando estantes, oh,
amante de las musas,
¿Significa eso que ya eres sabio?
Si hoy compras instrumentos de cuerda, plectro y lira,
¿crees que mañana el reino de la música será tuyo?*

Las pantallas de ordenador no son tan nefastas para los hábitos de lectura de la población en general, y en el ámbito escolar, en particular. Si la televisión, ante la ingente cantidad de imágenes que emite no ha sido capaz de eliminar los libros y su lectura, es de esperar que el encuentro de textos que requieren una lectura, como puede ser una página Web o un correo electrónico, reafirmen la importancia de lo alfabético (Actis, 2007). Proporcionalmente, contienen y presentan una mayor cantidad de letras que de imágenes, lo que provocará que «la nueva generación se acercará al alfabeto más que a las imágenes (...). Además, la nueva generación está entrenada para leer a una velocidad increíble» (Nunberg, 2004:305).

Existe un consenso generalizado en la creencia de que la lectura reporta al alumno grandes beneficios con vistas a sus resultados escolares. El alumno se ve en la obligación de acercarse a la experiencia lectora en todas las áreas del currículum, realizando actividades que requieren de procedimientos de construcción de sentido (Aula Práctica Primaria, 2003:13):

“Tanto en el aprendizaje como en la evaluación, la lectura es la clave del fracaso escolar, y lo es más cuanto más activos sean los métodos. Cuanto más se intenta desarrollar la autonomía en los niños, mayor es la frecuencia del contacto que han de mantener con el lenguaje escrito y más decisivo el dominio de la lectura. El primer paso para luchar contra el fracaso escolar es actuar de forma interdisciplinaria para conseguir el afianzamiento de la lectura en todas sus formas”.

En la legislación educativa se refleja la importancia de la lectura. Será en el Anexo III del R.D. 115/2004, el cual establece el currículo de la Educación Primaria, donde se recojan una serie de orientaciones para el trabajo de la lectura en esta etapa. Algunas de las que allí aparecen son:

a) La lectura, más que ninguna otra actividad, requiere que el docente logre transmitir su entusiasmo para hacer lectores capaces y motivados.

b) El desarrollo de las estrategias de comprensión lectora debe ser una práctica habitual, continua. Dichas estrategias se aplicarán en todo tipo de textos: literarios, científicos y didácticos.

c) Es necesario que los alumnos lean siempre con algún objetivo y que la lectura sea coherente con él. El profesor deberá enseñar a definir ese objetivo.

d) La lectura oral ayuda a la transmisión de los sentimientos, sensaciones e ideas, y es preciso que se trabaje conjuntamente con la comprensión lectora, seleccionando para ello textos poéticos, dramáticos, etc.

e) Se trabajará la identificación de la estructura de los diferentes textos, las ideas principales y secundarias, el sentido de los distintos párrafos y las relaciones que entre ellos se establecen.

f) La elección del material, y especialmente de los textos con los que se trabaje, es de gran importancia. Estos han de ser motivadores y adecuados al nivel de los lectores.

g) Los libros de texto tienen un gran valor como recurso para el trabajo en el aula, pero no deberán ser los únicos materiales en el trabajo de la lectura. Una adecuada selección de textos escritos, así como el uso de otros soportes, ayudarán a que la labor del profesor sea más motivadora, fácil y eficaz.

h) Para detectar los errores y aplicar las estrategias correctoras necesarias, los alumnos desarrollarán procedimientos de evaluación de los procesos de adquisición de la comprensión lectora.

i) Para la comprobación del grado de comprensión de los textos se requerirán actividades que no sean reproducción de lo leído, sino que muestren que se ha producido una interacción entre el alumno y el texto.

Queda claro que la competencia de la lecto-escritura es una actividad que debe ser practicada a lo largo de la vida para que los efectos que produce en el individuo se afiancen. Tanto el saber como el desarrollo de las distintas capacidades reclaman unos tiempos. Pero ¿cuál es el momento ideal para comenzar a ejercitarlo? Sin duda, cuanto antes. Pues aquellos niños que han sido expuestos tempranamente al conocimiento lingüístico y pueden acceder a diverso material escrito, presentan menos problemas a la hora de aprender a leer. Y obtienen mejores puntuaciones en las pruebas de lectura.

Una de las novedades que incorpora el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su artículo 6 (*Competencias básicas*), expresa que *la lectura* constituye un factor fundamental para el desarrollo de las *competencias básicas*. Y así los centros, al organizar su

práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa.

El cuento se convierte en texto fundamental de lectura durante la etapa de Primaria:

“De entre los muchos textos que se pueden emplear para la lectura, el cuento ocupa un lugar importante en la formación literaria de los alumnos de Educación Primaria. Los cuentos, por su contenido, su estructura y su vocabulario, son un instrumento fundamental para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, pues cuando el niño los escucha o los lee se apropia de su vocabulario y de sus estructuras lingüísticas, y las pone en práctica en otras situaciones” (R.D. 115/2004, anexo III).

La lectura es la puerta de entrada al resto de aprendizajes. El control del conocimiento, a lo largo de la historia mediante la destrucción de libros, ha provocado el deseo por controlar la memoria del espíritu humano que en ellos se albergaba. La idea ha sido que si se puede controlar la palabra, si se puede controlar lo que la gente lee y entiende, entonces pueden ser controlados y encarcelados, o al menos encarceladas sus mentes (Obama, 2005). En una sociedad del conocimiento como la actual las formas en que ese control se ejerce ya no son a través de las quemaduras o destrucciones de libros que algún biblioclasta pudiera imponer (revoluciones francesa, rusa o la *cultural* china, así como las guerras mundiales o, incluso, los libros prohibidos de la Inquisición española). Se ejercen mediante mecanismos más sutiles, por ejemplo, a través del manejo de la información, entendida ésta en un amplio sentido como «cualquier conocimiento que es recibido, procesado y comprendido» (Reber, 1995:369), pudiendo provenir de cualquier canal emisor.

Los cambios cognitivos que produce un sistema de representación cultural como el escrito, dan lugar a una “mente letrada”, sin la cual nuestras formas de conocer serían distintas y el conocimiento científico no hubiera sido posible (Pozo, 2003). Como destaca Olson (1998:39) «nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel».

1.2. RECAPITULACIÓN

Leer se convierte en un hábito que reporta muchos y variados beneficios. Para el aula de Lengua es una herramienta fundamental, porque sirve para estimular y

perfeccionar el lenguaje. Facilita el pensamiento y la capacidad de exponer las ideas propias y estimula el espíritu crítico. Los libros, actualmente, se ven en la obligación de coexistir con otros medios que pueden realizar una labor complementaria a la tradicional forma de lectura en papel impreso.

La lectura está presente en la LOE. Su práctica diaria en clase, mediante un tiempo diario establecido, es considerada fundamental pues sirve para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. Por otra parte, conviene recordar que la lectura es el elemento principal que sirve para adquirir nuevos conocimientos y para construir personas capaces de un aprendizaje autónomo.

2. FOMENTO DE LA LECTURA

2.1. INTRODUCCIÓN

El uso de la lectura y escritura que se ha venido realizando en el aula, se ha limitado a un ejercicio mecánico y formal, donde tales habilidades se llevan a cabo sin presentar un sentido que justifique esas situaciones comunicativas. Esta presión normativa de la escuela contrasta con la vida cotidiana, donde la lectura y la escritura se convierten en herramientas necesarias para alcanzar una funcionalidad comunicativa (Actis, 2007).

Con frecuencia, la enseñanza de la lectura se desarrolla parcialmente, desde el aspecto cognoscitivo, con el olvido de sus dimensiones afectivas y estéticas (Pérez-Rioja, 1988). Autores como Téllez (2005), en su pormenorizado estudio sobre la comprensión lectora desde una perspectiva psicológica, observa la misma deficiencia, creyendo necesaria una interdisciplinariedad no solo entre el enfoque cognitivo, sino además integrar un enfoque afectivo, interactivo y contextual.

2.2. LA LECTURA Y LA LOE

La enseñanza de la lectura tiene su prolongación en la escritura. Ambas habilidades han de ser fomentadas no sólo por las áreas propiamente literarias o lingüísticas, sino por todas (Moreno, 2003).

Aunque las mismas palabras se le podrían atribuir a la oralidad. Porque hablar, leer y escribir son actividades imprescindibles en nuestras relaciones diarias. Y así, dada la relevancia de estas habilidades, la LOE recoge entre los Principios pedagógicos de la Educación Primaria, el apartado siguiente:

"Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las

tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas" (LOE 2006, art. 19.2).

El apartado siguiente del mismo artículo fija una meta clara, concerniente exclusivamente a la lectura, al indicar que «a fin de fomentar el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo diario a la misma» (LOE, 2006, art. 19.3). Que sirve para complementar uno de los Objetivos de la Educación Primaria:

"Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura" (LOE 2006, art. 17e).

Se advierte en la legislación educativa la importancia que la lectura puede tener en los procesos de aprendizaje y para la futura realización intelectual del niño. Y es que no es casualidad que la escuela se encuentre entre uno de los tres agentes encargados de su fomento, puesto que «la lectura es una actividad transversal en la actividad escolar. El éxito o el fracaso en todas las disciplinas dependen en gran medida de la comprensión lectora, porque el conocimiento del mundo occidental es eminentemente textual» (Junta de Castilla y León, 2006:81).

2.3. AGENTES DE INFLUENCIA LECTORA

A disfrutar de la lectura se llega gracias al aprendizaje de la misma. Que lo más frecuente es que tenga su origen en la escuela y, dentro de ésta en el área de Lengua, principalmente. El acto de leer se vuelve algo mecánico desde el momento en el que el sujeto ha conseguido interiorizar las reglas morfosintácticas, semánticas y fonéticas, en su caso. Esto supone una predisposición para poder enfrentarse a cualquier tipo de texto. Sin embargo, «hacer lectores parece aún más costoso que enseñar a leer» (Clemente, 2004:93). Una vez lograda la alfabetización no está completamente garantizado que sabiendo leer, se lea de manera espontánea. Este aspecto requiere de un desarrollo interior para que el gusto por la lectura sea tomado como un hábito que permanezca y se perpetúe en el tiempo.

Para fomentar esta costumbre, es determinante considerar la motivación intrínseca que la persona tenga hacia esta actividad. Siendo una actitud positiva al hábito lector, nunca faltarán ocasiones para llevarlo a cabo. En caso contrario, esa costumbre puede presentar un serio déficit. Para evitar que se adquiera una postura negativa es necesaria la labor de tres factores influyentes en la vida de los niños: *familia, escuela, agentes sociales*.

2.3.1. La familia

El contexto familiar desempeña un papel fundamental en la adquisición y consolidación del hábito lector. Será en este ambiente donde el niño pase la mayor parte de su tiempo. Existe un acuerdo generalizado en la idea de «que en un ambiente de lectura pueden crecer lectores con mayor facilidad que donde no hay ni un libro o éstos se compran de adorno, pero no se leen» (Clemente, 2004:106-107).

La competencia que otros medios como la televisión ejercen, pueden llegar a captar antes el interés del niño. La lectura conlleva un esfuerzo y una intencionalidad de los cuales libera la televisión. Ya hace dos décadas lo apuntaba Pérez-Rioja en sus palabras contra la televisión que hoy lo podría hacer extensible a otros medios. ¡Conjetura profética, la suya!:

“Por eso se hace cada vez más importante que los niños comiencen a leer y lo hagan de corrido antes de que la televisión les absorba. Esto ya es muy difícil, pero es algo esencial y debe preocupar a los padres y a los docentes de nuestros días. De otra parte también, los responsables de la televisión pueden contribuir a hacer buenos lectores, mejorando la calidad cultural de los programas, ya que esos buenos lectores infantiles llegarán después a ser buenos teleespectadores. Si no, estamos abocados al grave peligro de una creciente pasividad, cuando no a un grado aún más lamentable de “estupidización” colectiva, progresivamente generalizada” (Pérez-Rioja, 1988:35).

Las familias tienen una labor importante en la adquisición y el desarrollo de la actividad lectora de sus hijos, pero sus hábitos de lectura variarán en función de la edad, el medio, el nivel de instrucción y de las características socioculturales de esas familias. Entre esos condicionantes socioculturales que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura cuando los niños inician su escolaridad, Gasol y Aránega (2000) señalan los siguientes:

1. *Condiciones socioeconómicas.*- Entre ellas la profesión, el nivel de ingresos, las dimensiones de la vivienda, etc.
2. *Oportunidades de juegos y experiencias.*- Que servirán para desarrollar diversos conceptos y un nutrido vocabulario.
3. *Modelos de lenguaje.*- Que favorecerán la comprensión lectora y la expresión escrita.
4. *Actitud ante la lectura.*- Decisiva para proporcionar una cantidad y una calidad de libros a los niños, y para transmitir sus vivencias sobre la lectura.

Aquellas familias que quieran comprometer a sus hijos con la lectura, conviene que utilicen la sutileza en sus planteamientos de acción evitando, en todo caso, el mandato directo de leer. Las palabras del escritor y educador francés Daniel Pennac son muy claras al respecto:

“El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo ‘amar’ ..., el verbo ‘soñar’ ...” (Pennac, 1993:11).

Para llevar a término el desarrollo y consolidación del hábito lector en la familia son muchas las estrategias que se pueden aplicar (Gasol y Aránega 2000; Clemente 2004). Algunas tan interesantes y sencillas, como por ejemplo:

- Ser los padres el referente donde observar un modelo de lector habitual, mejor si es cotidiano. Como señala Machado (2002), la lectura no es un acto natural, sino cultural.
- Compartir lecturas entre padres e hijos.
- Contar cuentos por las noches.
- Realizar juegos a partir de actividades diarias (la lectura del periódico, la guía telefónica, etc.).
- Jugar con las palabras.
- Verificar un dato mediante la consulta de libros y enciclopedias.
- Visitar las librerías y utilizar la biblioteca pública como socio.

Existe un momento fundamental para el fomento de la lectura en el ambiente familiar, y es aquél en el que «el niño aprende a pasar de la simple lectura al análisis y crítica, empieza a darse cuenta de lo que es importante, sus opiniones toman cuerpo, sus intervenciones son espontáneas y la necesidad del intercambio se hace patente» (Gasol y Aránega, 2000:117-118). Si esto no sucediera, conviene que sea el ambiente familiar el que estimule la creatividad del niño, ayudándole a formular preguntas o en el planteamiento de sus argumentos personales.

2.3.2. La escuela

Será la responsable de la enseñanza de la lectoescritura, que es determinante para que el alumno siga teniendo una inquietud lectora en el curso de todas las etapas

escolares y, por extensión, *a lo largo de la vida*. Como expone el Currículo de la Educación Primaria:

“A hacer se aprende haciendo, a leer se aprende leyendo, pero el camino que deben recorrer los alumnos será más fácil y eficaz si en los centros educativos existe una planificación que estimule una labor coordinada y sistemática del profesorado en el fomento de la lectura” (R.D. 115/2004, anexo III).

Por ello, la enseñanza de la lectura en el aula requiere de un tratamiento integral desde todas las áreas. No obstante, es en el área de *Lengua y Literatura* donde se trabajará con mayor intensidad. El objetivo de esta asignatura, como apunta Clemente (2004), es el logro de una óptima competencia en lenguaje, ya sea oral como escrito, a través del estudio de aquellos aspectos que conlleven una reflexión sobre la lengua (morfología, sintaxis, etc.). Este aprendizaje servirá para mejorar la expresión y la comprensión del lenguaje y nunca para intentar hacer buenos lingüistas, pues ése es objeto de estudios superiores.

Mediante la lectura y la escritura se pone en práctica la competencia lingüística: se corrigen las faltas de ortografía, se enriquece el vocabulario, se aprende a utilizar la puntuación y tanto la expresión como la comprensión adquieren su desarrollo. Con ventajas como éstas «¿no es mejor complementar el estudio progresivo de la gramática con el trabajo lúdico y eficaz de la lectura?» (Clemente, 2004:101).

Así mismo, «el lenguaje oral y la adquisición de una conciencia fonológica son aspectos clave que se deberán tener en cuenta en todas aquellas actividades que se desarrollen en el aula» (R.D. 115/2004, anexo III).

La persona encargada de motivar a los alumnos en el interés por la lectura será el maestro, a través de una enseñanza adaptada a la diversidad de competencias lectoras y a los intereses temáticos de cada alumno. Si los profesores llevan el gusto por la lectura en su interior y disfrutan con ella, «el porcentaje de buenos lectores en su clase es bastante más elevado de lo habitual» (AA. VV., 2002:15), pues seguro que sabrán transmitírselo a sus alumnos. De la misma manera que los hijos de padres lectores tienden a la emulación de éstos en sus hábitos lectores, los alumnos que vean esa misma actitud en sus educadores pueden llegar a descubrir el valor de la lectura. En caso contrario, «imaginar que quien no lee puede hacer leer es tan absurdo como pensar que alguien que no sabe nadar puede convertirse en profesor de natación» (Machado, 2002:21).

La figura del profesor será relevante para lograr alumnos críticos en su selección literaria. Los textos escolares ya no serán las únicas lecturas que el alumno deba leer con corrección; también los nuevos lenguajes surgidos de la publicidad, la imagen, la prensa o Internet. De un buen criterio selectivo se establecerá la personalidad de un lector crítico, analítico y evaluador de todas las informaciones que recibe y de los contextos en los que se emiten, capaz de extraer sus propias conclusiones y de formular sus propios juicios (Equipo Peonza, 2001). Alguien así formado en la escuela estará preparado para vivir en una sociedad como la actual, que implica la asunción de un autoaprendizaje continuo porque, como apunta Gimeno (2003), no es posible pensar en un sujeto escolarizado para siempre.

Muchas son las propuestas definidas para realizar una labor de fomento de la lectura desde el ámbito escolar. Algunas de las más destacadas quedan recogidas por el Equipo Peonza (2001):

- La existencia de una biblioteca escolar en cada centro, con una óptima dotación de recursos materiales y humanos. Éstos últimos, competentes.
- Diferenciar entre lectura funcional y lectura como hábito. La primera planteada como una exigencia escolar, mientras que la segunda implica iniciativas que eviten las molestas tareas obligatorias (cuestionarios, dictados, resúmenes, etc.).
- El fomento de la lectura ha de complementarse con el fomento de la escritura creativa, pues ambas se retroalimentan.
- La animación a la lectura como clima en el que tienen sentido otro tipo de actividades complementarias, celebradas ocasionalmente (ferias del libro, premios literarios, presentaciones de libros, exposiciones bibliográficas o, incluso, publicidad).
- Una estrecha colaboración con otros mediadores en el fomento de la lectura, fundamentalmente los padres, pero también la biblioteca pública y las librerías del entorno.
- Permitir un tiempo del horario lectivo dedicado a la lectura, libre de métodos coercitivos, dentro de un ambiente relajado y en silencio. Donde una buena y variada selección de libros permita respetar la libertad de elección de lecturas y una orientación adecuada a quienes están perdidos. La lectura en voz alta por parte del maestro, también es aconsejable.

Es evidente que toda iniciativa que implique el fomento de la lectura entre los escolares, ha de ser bien recibida. Aunque conviene concienciarse de que la mejor labor para su fomento es aquélla que se realiza de forma silenciosa, metódica y constante «que pone el énfasis en el día a día, en la actividad continuada en el aula y fuera del aula, más que en actividades espectaculares» (Equipo Peonza, 2001:82). Y, sobre todo, interesa no olvidar que se necesitarán «buenas dosis de paciencia y de constancia, y olvidarnos de los éxitos inmediatos, los resultados espectaculares y las conversiones súbitas» (Equipo Peonza, 2001:82).

Un aspecto importante que apuntan Arroyo (*et al.*) (2003:77), es la falta de costumbre que los alumnos pueden llegar a tener en el manejo de libros, como consecuencia de una labor pedagógica basada en fotocopias, apuntes, resúmenes o antologías que impiden un contacto directo. Los soportes reales siempre permiten una manipulación directa, que despierta el interés por penetrar en una lectura más profunda de la obra.

Pero, ¿hacia dónde convergen todas estas acciones? ¿Cuál es el objetivo que debe marcarse el profesorado en la animación a la lectura? Evidentemente, el fin de todo ello es que el alumno se acostumbre a leer, sin llegar a cuantificar en número la cantidad de libros que lean. No conviene cambiar la calidad de lo que leen, en favor de la cantidad. Unas lecturas de calidad, elegidas según sus intereses, para que a través de ellas vayan adquiriendo una competencia lectora que les permita leer cada día mejor, parece la mejor recompensa a todo el esfuerzo pedagógico invertido en ello.

2.3.3. Agentes sociales

Los niños pueden establecer con ellos unos contactos más irregulares que los mantenidos con padres y educadores. No obstante, son igualmente importantes, a la par que influyentes para el fomento de la lectura.

Las *Bibliotecas públicas* son espacios con la misión de promocionar la cultura mediante la lectura, pues son depositarias del saber de los pueblos.

Para que se encuentre integrada en la comunidad que la alberga es preciso que aspire a una plena satisfacción de las demandas de sus usuarios. Para dar cumplida cuenta de ello, es necesario que cuente con una variada selección de recursos documentales en diferentes soportes, tales como libros, periódicos, discos compactos, vídeos e informática. Además, habrá que sumarle la atención de un

personal que sepa orientar a los usuarios en sus peticiones y capaces de dinamizar la actividad lectora en la sociedad que les rodea. De factores como estos dependerá, en buena parte, una predisposición de usuarios habituales y nuevos usuarios para la utilización de las instalaciones y servicios ofrecidos.

El número de bibliotecas que un país posee es un dato de interés para evaluar su nivel cultural. España, con relación a otros países europeos presenta unos reducidos índices de lectura. Algunos autores (Equipo Peonza, 2001) establecen una correlación entre esos índices insuficientes y la falta de bibliotecas; mientras que otros no mantienen esa correspondencia, pero sí admiten «que los lectores no prosperan en un medio desolado o adverso», esto es, «en un ámbito desprovisto de libros» (Mata, 2004:106).

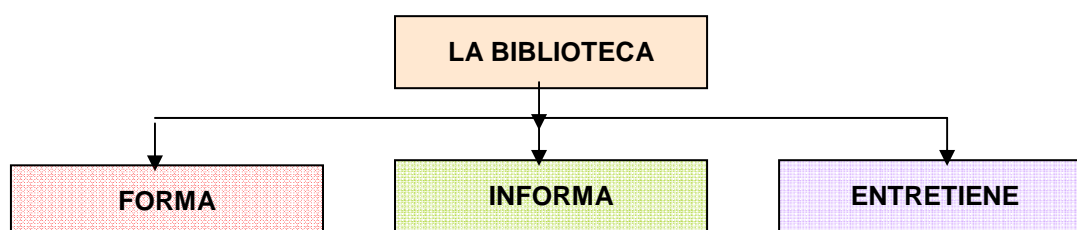


Fig. 17. Misión de la biblioteca.

Una de las razones por las que se ha producido un descenso en el número de lectores entre los alumnos de primaria es por la identificación de esta tarea académica, como improductiva para la vida extraescolar. Es cierto que en el presente la información es mayor, pero también se hacen presentes las dificultades para el entendimiento de lo que se lee. Este problema se puede paliar, no ya en las acciones educativas de la escuela, sino a través de una colaboración entre las bibliotecas públicas y las escolares, con el objetivo de planificar conjuntamente programas de captación, formación de usuarios y animación a la lectura.

Es necesario que los alumnos comprendan que la lectura es útil fuera de las aulas, como medio para la corrección de desigualdades tanto culturales como profesionales. Y en el plano social, «el nivel cultural de los ciudadanos constituye una garantía para el desarrollo de una sociedad democrática y la lectura es uno de los medios fundamentales que permiten alcanzar ese tipo de desarrollo democrático» (AA.VV. 2000:59). Sólo así la biblioteca cumple su función orientada hacia el aprendizaje. Además, realiza su misión educativa en un clima de no obligatoriedad, de iniciativa personal del usuario.

Las actividades que desde la biblioteca se pueden realizar para la animación lectora son muy variadas. Sólo por citar algunas (Equipo Peonza, 2001): La lectura de cuentos, edición de guías de lectura y de novedades, encuentros con escritores e ilustradores, talleres de escritura creativa, clubes de lectura y exposiciones y jornadas en torno al libro.

Las *Bibliotecas escolares* tienen su importancia no solo por su contenido. También porque introducen a los niños, desde pequeños, con el mundo del libro y sirven para fomentar el hábito de consulta, utilización, organización, etc. (Brunet y Manadé, 1985). Advierte Mata (2004) que las bibliotecas escolares deben de ser los lugares donde los alumnos se reúnan con la literatura, sin limitarse éstas a esperar la llegada de los lectores, pero evitando en lo posible organizar cualquier espectáculo en torno a ellas. Hay quienes señalan (Mata, 2004; Castán, 2002a) a las continuas reformas educativas como uno de los elementos que han servido para desvirtuar el uso de estos espacios, ante la falta de renovación de los métodos de enseñanza:

“Si, por el contrario, se educara a los alumnos en la autonomía de la investigación, la visita a la biblioteca se convertiría en costumbre, los profesores desplegarían su inteligencia con más destreza y se evitaría de paso las muchas tretas informáticas en las que los alumnos incurren a la hora de hacer sus trabajos” (Mata, 2004:107).

Sin embargo, será el mismo Castán (2002b) quien señale un renovado y creciente interés por las bibliotecas escolares en los últimos años, como consecuencia del fracaso escolar y de los bajos índices de lectura entre los jóvenes. Y, en efecto, como consecuencia de los resultados que diversos informes internacionales presentaban, donde se cuestionaba la comprensión lectora de los alumnos españoles, las Administraciones públicas han visto necesario reforzar el hábito lector a través de la existencia de una biblioteca escolar en cada centro público. Así se recoge, por vez primera, en la Ley Orgánica de Educación (art. 113). Este artículo expresa el objetivo de completar las dotaciones que las bibliotecas escolares poseen. Se recuerda su contribución al fomento de la lectura y a que los alumnos accedan a la información para el aprendizaje de las demás áreas y pueda formarse para su integración en la sociedad del conocimiento.

Cuando se fomenta la lectura entre los alumnos por medio del uso de la biblioteca, se están poniendo las bases para *aprender a aprender*. Esta práctica les permite seleccionar entre distintas alternativas y que se planteen diversos propósitos de lectura. El uso de la biblioteca les proporciona la posibilidad de elegir en función de

sus intereses y necesidades, desarrollando la personalidad del alumno en su autonomía y libertad.

Bibliotecas familiares, escolares, públicas y cualquier otro tipo (bibliotecas de aula, infantiles y juveniles, especializadas, universitarias, privadas) no han de ser percibidas por el niño como estancias separadas. De su coordinación y alianza y de la fluida comunicación entre padres, profesores y bibliotecarios, el fomento de la lectura puede ser un objetivo capaz de cumplirse.

Los *libreros* prestan una labor muy similar a la de los bibliotecarios, aconsejando y orientando a sus clientes. Su labor en la promoción de la lectura, se puede desarrollar desde la librería, a través de sesiones de cuentacuentos, presentaciones de libros, tertulias, guías de lectura, marcapáginas o recitales de poesía. Enfocado hacia el entorno, la participación en ferias, el Día del Libro y el apoyo a la publicación de revistas y publicaciones de literatura infantil resultan actividades adecuadas.

Otros agentes influyentes en el fomento de la lectura, aunque su influencia no es tan directa como en los casos anteriormente citados, son los siguientes (Equipo Peonza, 2001):

- Los *editores*.- Son los responsables de poner en circulación aquellos materiales que servirán de base a los otros agentes. Por tal motivo, les debe competir la responsabilidad de publicar una literatura de calidad para los niños y apostar por géneros minoritarios (poesía, teatro, tebeo). Desechar la mediocridad en las publicaciones permitiría una mejor selección y mediación a padres, profesores, bibliotecarios y libreros.
- Los *medios de comunicación*.- Prensa, radio y televisión presentan una atención desigual y, en general, escasa de todo aquello relacionado con la cultura. La televisión, que puede ser el medio más familiar para los niños, carece de contenidos que tengan relación con la lectura infantil.

El Gobierno, consciente de este déficit, recoge por medio de la *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*, su interés en el compromiso de los medios audiovisuales con el fomento del hábito lector (art. 4.6).

- Los *amigos*.- Son relevantes en la animación lectora, pues las recomendaciones sobre sus lecturas suelen tener mayor influencia entre sus

iguales, que las presentadas por sus profesores. Ello permite que algunos géneros como el manga o los libros de brujería se conviertan en éxito. Lecturas que pueden ser despreciadas por los adultos, pero que no deben marginarse en las propuestas educativas de lectura.

2.4. RECAPITULACIÓN

La lectura ha sido introducida en la LOE como algo necesario. Su práctica diaria en clase, mediante un tiempo diario establecido, es fundamental para la formación escolar e intelectual del niño. Aunque conviene transmitir al alumno el gusto por leer, también, más allá de los límites de la escuela. En este sentido, la escuela no puede ser el único agente de influencia lectora. La familia y otros agentes sociales, entre los que se encuentran las bibliotecas, las librerías y los medios de comunicación pueden realizar una importante labor. Mediante el reflejo de todos ellos el alumno puede adquirir un compromiso con la lectura que, con el paso del tiempo, llegará a convertirse en una satisfacción personal.

Aprobamos toda medida que, tomada desde cualquier ámbito, sirva para el fomento de la lectura. Incluida la que regula la normativa legislativa, proponiendo un espacio diario de lectura en todos los cursos de Primaria. Resultaría doloroso que esa propuesta se *corrompiera*, en la práctica, por diversas causas:

1. Justificando como lectura, desde el aula, actividades que no fueran tal.
2. Utilizando el tiempo establecido (no inferior a 30 minutos) como «premio» o distracción para unos alumnos que ya han concluido sus tareas.
3. Acortando o, peor aún, extinguendo ese tiempo por los requerimientos de otras demandas curriculares.

En realidad, el aspecto (3) podría ser la consecuencia de un currículo ya suficientemente saturado de contenidos imprescindibles -o prescindibles, según convenga- que se van instalando, paulatinamente, durante las diversas reformas. Si hubiera que satisfacer, con rigor, las necesidades curriculares de un alumno no sería suficiente con duplicar el actual. Por lo tanto, el aprendiz necesita disponer de una herramienta básica, pero muy efectiva, como es su interés y práctica en la lectura. Un buen dominio de ella le permitirá el acceso voluntario a diferentes materias, disciplinas y conocimientos; desarrollará su comprensión e imaginación; y será un puntal para comenzar a hablar de alumnos culturalmente formados.

3. COMPRENSIÓN LECTORA

3.1. INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista de la Psicología la lectura es considerada como un proceso constructivo e inferencial que implica la construcción y verificación de hipótesis planteadas a partir de unos signos gráficos y de significados. Es necesario llevar a cabo actividades que impliquen descifrar los signos gráficos (en forma de letras, palabras, proposiciones), construir una representación mental de las palabras, desvelar el significado de tales palabras, otorgar un valor lingüístico a cada palabra en su contexto, construir el significado completo de la frase y adaptarlo a un contexto determinado, dependiendo tanto del texto como de las experiencias y conocimientos previos que se tengan sobre el tema (De Vega y cols., 1990; Alonso-Mateos, 1985). Ilustrativa y sucinta de todo lo anteriormente dicho es la siguiente definición:

“La comprensión, tal y como se la concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”.

(Cooper, 1990:17)

Esta definición se distancia de lo que clásicamente entendemos por lectura como descifrar signos y reconocer palabras: exige un proceso de razonamiento en el que intervienen estructuras mentales, estrategias y conocimientos, que será llamado comprensión. La comprensión lectora (Romero y González 2001:23) se convierte en «un proceso y no sólo un producto, donde el lector participa activamente». En esta línea, Colomer (2005:37) apunta para el ámbito literario que un lector competente es *aquel que sabe “construir sentido” de las obras leídas y, para lograrlo, debe desarrollar una “competencia específica” y poseer unos “determinados conocimientos” que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura.*

La lectura, entonces, no es una suma de habilidades jerarquizadas, sino un proceso global y único en el que para la comprensión del texto interactúan unas

habilidades con otras, donde no existe una transposición automática del significado textual a la mente del sujeto, sino que éste será el actor principal del proceso, a partir de los conocimientos previos, su intención lectora, etc. Es decir, se establece un paralelismo entre el proceso de comprensión y el aprendizaje significativo, a tenor de las relaciones necesarias entre el texto y lo que de él se sabe con anterioridad (Sánchez, 2003).

Este proceso del que se viene hablando implica, para la correcta comprensión de un texto, que el lector pase por todos los niveles de lectura (comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora) explicados por Pérez Zorrilla (2005) quien, a su vez, se basa en las taxonomías de otros autores.

Esta concepción de la lectura es la consecuencia de las investigaciones realizadas por la Psicología Cognitiva desde los años setenta hasta la actualidad. Pero no siempre fue así. Siguiendo a Poggioli (1991) los estudios realizados sobre comprensión lectora, con anterioridad a este período, apuntaban hacia la memoria a corto plazo de textos narrativos y a la organización de los conceptos en la memoria, según la cantidad de palabras y datos recordados. En este sentido se encuentra el trabajo de Romanes (1884) encontrando que los lectores más rápidos recordaban más información, así como que una segunda lectura permitía el reconocimiento de ítems no recordados. La diferencia entre reconocimiento y recuerdo lo atribuye a la “latencia de ideas”.

Para autores como Thorndike (1917) las dificultades en comprensión lectora venían dadas por la falta de comprensión del material y nunca por los errores de organización o recuerdo de ese material. Apunta que la lectura no se limita solo a la recreación sonora de las palabras, sino que también es comprender. Thorndike manifiesta con ello que la lectura no es pasiva y mecánica, sino que implica una organización y análisis de ideas semejantes a otros procesos de pensamiento de alto nivel.

Barlett (1995) se basa en otra investigación sobre un cuento (“*La guerra de los fantasmas*”). En ella, diferentes grupos de sujetos habrían de reproducirlo. Unos inmediatamente después de leerlo, otros a los quince minutos, ocho días, un mes y hasta diez años. Concluyó que sólo los materiales estímulo no influyen en aquello que se recuerda, sino también factores como el contexto, el ambiente preexistente, la estructura de conocimiento del lector y las experiencias previas. Dedicado al estudio

de la memoria, encontró que con el paso del tiempo el recuerdo que tenían del cuento era el resultado de un proceso inferencial reconstructivo basado en los esquemas del sujeto.

Durante los años cincuenta del siglo XX la investigación sobre los procesos de lectura o su comprensión fue escasa. Será Chomsky (1999) el encargado de llevar las investigaciones posteriores hacia la comprensión de las oraciones. Esta orientación se mantendrá vigente hasta que la Psicología apunta que su teoría presupone el significado, en lugar de predecirlo.

Con el paso de los años y la aparición de las computadoras en el estudio de la inteligencia artificial, se ha tratado de buscar un paralelismo entre el procesamiento de la información que realizan los ordenadores y la mente humana. Sí es cierto que tanto el cerebro como los circuitos operan con símbolos y representaciones y la semejanza viene dada por las funciones que realizan. Pero para Téllez (2005) es un parecido más funcional que físico, pues cerebros y circuitos en nada se parecen. De Gracia y Castelló (2002) no se oponen a la comparación, siempre que ésta sea tomada como aquello que representa: una metáfora. Metáfora cuya función es de carácter didáctico, sin mostrar ninguna relevancia para el estudio de la comunicación:

“Por lo tanto, se puede decir metafóricamente que una máquina tiene memoria o que aprende, mientras que no se pierda de vista que se hace referencia a algo objetivo, medible, que no tiene ninguna relación con nuestra experiencia interior. Sin embargo, lo que hace la ingeniería cibernética no es dotar a la máquina de atributos o facultades humanas, sino que es el ser humano que, deliberadamente, es asimilado a la máquina” (De Gracia y Castelló, 2002:524).

Bruner es más realista en su apreciación y plantea como imprudente la comparación entre el procesamiento humano y el informático, porque «todavía no entendemos completamente cómo interpretamos» (Bruner, 1996:13). Además, no se olvida de que el ser humano se desarrolla en un contexto social en el que su propia existencia dependerá de su participación en la cultura y en la lengua. De ello resulta un comportamiento que es el reflejo de las interacciones sociales dentro de un contexto cultural y no solo se limita a la realización de unas operaciones, como si de un ordenador se tratase.

La visión que presenta Bruner, apunta en una dirección no muy lejana a la expuesta por Olson (1998) al hablar sobre la constitución de una mente letrada:

"La mente es, en parte, un artefacto cultural, un conjunto de conceptos, formado y modelado en el contacto con los productos de actividades letradas. Estos artefactos forman parte del mundo al igual que las estrellas y las piedras con las que una vez se los confundieron. La invención de estos artefactos puso un sello imborrable en la historia de la cultura; aprender a enfrentarlos pone un sello imborrable en la cognición humana" (Olson, 1998:310).

Influidos por la convivencia diaria con este tipo de máquinas, la idea de que ambos procesadores fueran análogos en sus formas de representar el conocimiento sería excelsa, llegados al punto en el que el hombre y la máquina convergen en sus funciones. Claro que, por el momento no parece posible, si se consideran algunas de las diferencias que presenta Téllez (2005:39-40), quien a su vez se basa en De Vega (Tabla 15).

MENTE	ORDENADOR
Se enfrenta a cantidad de problemas y trabaja con un alto grado de ambigüedad	Responde a problemas restringidos y claramente definidos
Sus representaciones pueden ser analógicas	Sus representaciones están bien delimitadas
Procesa información condicionado por factores motivacionales (metas, planes, expectativas, emociones)	Procesa la información que se le introduce desde los periféricos de entrada
Capacidad de aprendizaje desde sus experiencias con el medio	Está condicionado por los programas instalados
La información acumulada en la memoria a largo plazo no es la exacta de la realidad, sino una reconstrucción continua	El almacenamiento de información es ilimitado y literal
Presenta continuos lapsus	No olvida nunca
Es capaz de conocer	Carecen de conocimiento del mundo, pues no tienen conciencia de su propio conocimiento

Tabla 15. *Diferencias entre procesamiento humano y tecnológico* (adaptado de Téllez, 2005).

3.2. MODELOS DEL PROCESO DE LECTURA

Para llegar al objetivo final de la comprensión textual es necesario, con anterioridad, discurrir por el proceso de lectura. En este proceso se insertan tres modelos que, a continuación se explican brevemente, siguiendo las revisiones realizadas por Antonini y Pino (1991), Téllez (2005) y Moreno (2003).

3.2.1. Modelos ascendentes

Para estos modelos el proceso de lectura implica reconstruir el significado mediante el reconocimiento y decodificación a través del estímulo visual: desde las unidades más pequeñas (letras, palabras) hasta las superiores (oraciones y sus relaciones). Estos modelos entienden la comprensión de manera automática, cuando las palabras han sido reconocidas.

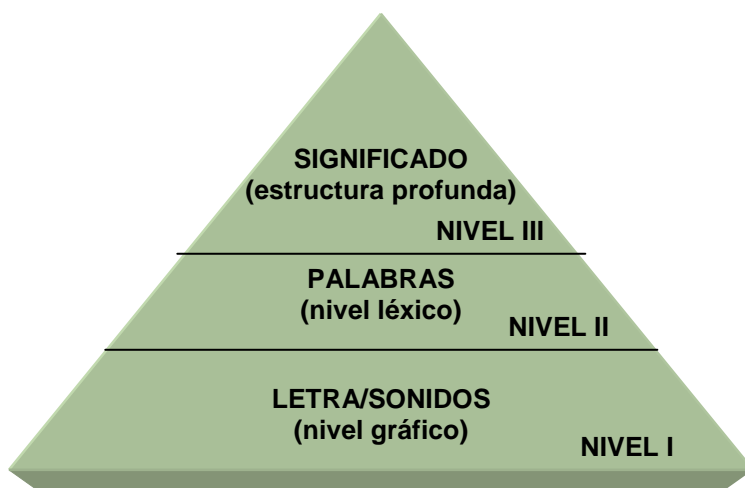


Fig. 18. *Procesamiento de la información en los modelos ascendentes* (Zakaluk, 1996:3).

Entre los modelos ascendentes más representativos destacan el de Gough (1972) y el de LaBerge y Samuels (1974).

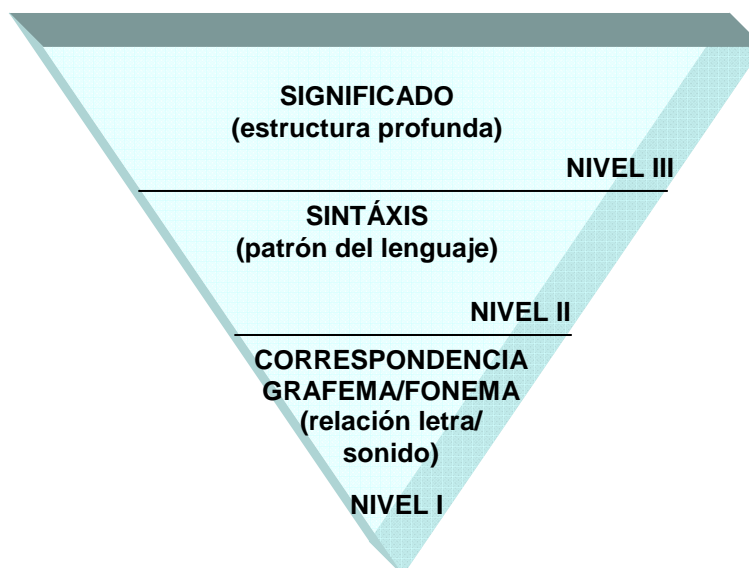
En el modelo ascendente, para la interpretación de un texto, se le da una mayor relevancia al texto que al lector, del cual prescinde.

3.2.2. Modelos descendentes

El proceso de lectura parte de las hipótesis realizadas por el lector, de su conocimiento del lenguaje y del mundo. Tales hipótesis serán confirmadas o rechazadas cuando el lector interactúa con el texto.

Como el anterior modelo, también éste es jerárquico y secuencial, pero parte de un orden inverso al anterior. Lo hace desde las unidades superiores como los conocimientos que el lector tiene sobre el texto y sobre ellos interpreta y comprende el texto, descendiendo hacia las unidades inferiores (gráficas, lexicales y gramaticales) (Figura 19).

Fig. 19. *Procesamiento de la información en los modelos descendentes* (Zakaluk, 1996:4).



Moreno (2003) apunta, con acierto, que si la lectura fuera como este modelo el sujeto no aprendería nada nuevo del texto, por estar con anterioridad en los conocimientos previos.

Se observa que en los modelos descendentes es el lector el que concede el significado a los textos.

Los modelos de Goodman (1971) y Smith (1983) se clasifican dentro de los descendentes.

3.2.3. Modelos interactivos

Para este modelo de proceso de lectura, tienen la misma importancia tanto el lector como el texto. Es decir, el significado que de un texto se realiza puede venir determinado en igual forma tanto por los conocimientos previos del lector como por las claves contenidas en el texto. Se combinan modelo ascendente y descendente para interactuar entre sí. Posteriormente, la prevalencia de uno u otro en la significación del texto vendrá condicionada por los conocimientos que el lector posea, su habilidad lectora o la dificultad del texto, por ejemplo.

En el modelo interactivo al lector y al texto hay que sumarle el contexto lector, ya sea el acto lector como la comprensión lectora. Abandona la jerarquización y la autonomía, para obtener el significado a través de una actuación simultánea o en paralelo.

Algunos representantes de estos modelos son Rumelhart (1977) y Stanovich (1980).

Entre todos estos modelos centrados en variables de tipo cognitivo, autores como Téllez (2005) encuentran un vacío a las variables de carácter afectivo (actitud, motivación, valores, metas). Y propone la necesidad de un enfoque que integre variables afectivas y emocionales, llevándose a cabo la investigación del proceso lector desde la coordinación de diferentes disciplinas (Lingüística, Psicolingüística, Psicología, Antropología, Pedagogía o Sociología) y de las variables contextuales en las que se desarrolla la lectura. A este enfoque que integre aportaciones cognitivas y permita la presencia de variables afectivas y emocionales le denomina Afectivo, Interactivo y contextual (A. I. C.).

Los anteriores modelos vistos para la lectura y su comprensión son los más característicos. Sin embargo, existen otros citados por distintos autores como son el *transaccional* (Moreno, 2003), *evolutivo* y *del dibujo al aprendizaje de la escritura y de la lectura* (Cortés, 2002).

3.3. INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO

Tras la exposición de teorías y modelos anteriores, se puede ver que éstas han sido elaboradas para comprender cuál es el proceso que adopta un sujeto para alcanzar a comprender el significado de un texto. No cabe duda que el autor de un texto lo escribe con una única intención, pero cuando el texto pasa por la interpretación del lector puede tener significados diferentes dependiendo del contexto. En culturas distintas puede presentar interpretaciones distintas. De la misma forma, dos individuos de una misma cultura podrían darle significados que no coincidirían exactamente. E, incluso, complicándolo aún más, un único sujeto tiende a variar el significado de una lectura leída en ocasiones distintas, como consecuencia de la modificación constante de sus esquemas cognitivos (Cairney, 1992). «El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Cuanto más se aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto» (Cooper, 1990:20).

Se advierte en las palabras de Cooper que lector y autor deben encontrarse en sintonía, justificándose la idea que apunta Olson (1998:283):

“La comprensión y producción de textos requiere el manejo del contenido y de la fuerza ilocucionaria: lo dicho y cómo debe tomarse lo dicho. El lector y el autor experimentados son conscientes de ambos aspectos. El lector experimentado puede reconocer la mente detrás de la escritura y la razón del lector supuesto que el autor tenía en mente. El lector debe coordinar estas dos mentes con la suya propia. La subjetividad es el reconocimiento de que cada una de ellas tiene diferentes perspectivas sobre el mundo. Coordinarlas es lo que inicia el diálogo mental interno que tanto Platón como Hobbes creyeron estar pensando”.

Cuando el lector alcanza ese nivel de abstracción, estará capacitado para una buena interpretación textual, acorde con los tres planos de comprensión de los que habla Cassany (2006:52):

“Así distinguiríamos tres planos: *las líneas*, *entre líneas* y *detrás de las líneas*. Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma

del significado semántico de todas sus palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”.

3.4. ACTUACIÓN DE LA ESCUELA EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Según lo dicho hasta aquí, el progreso en la comprensión lectora evoluciona desde una lectura basada en los elementos internos del enunciado hasta aquella que requiere la interpretación del lector obligándole a descubrir mediante razonamiento los significados implícitos, segundos sentidos o símbolos. Para llegar a este punto, conviene que en las escuelas se promuevan actividades que movilicen la capacidad de razonar, en lugar de servir para evaluar si los alumnos han sido capaces de realizarlas (Colomer, 2005).

En las instituciones docentes se lleva a cabo la práctica de habilidades y estrategias de comprensión lectora de diversa índole. Se cree que la instrucción y entrenamiento de tales habilidades favorece el proceso global de comprensión. Las investigaciones realizadas en este sentido (Cooper, 1990) no parecen ponerse de acuerdo en el aislamiento y la identificación de las habilidades necesarias para la comprensión lectora. La crítica que Cooper (1990) hace a la enseñanza de estas habilidades viene dada por lo que él considera dos problemas:

1. Los profesores no han ayudado a identificar la información relevante que el texto encierra, para ser relacionada con la información previa que el alumno ya dispone, sino que se han limitado a hacer preguntas sobre los acontecimientos que el texto relata.
2. No existe un procedimiento que ayude al lector a relacionar la información textual con sus experiencias pasadas.

Algo de cierto habrá en sus críticas cuando las investigaciones realizadas por Durkin (1978-1979) concluyeron que en la escuela los profesores empleaban menos del 1% del tiempo de la clase a la tarea de comprender. Será Heap (1982) quien reinterpretó el estudio de Durkin para situarlo en un 23%. Hemos de pensar que estos estudios fueron realizados en el contexto estadounidense, ajeno al español. Pero no serán muy diferentes las conclusiones. Sirva como ejemplo la investigación realizada por Solé (2001) en las aulas de 2º y 3º de EGB en la que se manifiesta que los

momentos dirigidos a la evaluación lectora entendida como resultado, son claramente superiores a los que enseñan a comprender.

Tengamos en cuenta que la labor de los profesores, hasta ahora, era la de impartir unos contenidos en un apretado currículum. Donde se le da más importancia a la buena lectura y al reconocimiento de las palabras que a la comprensión, pues ésta requiere su tiempo. Tiempo del que no se dispone. Este reconocimiento de la importancia que la comprensión lectora tiene hace que la LOE (2006, art. 19.2) le conceda un reconocimiento especial para que sea trabajada en todas las áreas. No se trata aquí de dudar de las buenas intenciones que la ley pretende potenciar al respecto, pero se necesita un grupo de profesores implicados y cohesionados para llevarlo a cabo. Los profesores de otras áreas se preguntarán: ¿Acaso no es ya una tarea laboriosa para los profesores del área? ¿Por qué implicarse en un objetivo que le compete a otro y que, además, resta tiempo para impartir los contenidos? Desde estas líneas, se suscribe la visión que Téllez ofrece al respecto:

"Llegar a concretar estas asunciones es una tarea bastante complicada, ya que supone hacer girar a todo el equipo docente del centro alrededor de un proyecto común, bastante amplio y ambicioso, y más aún cuando en los centros no existe una cultura de trabajo en equipo [la cursiva es mía], en la que se precisa la colaboración continuada. Este tipo de documentos [Proyecto Educativo del Centro, los Proyectos Curriculares de Etapas y de Ciclos, sin olvidar las Programaciones de Aula] normalmente suelen tener un carácter bastante burocrático, siendo elaborados por una parte reducida del equipo docente, es necesario por tanto cambiar la funcionalidad de este tipo de documentos, sobre todo de su proceso de elaboración y desarrollo" (Téllez, 2005:365).

Sería una lástima que esta enseñanza basada en competencias en la que nos encontramos inmersos, se nos volviera a escapar sin poder alcanzar una educación que ofrezca a los alumnos una interrelación entre todas las materias del currículo. Y alcanzar así la tan pretendida educación de calidad. Desde esta visión global el alumno podrá interpretar que los conocimientos adquiridos en una materia, como por ejemplo Lengua, no son algo abstracto que le sirven sólo para tener unas nociones lingüística, sino que también son aplicables al resto de materias.

Cooper reconoce que no existe una serie de habilidades que puedan tomarse como norma general en los programas de comprensión lectora. Por consiguiente, hasta que no aparezca un conjunto de habilidades que sustituyan a las actuales, acepta éstas por los efectos positivos que han suscitado en el intento por mejorar la comprensión de los alumnos.

Las habilidades tienen sentido cuando son aplicadas al texto concreto, puesto que se ve la relación que existe con el texto. Cuando se realizan de forma aislada pueden llegar a perder su efectividad. Este dato es interesante de cara a la educación porque “puede que la clave en la enseñanza de la comprensión estribe no tanto en lo que se enseña sino en cómo se lo enseña” (Cooper, 1990:25). Para la comprensión del alumno es más productivo centrarse en el proceso que subyace a la habilidad, siendo capaz de interiorizarla a través de la instrucción de distintas habilidades metacognitivas que le permitan un autocontrol para aplicarla, después, en otras situaciones de lectura. Quedarse sólo en la explicación de la habilidad o la actividad que se vaya a realizar es insuficiente:

“Para llegar a ser un lector estratégico, que verdaderamente pueda crear significados a través de una comprensión activa, el niño debe ser capaz de automotivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose. Un lector competente tiene un plan para comprender” (Braslavsky, 2005:151).

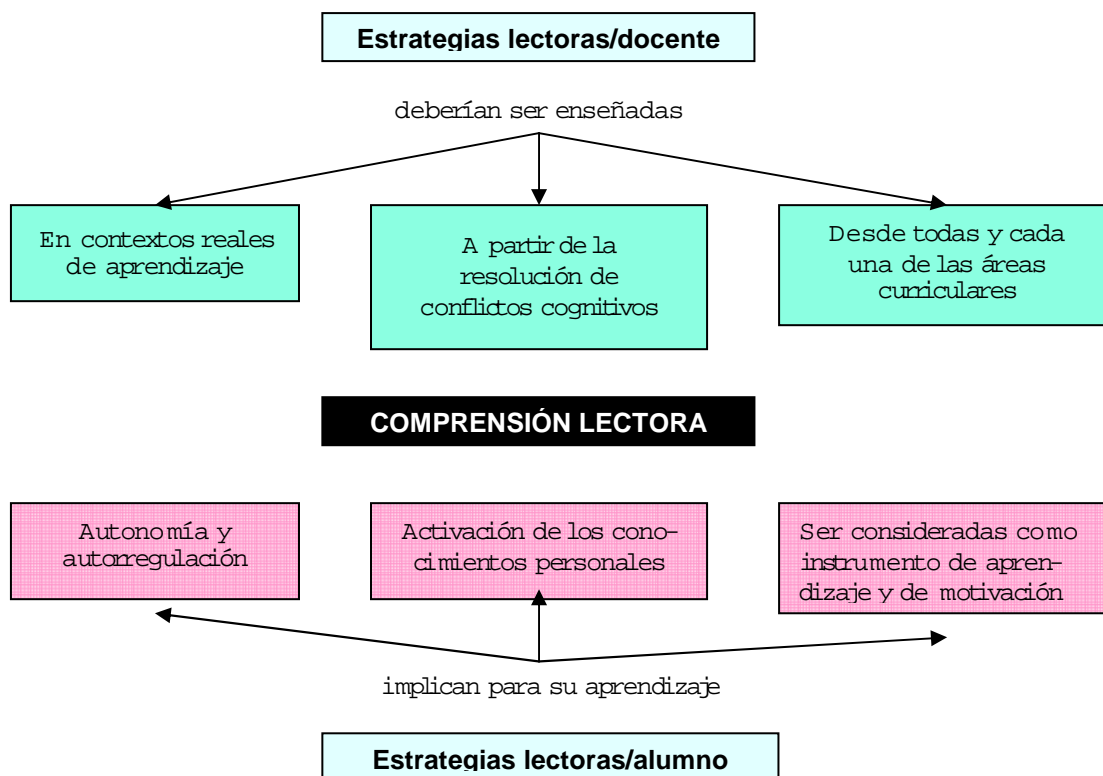


Fig. 20. *Estrategias lectoras y comprensión del texto* (Serra y Oller, 2001:38).

En la mayor parte de la literatura referida a la comprensión lectora se hace referencia a las estrategias lectoras. Algunos presentan un completo y exhaustivo programa de instrucción en estrategias para la comprensión lectora (Cooper, 1990).

Otros las tratan desde la perspectiva de la Psicología y la Educación (Téllez, 2005; Romero y González, 2001; Moreno, 2003; Morles, 1991; Cairney, 1992; Braslavsky, 2005). Para el presente estudio se opta por seguir la enumeración que Serra y Oller (2001) proponen, porque son las estrategias más comunes que se dan antes, durante y después de la lectura de un texto. Sobre ellas se asientan el resto de trabajos, a los cuales es imprescindible recurrir para realizar un análisis más profundo. Son, por lo tanto, las siguientes:

1. *Descodificar con fluidez.*- Es necesario, puesto que el alumno que descodifica con dificultad centrará más su esfuerzo en leer correctamente los símbolos, perdiéndose el significado global de la lectura.
2. *Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica.*- Extraer el significado correcto de palabras o frases que, dependiendo de su localización en la frase puede variar la interpretación del texto.
3. *Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y con lo que le dicta el sentido común.*- Se requiere una actitud crítica del alumno para que distinga lo cierto y lo falso del texto. Y lo contraste con los conocimientos que ya posee o los que le proporciona el entorno.
4. *Distinguir entre lo fundamental y lo irrelevante para los propósitos de la lectura.*- Imprescindible para no distorsionar el significado global del texto.
5. *Construir el significado global.*- Jerarquización de ideas (principales, complementarias) y resumen de éstas una vez reconocidas.
6. *Elaborar y probar inferencias, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.*- El texto debe movilizar los esquemas mentales del alumno, anticipándose éste a los acontecimientos del texto para modificar sus ideas o plantearse otras nuevas.
7. *Estrategia estructural.*- Distinguir la estructura formal de un texto puede servir para trasladar ese mismo esquema organizativo a textos de iguales características: cartas, relatos, diálogos, etc.
8. *Atención concentrada.*- Para no desconectarse del proceso de enseñanza aprendizaje. Tiene que estar activada en todo el proceso.

9. *Conocer los objetivos de lectura.*- Si el alumno es consciente del ¿por qué? o ¿para qué? de la lectura, le aplicará un sentido y significado a la actividad lectora.
10. *Activar los conocimientos previos.*- Para la comprensión lectora es necesario conectar significativamente los conocimientos nuevos con lo que ya se tiene. La diferencia entre ambos extremos ha de ser corta para llevar a cabo la conexión (Zona de Desarrollo Próximo) y amplia para despertar el interés del lector.
11. *Autorregular y evaluar si existe comprensión lectora.*- El análisis y la evaluación periódica permiten corregir cualquier déficit de comprensión lectora durante el proceso lector.

3.5. LA METACOGNICIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

A lo largo de este capítulo se ha podido comprobar que para realizar la comprensión de un texto escrito, con un cierto grado de éxito, el lector no puede quedarse solamente en la información proporcionada por tal texto. Para llegar a la plena comprensión de la lectura es necesaria, además, la interacción de procesos de alto nivel cognitivo que permiten al lector relacionar el texto con sus conocimientos previos, elaborar inferencias y atribuirle un sentido a la lectura en su sistema cognitivo.

Los primeros trabajos sobre el estudio de la metacognición surgen durante la década de los años setenta, siendo Flavell (1976, 1984) quien introduce una definición a este concepto. De ella se pueden concluir dos características:

1. La metacognición es un proceso en el que el sujeto tiene conocimiento de sus procesos mentales y de aquellos datos sobre los que opera (*Conocimiento metacognitivo*).
2. La capacidad del individuo para actuar sobre sus propios procesos cognitivos (*Control metacognitivo*).

Las ideas de Flavell sobre la metacognición llegan hasta la actualidad al ser considerada como el control consciente de los procesos cognitivos (atención, memoria, comprensión) (Ríos, 1991). Otros autores la designan incluyendo una variable afectiva, como el «conocimiento sobre el propio conocimiento y los procesos cognitivos y afectivos, junto al autocontrol y la autorregulación de los mismos»

(Repetto, Téllez y Beltrán, 2002:61). O, finalmente, dicho de manera más simple, a través de la metacognición «se conoce cómo se conoce» (Braslavsky, 2005:161).

Flavell (1987) hace depender de tres tipos de *contenidos* la posibilidad que el sujeto tiene de acceder a sus procesos de conocimiento:

1. *Variables personales.*- Estos conocimientos permiten tener conciencia de sí mismo a la vez que observar y, en su caso, modificar nuestros actos o pensamientos.
2. *Variables relacionadas con la tarea.*- Exigencias que la tarea propuesta plantea al sujeto. En el caso de la comprensión lectora: tipo de texto, difícil comprensión, etc.
3. *Variables relacionadas con las estrategias.*- Reflexión sobre las estrategias cognitivas que han sido aplicadas.

¿Pero cuáles son los mecanismos que permiten regular y controlar el conocimiento? ¿No parece quimérico manejar lo intangible? La respuesta nos podría trasladar hacia la antigüedad más remota con la teoría de las ideas que Platón propone. Por vincularlo a un período más actual, acorde con la Psicología cognitiva, Brown *et al.* (1983) hablan de actividades metacognitivas utilizadas para el control del aprendizaje. Son actividades de *planificación* que se aplican *antes de iniciar* la actividad; de *control, durante* el aprendizaje y de *revisión después* de la actividad, para su evaluación.

Existen investigaciones que determinan un papel importante a la *planificación* (García Madruga y Lacasa, 1996). No resulta extraño, pues cuando se ha realizado en mente un proyecto o actividad ya se ha logrado la mitad de tal trabajo, logrando anticiparse a posibles imprevistos o previendo las características contextuales. No obstante, la perspectiva en que se sitúa nuestra investigación comparte con Téllez (2005) la visión dinámica del proceso de planificación. Si bien se pueden prever ciertos factores, existe la posibilidad de otros que no hayan sido tenidos en cuenta durante la planificación, lo que obliga a readaptar el proceso previsto. Por planificar se entiende:

“Proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta; un plan es un programa que puede hacer referencia a los objetos, al lugar y al momento en relación con los que una actividad va a tener lugar. Desde este punto de vista la planificación incluye una representación de la estructura espacial y causal de determinados sucesos.

Las conductas de planificación constituyen una parte importante de la actividad del sujeto orientada a la resolución de problemas" (García y Lacasa, 1996:152-153).

Las *autopreguntas* son una estrategia importante para la evaluación de la comprensión lectora. Han de ser realizadas sobre los procesos metacognitivos llevados a cabo durante la lectura. Por lo tanto, nada tienen que ver con preguntas directas sobre el contenido textual. Esta supervisión implica que el sujeto compruebe su proximidad con los objetivos planificados, dificultades encontradas, estrategias necesarias para su resolución, remodelar las previstas y tener conciencia de los productos parciales adquiridos (Téllez, 2005).

La metacognición, entonces, se convierte en una estrategia fundamental para que sobre ella pueda estructurarse un programa de comprensión lectora. La metacognición permite que si el alumno se percata de una falta de comprensión en su avance lector, él mismo será quien se corrija. Y volverá sobre lo leído para identificar el error o la falta de información que impide una lectura comprensiva.

3.6. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Si se quiere evaluar la comprensión lectora conviene tener en cuenta la multifactorialidad que puede presentarse en este acto. La comprensión puede ser interpretada desde una perspectiva dirigida a las conductas (*interno*), interesando aspectos que afectan al individuo como su experiencia, su habilidad lectora, la manera de jerarquizar la información. Pero también puede enfocarse hacia las características de los textos (*externo*), donde interesará el nivel de dificultad, el tema, etc. Esta distinción condiciona el proceso de evaluación al determinar qué tipo de instrumentos son más recomendables en cada caso concreto.

El interés por recoger cuantitativa y cualitativamente los procesos de comprensión de la lectura se remonta, en sus primeros orígenes, a los comienzos de los años veinte del siglo pasado, con la figura de Pinther (Pérez Zorrilla, 1998). En sus comienzos, el tipo de comprensión evaluado consistía en un fiel recuerdo textual. En la actualidad, aunque se continúen utilizando este tipo de medidas para relacionar la memoria a corto plazo con la comprensión, la tendencia es al uso de instrumentos que enfatizan los procesos de inferencia, dando cabida al razonamiento y a la solución de problemas, como se ha venido señalando a lo largo del presente capítulo.

A pesar de la batería instrumental que persigue una eficaz medida en la comprensión lectora, siguen existiendo dificultades en la actividad de evaluación. Se

debe a un desconocimiento –aún- en conocer qué es realmente la comprensión lectora (Quintero, 1987). Demos por acertada esta afirmación, ya que si complejo es el estudio de los factores *externos* referidos al texto, no lo son menos aquéllos que atañen a los *internos* de los procesos cognitivos, en los que existe una insuficiente seguridad en sus resultados.

Como ya se ha indicado, las técnicas de comprensión basadas en la realización de preguntas realizadas a partir de la lectura son, por tradición, las que han servido para evaluar el producto, olvidándose de los procesos. Con el convencimiento de que todavía no existe un instrumento fiable sin condiciones, a continuación se enumeran algunas de las *técnicas de base psicométrica*. Son pruebas cerradas, con tendencia a la univocidad. Este hecho y su dependencia en la tecnología de su elaboración hacen que estén muy relacionadas con las pruebas objetivas (Rodríguez, 1991):

- 1) Pruebas de verdadero / falso sobre preguntas relacionadas con el texto.
- 2) Pruebas con preguntas de elección múltiple, derivadas del contenido de la lectura.
- 3) Completar un texto al que le han sido eliminadas palabras contenidas en el mismo (*Test de Cloze*).
- 4) Pruebas semiobjetivas de respuestas abiertas:
 - Poner título a un texto después de leído.
 - Identificar el sentido de ciertas paráfrasis.
 - Obedecer órdenes escritas.
 - Ordenar una serie de párrafos para que formen un texto con sentido.
 - Finalizar una historia inacabada.
- 5) Indicadores objetivos claramente relacionados con la comprensión:
 - Análisis de los movimientos oculares durante la lectura, teniendo en cuenta las fijaciones, los retrocesos, etc.
 - Registro de errores cometidos durante la lectura oral.

- Realización simultánea de otra tarea mientras se lee, con el fin de estudiar la eficacia lectora (p. ej.: apretar un botón cuando se escuche sonar un timbre durante la lectura).

6) Análisis de resúmenes elaborados a partir de una lectura.

7) Técnicas metacognitivas:

- Autocorrecciones, capaces de proporcionar información sobre las estrategias metacognitivas que utiliza un sujeto en el proceso lector.
- Análisis de protocolos: Lectura, procesamiento y pensamiento en voz alta del texto.

Todos los anteriores instrumentos y técnicas empleadas han de ser celebrados, por el beneficio que puedan aportar a la mejora en el estudio de la comprensión lectora. En el presente estudio de investigación no se podría olvidar la importancia que cada uno de ellos presenta. Pero para un mayor detalle en su estudio y desarrollo conviene revisar otros trabajos (Pérez Zorrilla, 1998; 2005; Vieiro y Gómez, 2004). Aquí tan sólo se describirá el procedimiento Cloze, a modo de ejemplo, cuya técnica estimula los procesos mentales y los estilos cognitivos del lector.

3.7. LA TÉCNICA “CLOZE”

El Test de Cloze (Taylor, 1953; Condemarín y Milicic, 1990) es un instrumento utilizado en la medida cuantitativa de la comprensión lectora. Taylor, su creador, dice acerca de él que permite evaluar el grado de correspondencia entre las habilidades de codificación del emisor y las de decodificación del receptor. Correspondencia «entre la intuición del que escribe y la intuición del que lee» (Rodríguez, 1991:313).

Al término “cloze” se le hace derivar de la acepción francesa *closure* (cierre o clausura). Se apunta que «el término cloze pueda ser un neologismo, pues no figura en los diccionarios al uso» (Cairney, 1996:95, N. del T.). Si realmente no se trata de un neologismo, cabe la posibilidad de que derive del adjetivo francés *clos*, *close* [klo, kloz^e], que significa “cerrado, cercado o concluso”. O del verbo inglés *close* [klouz], entendido como *la acción de cerrar algo inacabado*. En todo caso, cualquiera de las anteriores posibilidades, tan próximas en su forma, también lo están en la acción de su significado (*cierre*).

El *cierre* o la *clausura* fue convertido por la teoría de la Gestalt (Koffka, 1935) en un principio psicológico según el cual los sujetos, basándose en sus conocimientos y experiencias, presentan una tendencia a completar estructuras o percepciones incompletas (Figura 21). Si el sujeto es capaz de completar la estructura sintáctica con éxito es porque ha comprendido el significado de ésta:

“Al comprender una frase, por ejemplo, algunas veces después de captar sólo algunas palabras, el lector puede lanzarse a interpretar el significado global de la oración. Unas pocas palabras pueden activar un esquema total almacenado en su memoria y que le sirve para la comprensión de las frases. Semejante guía esquemática es muy común, lo cual significa que el lenguaje y la memoria están íntimamente relacionados para la comprensión del lenguaje hablado y escrito” (De Klerk y Simons, 1989:22).



Fig. 21. Principio de clausura.

Vista la lectura desde un modelo interactivo, el “cloze” se presenta como un instrumento adecuado para el trabajo de predicción e hipótesis que el alumno ha de formar, relacionándolas con sus propios esquemas de conocimientos acerca del texto (*modelo descendente*). Al mismo tiempo, los datos facilitados por el contexto servirán para confirmar o invalidar las hipótesis que hubiera planteado (*modelo ascendente*).

Se tiende a vincular al procedimiento “cloze” con el análisis del discurso. Esto es porque requiere del alumno un amplio repertorio lingüístico no sólo por lo que se refiere al léxico, sino también en la sintaxis, discriminando los tipos de oraciones o la forma en que han de ser estructuradas. En definitiva, implicando el uso lingüístico como un todo integrado. Cuestiones como ésta pueden ser consideradas como una desventaja con la que parten algunos lectores, pues el instrumento pareciera que se subordina más a la competencia lingüística del sujeto que a la comprensión del texto.

El procedimiento “cloze” consiste en seleccionar un texto de entre 250-300 palabras al que se le elimina una palabra cada cierto intervalo de palabras. Lo habitual es que sea la quinta, pero podrían utilizarse combinaciones diferentes. Este rigor en el intervalo implica que la palabra eliminada puede ser de cualquier tipo: sustantivos, preposiciones, adjetivos, pronombres, etc., lo que evita que el responsable de aplicarlo se vea en la necesidad de categorizar la importancia del tipo de palabras que deben

suprimirse. En su lugar, se colocan espacios en blanco de dimensiones estándar, independientemente de la clase de palabra omitida, para que esto no proporcione información sobre su longitud. Las frases inicial y final conviene mantenerlas para proporcionarle al lector un contexto que le permita introducirse en el contenido del texto.

Los sujetos deberán reemplazar la palabra omitida, aunque existe la variante de aceptar un sinónimo. Existen diversas variantes más, como pueden ser:

- *Técnica “laberinto” (“Maze”)* (Guthrie *et al.*, 1974).- Consiste en elegir la palabra correcta de entre tres opciones dadas.
- *Test “Cloze” con pareo* (Propst y Baldauf, 1979).- Al estudiante se le proporcionan todas las palabras que han sido eliminadas del texto, para que seleccione de entre ellas la que requiere cada espacio en blanco.
- *“Cloze” con claves de apoyo*.- El número de letras de cada palabra omitida se suplen con guiones, o se puede proporcionar el grafema inicial.
- *“Cloze” acumulativo* (Hoffman, 1980).- La palabra suprimida se sustituye por otra sin sentido.
- *“Cloze” interactivo* (Meeks y Morgan, 1978).- Basado en el “cloze” habitual pero introduciendo la puesta en común, en pequeños grupos de estudiantes.

La valoración se realiza a partir del número de respuestas correctas. De la comparación de todas las puntuaciones se podrá concluir quién se considera mejor lector o, por otra parte, qué texto se considera más comprensible.

Algunos autores (Quintero, 1985, 1987; Condemarín, 1990; Artola, 1991; Rodríguez, 1991; López, 1983; Monsalvo, 1986-1987; Difabio, 2008) recogen los resultados obtenidos en distintos estudios realizados a propósito de la evaluación de la *validez* y la *fiabilidad* de la técnica “cloze”. La mayor parte de esas investigaciones son realizadas por investigadores de habla no hispana. Quizás la explicación se deba a la idea que apunta Artola (1991:75):

“El procedimiento cloze se utiliza ampliamente en el mundo de habla inglesa [...]. No obstante este procedimiento apenas se ha adaptado ni utilizado en el mundo de habla hispana. [...]. Este procedimiento sigue siendo bastante desconocido en España y pensamos que aún no se conocen las múltiples posibilidades que ofrece en el campo educativo”.

3.8. RECAPITULACIÓN

Comprender cómo son los procesos internos por los que el individuo transita para llevar a cabo la comprensión de un texto, se convierte en una inquietante cuestión que se plantea la Psicología. Diversos enfoques apuntan una posible explicación, entre los que se encuentra la teoría de comparar el procesamiento cognitivo con el procesamiento informático. Teoría que es producto, sin duda, de la influencia que representa la presente convivencia con tales herramientas pues, como ya se sabe, los caminos de la cognición son inescrutables.

En el capítulo se analizan, además, distintos modelos del proceso de lectura. El fomento de la comprensión en clase no se convierte en una tarea fácil. Enseñar a razonar lleva un tiempo del que no se dispone y un esfuerzo que, en ocasiones, el alumno no está dispuesto a asumir. La puesta en práctica de estrategias lectoras, no obstante, facilitará una comprensión más ajustada del texto que se lee. Estrategias que, junto con variables personales y las relacionadas con la tarea específica, revierten en un mejor rendimiento académico. Finalmente, el capítulo presenta algunos tipos de pruebas que permiten evaluar la comprensión lectora, deteniéndose en la técnica “Cloze”, por su singularidad y por las posibilidades educativas que ofrece.

4. EL INFORME PISA

4.1. INTRODUCCIÓN

Los orígenes de los estudios internacionales de evaluación educativa, han de ser buscados en los años sesenta del siglo XX. Concretamente, en el año 1965 la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, Asociación Internacional para la Evaluación de los rendimientos escolares) realizaba una encuesta sobre el conocimiento matemático de los alumnos conocida, con el tiempo, como FIMS (First International Mathematic Study). Su elaboración había sido concebida durante los años cincuenta, en una serie de encuentros científicos organizados por la UNESCO. Se advierte en ello un primer interés de la comunidad científica, antes que el de la clase dirigente que es la que decide las modificaciones en materia educativa.

Durante estos cincuenta años la experiencia estadística y metodológica en este dominio ha hecho que la evaluación de los alumnos a gran escala a nivel internacional se haya convertido, como señala Bottani (2006:77), en «una especialización en sí misma, un campo científico enteramente estructurado, con sus reglas de funcionamiento, de legitimación, de control y de reconocimiento».

Fruto de esa evolución, ha sido posible dar el paso a partir de una evaluación que solamente tenía en cuenta la confrontación de datos simples (las tasas de escolarización más allá de la enseñanza obligatoria, la prolongación de la duración de la escolaridad obligatoria, etc.). El aprendizaje adquirido por los alumnos no era tenido en cuenta, por entenderse como complejo, acaso imposible, el medir empíricamente estos resultados (Bottani, 2006).

Tras más de treinta años realizando estudios de población sobre el rendimiento escolar, aparece la OCDE en un intento por desmarcarse de estos estudios, consciente de que sus resultados podrían verse influidos por la Administración federal

americana, encargada de su financiación. De este modo, los ministerios de Educación de los países de la OCDE proyectan la realización de un ciclo de encuestas autónomo en 1997, que estudie los conocimientos adquiridos por los alumnos. Esto sentaría las bases de lo que hoy conocemos como *Programa Internacional de Evaluación de Alumnos*. Abreviado como PISA, en sus siglas extraídas del inglés (*Programme for International Student Assessment*). Su puesta en práctica se realiza en el 2000, donde intervienen en el primer estudio PISA 28 países de la OCDE y 4 países no-miembros.

4.2. PISA

Aunque este estudio de evaluación educativa es de reciente aparición, su interés entre los profesionales de la educación y la población en general, ha ido creciendo. Además, cuenta con la experiencia aportada por los estudios anteriores, que le han permitido la elaboración de un diseño propio.

A pesar de que todavía no se ha encontrado una escala que aúne individualidad y objetividad en la *medición absoluta* del rendimiento de un sistema educativo, pues se desconocen muchos factores que inciden en el logro de tal objetivo, existe la posibilidad de una *medición relativa* mediante la comparación internacional entre sistemas educativos (Pajares, 2004). Este objetivo es llevado a la práctica por PISA, concebido como un recurso que proporciona abundante y detallada información a los países miembros, permitiendo a éstos adoptar decisiones en sus políticas conducentes a una mejora de los niveles educativos.

PISA no es el único informe que evalúa el rendimiento de los alumnos (PIRLS –comprensión lectora-, TIMMS –Matemáticas y Ciencias-), «pero es el más amplio por la extensión de la muestra utilizada, seguramente el más prestigioso, el más conocido y, en consecuencia, el que mayor incidencia tiene en las políticas educativas» (Jiménez, 2008:13).

4.3. EVALUACIÓN CÍCLICA

El proyecto está organizado en fases de tres ciclos, con una duración de cuatro años cada ciclo, superponiéndose entre sí (Jiménez, 2008):

- Año 1º.- Diseño del estudio, desarrollo del marco conceptual de la evaluación, construcción de la prueba y sus correspondientes ítems, muestreo para la prueba piloto, etc.

- Año 2º.- Aplicación de la prueba piloto.
- Año 3º.- Recogida de datos y primeros resultados.
- Año 4º.- Análisis y difusión de los resultados.

Como se puede observar el procedimiento requiere de una complejidad que impide una aplicación anual. Sin embargo, este hecho es innecesario dado que, como señala Pajares (2004), los cambios producidos en el ámbito de la educación se producen con una excesiva lentitud.

En la actualidad se han completado cuatro ciclos que se corresponden con PISA 2000 (1998-2001), PISA 2003 (2001-2004), PISA 2006 (2004-2007) y PISA 2009 (2007-2010). En cada ciclo se han evaluado tres áreas: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Aunque sólo una de ellas merece una atención particular en cada edición. Así, en el 2000 fue la Lectura, en 2003 las Matemáticas y en 2006 fueron las Ciencias.

Los tres primeros ciclos cierran la primera fase del proyecto. La segunda fase ha comenzado en 2007, para concluir en 2016, repartidos de la manera anteriormente expuesta. La evaluación del primer ciclo se ha llevado a cabo en 2009 y sus conclusiones, esta vez de nuevo sobre Lectura, se publicaron en 2010. Al área principal se le dedica un 66% del total del estudio y para cada una de las otras dos áreas el 17%. Algunos ven en esta periodicidad dedicada al área principal una ventaja: «Esto permite tener una visión amplia y detallada de la preparación de los alumnos en cada área cada nueve años y una somera indicación de su evolución cada tres» (Pajares, 2004:9). Para otros no deja de ser otra forma de negocio: «Esta estrategia permite a la OCDE asegurarse el compromiso de los países (¡los clientes!) por un largo periodo de tiempo, obligándoles a participar en la encuesta y a pagar esta participación durante 12 años para sacar en contrapartida el pleno beneficio de la participación al Programa» (Bottani, 2006:83).

4.4. POBLACIÓN ESCOLAR EVALUADA

El tipo de alumnado al que se dirige es aquel que presenta una edad de 15 años. Concretamente, los informes se refieren a una edad comprendida entre los 15 años y tres meses y los 16 años y dos meses (OCDE, 2001, 2004, 2007, 2010), independientemente del tipo de institución en que se encuentren, o que se trate de educación a tiempo completo o parcial. Hay que tener en cuenta que por tratarse de

sistemas educativos diferentes, no existe una correspondencia de niveles entre todos los países. Por tal motivo se ha tomado los 15 años como edad clave, ya que es el punto de inflexión en el que los alumnos finalizan la educación secundaria y han de optar por su continuidad académica o la integración en el mundo laboral.

Esta decisión de tomar alumnos de 15 años implica una universalidad en la variable. Pero influirá en los conocimientos que manifiesten aquellos alumnos que, siendo repetidores, no se encuentran en el curso que les corresponde por edad. Su período de aprendizaje habrá quedado incompleto como consecuencia de su retraso académico. Otra cuestión apuntada por Bottani (2006) es que si se trata de evaluar las competencias adquiridas al finalizar la escolaridad obligatoria, la muestra debería quedar integrada por alumnos de diversas edades, ya que no en todos los países la enseñanza obligatoria concluye a esta edad.

Para zanjar cualquier motivo de polémica en este sentido, señala el propio informe:

“El resultado es un informe que establece conclusiones sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes nacidos en un mismo año que continúan en la escuela a los 15 años, aunque sus experiencias educativas sean distintas, tanto dentro como fuera del centro escolar. El grado del curso en el que estén los alumnos depende de la política educativa de cada país en relación con el comienzo de la escolarización obligatoria y las oportunidades de promoción. Además, en algunos países, los estudiantes incluidos en el universo de PISA forman parte de sistemas, vías o corrientes educativas muy diversas” (OCDE, 2007:25).

Existen, sin embargo, algunas exclusiones fijadas para aquellos alumnos que, aun contando con la edad de 15 años hayan adquirido alguna discapacidad intelectual o funcional, o presenten un limitado dominio del lenguaje que les incapacite para la realización de la prueba.

4.5. EL OBJETIVO DE PISA

Los objetivos de PISA tienen una visión mucho más amplia que aquel que se limita a analizar la situación puntual de los sistemas de educación. La información aportada es el referente que ha de servir a los gobiernos para comprobar qué factores están influyendo positiva o negativamente en los resultados académicos. Por lo tanto, se puede confundir hasta qué punto prevalece más su aspecto social o su aspecto

político. Por ahora, sirvan como ilustración los cuatro campos temáticos que los gobiernos estructuraron para los resultados (Schleicher, 2006):

- la calidad de los resultados del aprendizaje;
- igualdad en los resultados del aprendizaje y equidad en las oportunidades educativas;
- la eficacia y eficiencia de los procesos educativos; y
- el impacto de los resultados del aprendizaje en el bienestar social y económico.

El aspecto referido a *la calidad de los resultados del aprendizaje* es el campo más interesante para la presente investigación: PISA evalúa *competencias*. Este término aparece encubierto por el de *aptitudes* en el estudio de 2000, e incluso se subordinan: «Una persona con aptitud cuenta con una gama de competencias» (OCDE, 2001:19).

PISA evalúa en los alumnos la capacidad que tienen para aplicar sus aprendizajes, así como sus capacidades de análisis, razonamiento y resolución de problemas planteados en situaciones relacionadas con la vida cotidiana.

PISA se posiciona al margen de una evaluación de aquellos contenidos establecidos en las escuelas. De manera que, por ejemplo, para la competencia lectora no solo se centrará en la capacidad de leer y escribir y si el sujeto lee mucho y bien. Esto está bien que se produzca, pero lo que al programa le interesa es que el alumno analice y comprenda los textos, reflexione sobre ellos y la lectura como hecho le capacite para cumplir sus metas en la vida. Como indica el informe (OCDE, 2007:23) «PISA se centra en leer para aprender más que en aprender a leer». Por este motivo, el concepto de competencia adoptado por PISA es medido de una forma continua y no como algo que la persona posee o no. Sin embargo, como reconoce uno de los miembros encargados del programa:

“Si bien el diseño de los estudios PISA no empieza por los currículos nacionales, dichas evaluaciones siguen guardando relación con los intereses de esos currículos. Ningún país admitiría que sus currículos no están centrados por completo en que sus alumnos de 15 años desarrollen su capacidad para utilizar las destrezas adquiridas en escenarios distintos de los definidos dentro del propio contenido curricular” (Schleicher, 2006:35).

Evidentemente, no se pretende que con 15 años los alumnos hayan interiorizado todo el bagaje competencial necesario para su pleno desarrollo en la vida adulta. Además, esta tarea académica debe ser reforzada por la comunidad social:

“Evaluar directamente los conocimientos y las habilidades que se poseen cuando ya está próxima la finalización del período de escolarización básica permite a PISA analizar el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta y, en cierta medida, la propia eficacia del sistema educativo. Lo que se ambiciona es evaluar los logros en función de los objetivos subyacentes a los sistemas educativos (según los define la sociedad), y no en función de la docencia y aprendizaje de un corpus de conocimientos” (OCDE, 2006:12).

Bottani (2006) y Sancho (2006) aportan una interesante visión al manifestar que PISA se desmarca de otros estudios anteriores, puesto que los contenidos y conocimientos escolares son ahora insuficientes e ineficaces para la medida de los sistemas de enseñanza, centrando su evaluación en el desarrollo del capital humano exigido por el mercado laboral. Esto hace que los parámetros para evaluar el sistema pasen de ser internos a externos. Tal extremo manifestado por estos autores no debiera sorprender, si se tiene en cuenta el significado del acrónimo OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*).

De lo que se trata, en fin, es de que hayan adquirido una sólida base de conocimientos y competencias en tres áreas: la lectura, las matemáticas y las ciencias. También analiza las estrategias de aprendizaje de los alumnos, es decir, cómo aprenden, así como sus motivaciones, etc.

Obtenidos los resultados, con ellos se manifiesta el grado de adquisición de las competencias estudiadas, pudiéndose comparar los resultados de un país con los resultados de otros países participantes en el estudio y la posición que ocupa en el grupo formado por el conjunto de todos ellos.

4.6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Son pruebas escritas basadas en textos (OCDE, 2006, Sanz, 2004, 2005), que mediante lápiz y papel los alumnos han de resolver en un plazo de dos horas. Los alumnos reciben cuadernos de pruebas, pero no todos disponen del mismo, sino que aleatoriamente se les proporciona uno de entre los diferentes que se elaboran.

El formato de las preguntas responde a varios tipos. En unos casos se realizan preguntas directas que requieren una única respuesta correcta, ya sea mediante una

respuesta corta o eligiendo de entre varias opciones. O, por el contrario, se le permite al alumno que sea él quien desarrolle una respuesta más extensa, que permita evaluar su capacidad de reflexión. No cabe duda de que ambos tipos de preguntas aportan información para el estudio. Aunque, como han reconocido en los anteriores ciclos los organizadores de la prueba y los expertos en las áreas (Turner, 2006), hay que reconocer un mayor aprovechamiento en el formato de respuesta abierta en cuanto a su aportación y muestra sobre los procesos cognitivos del alumno.

Junto a esta prueba se proporciona un cuestionario de contexto que permite conocer mejor a los alumnos y sus hogares. Consta de dos partes. La primera recoge información general del propio alumno (sexo, lengua materna, nivel socioeconómico -estudios de los padres y situación económica de la familia-, desarrollo educativo del alumno, disponibilidad y uso de recursos educativos en el hogar y en la escuela, tiempo dedicado a las tareas escolares, etc.). Mientras que la segunda parte, que varía en cada edición, estudia alguna variable de interés para las políticas educativas.

Al director de cada escuela también se le proporciona un cuestionario que se divide en dos partes. Una de ellas, indaga sobre el contexto del alumno: las condiciones de su entorno; las condiciones de su escuela, tales como el tamaño general y el de sus clases o la organización, etc. La otra parte, al igual que en el cuestionario personal del alumno, analiza alguna variable diferente en cada ciclo.

4.7. RESULTADOS

Una vez corregidos los cuestionarios, sus datos se integran en una base que los procesa. Este programa informático realiza aquellas escalas y gráficos que establecerán las comparaciones entre los diferentes países, así como el análisis de los resultados individuales de cada país participante.

El rendimiento de los alumnos se describe a través de diferentes escalas. Cada una de las competencias evaluadas dispone de la suya. Son escalas continuas que muestran los resultados obtenidos por los distintos países. Permiten establecer comparaciones entre ellos y/o hacer un estudio estadístico en la evolución de cada país, comparando los resultados de las distintas ediciones.

Para la interpretación de las diferencias entre los países se emplean tres índices de referencia (Jiménez, 2008:14):

- *Promedio OCDE*: equivale al promedio de las puntuaciones medias de los países de la OCDE ponderados por igual como si todos aportaran 1.000 alumnos a las pruebas de PISA. Se establece un índice de 500 puntos la primera vez que se evalúa una competencia. En las siguientes ediciones se hacen los ajustes correspondientes, lo que explica que en PISA 2009 este promedio se fijase en 496 puntos en matemáticas y 493 puntos en lectura.
- *Total OCDE*: se calcula la media de todos los países miembros de la OCDE, cada uno con el peso que le corresponde por el número de alumnos de 15 años matriculados en sus respectivos centros. Lógicamente, debido a la diversidad de países, es más baja que el “promedio OCDE”.
- *Total internacional*: se calcula igual que el “total OCDE” pero incluyendo a todos los participantes, incluso a los países en vías de desarrollo. En consecuencia, es la media más baja.

Los resultados de la evaluación de cada competencia se dividen en rubros, dependiendo de lo que se esté analizando. En cada uno de ellos se obtendrá una puntuación. Esta división realizada según niveles de dificultad sirve tanto para clasificar el desempeño de los estudiantes, como para describir lo que son capaces de realizar.

Cada nivel implica un grado de dificultad creciente, con respecto a su inmediato anterior. Si se toma como ejemplo los niveles adoptados para PISA 2000 en su estudio sobre la lectura, se puede entender su funcionamiento. Así, se utilizaron cinco niveles de desempeño (MEC, 2008; OCDE, 2007a; Pajares, 2004; Sanz, 2005):

- *Nivel 5 (corresponde a una calificación de más de 625 puntos)*. Se integran los alumnos que son capaces de manejar información que pudiera encontrarse fuera del texto. Comprenden el texto, evalúan críticamente y establecen hipótesis apoyándose en conocimiento especializado.
- *Nivel 4 (calificaciones entre 553 y 625 puntos)*. Alumnos que infieren qué tipo de información es relevante. Tratan con ambigüedades y sutilezas lingüísticas y son capaces de evaluar críticamente un texto.
- *Nivel 3 (calificaciones entre 481 y 552)*. El nivel de complejidad es moderado. Los alumnos son capaces de ubicar fragmentos de información, identifican una

idea central y realizan comparaciones. Demuestran su comprensión textual en relación con conocimientos familiares o cotidianos.

- *Nivel 2 (calificaciones entre 408 y 480 puntos).* Los alumnos son capaces de realizar inferencias de bajo nivel e interpretan significados dentro de una parte del texto. Usan conocimientos externos para comprender el significado textual.
- *Nivel 1 (calificaciones entre 335 y 407 puntos).* Los alumnos sólo ubican un fragmento de información, reconocen la idea del texto cuando es sencilla y realizan conexiones entre el texto y el conocimiento cotidiano.
- *Por debajo del nivel 1 (corresponde a calificaciones de menos de 335 puntos).* Los alumnos de este grupo son capaces de leer pero la lectura que realizan no les beneficia para incrementar sus conocimientos y desarrollar sus destrezas, que les pudieran servir para desarrollar un aprendizaje durante toda la vida.

Un aspecto a considerar es la influencia que tiene en los resultados el hecho de que los alumnos estén familiarizados o no con cuestionarios de elección múltiple o de respuestas abiertas, dependiendo del contenido de las enseñanzas, las modalidades de enseñanza y aprendizaje y los modos de evaluación de cada país, como se ha podido comprobar (Bonnet, 2006). También pueden influir la motivación de los alumnos y su actitud general en el ambiente escolar.

4.8. UTILIDADES DE PISA

1. La prueba permite analizar los conocimientos y las competencias con las que cuentan los alumnos de 15 años, que les permiten enfrentarse a los acontecimientos de la vida real. Esta valoración es determinante, dado que el rápido discurrir y los retos que presenta la sociedad actual demanda un modelo dinámico de aprendizaje permanente. Se pone el interés en las aptitudes necesarias por el alumno para la adaptación exitosa a esa sociedad:

“PISA se concentra en los temas que los jóvenes de 15 años podrían necesitar en el futuro, y busca evaluar lo que pueden hacer con lo aprendido. También evalúa la capacidad de los jóvenes para reflexionar sobre el conocimiento y la experiencia, y, en última instancia, para aplicar dicho conocimiento y experiencia a casos del mundo real” (OCDE 2007a:28).

2. El estudio que PISA lleva a cabo proporciona información que sirve para desvelar el por qué algunas poblaciones de alumnos están fallando en el

desarrollo de sus competencias. Las diferencias existentes entre los países mejor posicionados y aquellos que no lo están, deben tomarse como referente para una actuación político-educativa urgente en los países peor posicionados que consiga paliar las desigualdades.

La misma OCDE pretende que estos resultados no sean tomados como una lista en la que se piense más en establecer categorías basadas en la posición de los respectivos países. Porque «se trata de una relación que debe ser valorada rigurosamente por las autoridades y los medios de información para que el conocimiento de los resultados del examen trascienda a la lógica del ranking» (OCDE, 2007a:29). Extremo este último difícil de superar, cuando en la educación comparada se emplean encuestas como ésta que permiten las clasificaciones (Ferrer, Castel y Valiente, 2008; Gimeno, 2008).

Como indica Andreas Schleicher (Lara, 2008), coordinador internacional del informe PISA, el informe debe servir para proporcionar a los países un espejo en el que puedan reflejarse y contemplar sus fortalezas, sus debilidades, y también los logros obtenidos por otros países. Ha de ser un instrumento para mejorar la educación. Pero «la mejora educativa no se produce sólo porque los gobiernos transmitan un mensaje sino cuando los profesores son capaces de trasladar al sistema lo que los gobiernos proclaman» (Lara, 2008:37), en coordinación con las familias, las escuelas y los alumnos.

Por desgracia, en educación no suelen producirse cambios fundamentales. Se espera de los profesores y las escuelas un carácter innovador, pero existe en los padres un deseo de no asumir posibles riesgos para sus hijos. En consecuencia, el entorno educativo se presenta bastante conservador, lo que supone un reto difícil de superar (Lara, 2008).

3. Permite disponer de unos indicadores que establecen la relación existente entre el rendimiento de los estudiantes y su contexto. Ya sea éste el académico (recursos humanos, materiales, financiamiento de la institución, etc.), como el familiar (condiciones económicas, sociales y culturales). Esto permite un análisis de la influencia que estos factores tienen en las políticas educativas de los países.

Los gobiernos son conscientes de que la calidad de la educación y el progreso de los países van asociados. Por lo tanto, se presenta como una herramienta de diagnóstico de aquellos aspectos educativos que necesitan una especial atención.

Nunca convertirse en un instrumento partidista u objeto de feroces críticas al modelo de educación existente en el momento de la evaluación (Ferrer, Castel y Valiente, 2008; Lara, 2008, 2008a; Santos, 2008; Gimeno, 2008). Porque identificar al culpable no sirve de nada, pues la educación es cosa de toda la sociedad en general (gobierno, profesores, padres, etc.). Y, además, no hay que olvidar que si «PISA mide las competencias alcanzadas a los quince años por personas que están escolarizadas desde los tres ¿qué gobierno no está implicado?» (Lara, 2008a:43).

4. Los estudios realizados por PISA proporcionan a cada país, además, una evaluación en el tiempo. Ya que de sus sucesivas participaciones se concluye, en los resultados obtenidos en las diferentes fases, la evolución producida en las actuaciones educativas.

4.9. CRÍTICAS

En cuanto al hecho de comparar los resultados de las competencias conseguidas por los alumnos y su contraste con los resultados de otros países, el informe nacional PISA 2003 de la Suiza de habla francesa evita caer en este tipo de comparaciones:

“PISA enfoca la medida de las mismas capacidades en el conjunto de países participantes. Realizar este objetivo implica de alguna manera definir las capacidades «universales» y neutralizar las singularidades culturales con el fin de asegurar la comparación entre los países. En otras palabras, las singularidades culturales se toman a la postre más como un obstáculo que hay que resolver que como un elemento que pudiera formar parte de las capacidades de los alumnos. Además, subrayaremos que PISA busca concretar las competencias necesarias para trabajar en la vida cotidiana, al margen de lo adquirido en la escuela, aunque la base de información sea el entorno escolar con instrumentos similares a los cuestionarios de tipo escolar (pruebas objetivas)” (IRDP, 2005:24).

En consecuencia, la metodología empleada por PISA podría ser cuestionada sabiendo que utiliza «en la evaluación únicamente los ítems que «funcionan» de la misma manera en todos los países, por lo que en consecuencia lo que se evalúa está particularmente empobrecido y desprovisto del «sentido» cultural» (Bonnet, 2006:97). Ciertamente es que la escuela forma para el desarrollo de los alumnos como personas en cualquier contexto y entorno. Pero siempre partiendo de su medio cultural más inmediato.

Otras críticas a la metodología de PISA (Bonnet, 2006) vienen dadas por el hecho lingüístico. Si se tiene en cuenta que las preguntas formuladas están traducidas del inglés y el francés como lenguas oficiales de la OCDE, se puede pensar en la situación de desventaja en que se encuentran otros países cuyo texto ha de ser traducido de esas lenguas originales. No hay que olvidar que «el proceso de traducción, independientemente de su calidad, no es neutro» (Bonnet, 2006:98). La pérdida de connotaciones significativas y el nivel de dificultad pueden variar con respecto a la traducción original por perfecta y fiel que sea. Sin embargo, son reconocidos los esfuerzos realizados por los responsables de PISA para que este factor no influya en la evaluación y, afortunadamente, parece que se está reduciendo ligeramente la incidencia de este sesgo (Schleicher, 2006).

Hay autores (Santos, 2008; Gimeno, 2008) que, sin descalificar el informe, apuntan que la complejidad en los fenómenos de la educación no pueden ser resumidos en simples números, pues esto puede conducir a una confusión que impide ver los matices. Así, las peculiaridades o la historia de cada país no quedan reflejadas en una estadística. El punto de partida de cada país es algo que no puede ser tenido en cuenta en los resultados finales. Cada país presenta unas particularidades y cuenta con una situación política, económica, social o una inversión del gasto público en educación que le son propias y que influyen en la evaluación.

Los resultados, es verdad, son importantes, pero toda buena evaluación debe estudiar los procesos que derivan a esos resultados (Santos, 2008a), como elementos que los explican. No centrarse en los procesos puede inducir a la obtención de una sola meta: la obtención de un buen puesto, consiguiendo que «los que están arriba pisen a los que están en el medio y los que están en el medio a los que están debajo» (Santos, 2008:61). De tal manera que la calidad educativa se posee en función del puesto que se ocupe, teniendo un buen sistema si se encabeza los primeros lugares (Gimeno, 2008).

Por ello, los fines no deben quedar sometidos a los resultados de una evaluación que ofrece información objetiva, limitada y de carácter descriptivo. El informe ofrece la visión de una realidad, pero no lo que procede hacer. En palabras de Gimeno (2008:55):

“Una evaluación externa facilita el debate sobre la estructura, las dimensiones y los rasgos generales de los sistemas educativos, a partir de los resultados que proporciona; pero no sirve para abordar las relaciones didácticas con el alumno que aprende mejor o peor, ni los métodos empleados, por ejemplo; aspectos que sí nos facilitaría la adopción de algunas medidas correctivas”.

El mismo autor (Gimeno, 2008) relativiza la efectividad de las evaluaciones por distintas razones:

- Una evaluación extensa proporciona una información menos intensa. [Quizás, entonces, sea cierto aquel adagio que indica *que quien mucho abarca, poco aprieta*].
- De todo el sistema educativo solo pueden hacerse estimaciones sobre algo muy concreto.
- De la comparación entre sistemas únicamente se obtienen estadísticas.

Algunas críticas, como la del Secretario General de la Internacional de la Educación (IE) Fred van Leeuwen, apuntan hacia una mecanización del sistema educativo al tener la OCDE entre sus objetivos la satisfacción de las exigencias del mercado laboral en un mundo comercial altamente competitivo. Desde una visión más humanista de lo que debe ser la educación argumenta que «la escolaridad debe suponer más que “aprender para ganar”. Abogamos por una educación extensa, equilibrada y plenamente desarrollada, que tenga en cuenta el futuro de los estudiantes como ciudadanos universales y no simples trabajadores» (Fred van Leeuwen, *cit.* en Campos, 2008:57).

Andreoli (2008), psiquiatra –lo cual le exime de cualquier sospecha-, aunque no se refiere en modo alguno a PISA, mantiene una opinión semejante a la de Leeuwen de lo que debe ser la escuela. Concibe el saber como un enriquecimiento de la persona, no siendo ésta *“reducible a lo que hace, la del homo faber no es la única dimensión del hombre”* (Andreoli, 2008:20). Considera el saber, como una inversión para los jóvenes, quizás más importante que la obtención inmediata de un beneficio remunerado. Aunque reconoce y aclara que «la lógica del dinero se ha impuesto con la connivencia de una escuela que no ha producido saber» (Andreoli, 2008:21). Y concluye con firmeza:

“Mientras que el tiempo presente dé poder a la estupidez y celebre el pragmatismo y no el pensamiento y la meditación del saber, la escuela parecerá una verdadera Cenicienta” (Andreoli, 2008:21).

Finalmente, Sancho (2006) advierte en este tipo de pruebas de lápiz y papel un refuerzo para el alumno, al contemplar el aprendizaje como su capacidad para responder a una prueba escrita. Con este método, la escuela se concentra en la

formación de sus alumnos para resolver con éxito las pruebas, apartando la promoción y el logro de verdaderos aprendizajes que conecten con los deseos y la necesidad de los alumnos para aprender de sí mismos, de las personas y de todo lo que les rodea.

4.10. FINLANDIA, ¿"MODELO" A SEGUIR?

Resultaría injusto despreciar a todos los demás sistemas educativos sólo porque el sistema finlandés obtenga los mejores resultados en la evaluación. En la diversidad se encuentra la fuente de mejora, porque si todos los sistemas educativos fuesen iguales no se necesitaría PISA.

Lo que sí parece ser un acierto en el modelo finlandés, con respecto a otros países, es que los alumnos con dificultades no repiten curso. Para compensar sus déficits, lo que se hace es aumentar la motivación y el apoyo por medio de un profesorado que se ve obligado a ser creativo y constructivo. Claro que esto no parece fácil desde una óptica acostumbrada a un profesorado con una postura individualista. Advierte Scheicher que en países como Finlandia «los profesores se han convertido en "trabajadores del conocimiento", trabajan en común con otros profesores, comparten sus conocimientos, definen resultados y actualizan constantemente su saber, pues trabajan en un entorno tecnológico altamente cualificado» (Scheicher, 2008:39).

Los recursos económicos invertidos en la educación finlandesa de los últimos años, se sitúa entre el 6% y el 7% de su PIB. Esto hace que la inversión sea mayor que en otros países como, por ejemplo, España. Una mayor inversión no siempre significa una mejor educación. En España, al menos, sí parece existir un equilibrio entre los resultados obtenidos en PISA y su nivel económico y social (Figura 22), así como con la inversión en gasto educativo realizada (Marchesi, 2006).

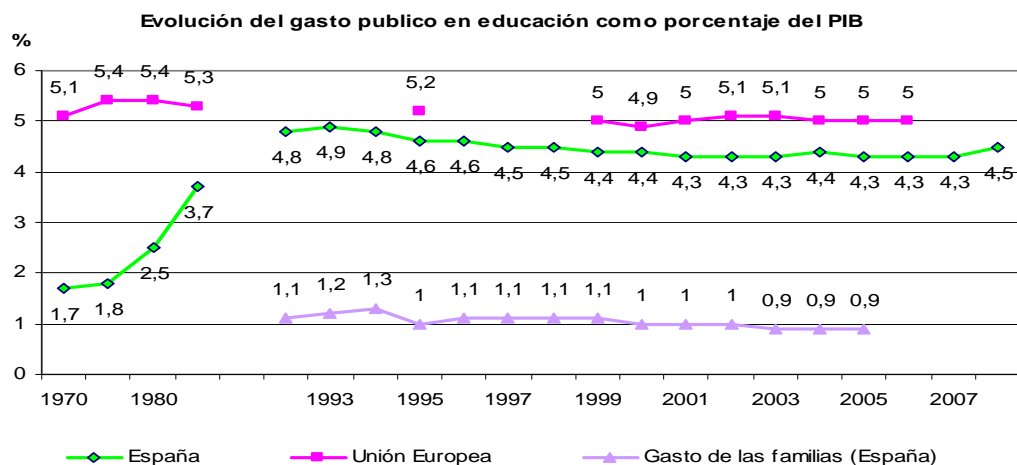


Fig. 22. Evolución del gasto público en educación.
Fuente: Eurostat, INECSE (2004), IE (2008), INE (2008). [Elaboración propia].

La clave del éxito en Finlandia viene dado por su entorno cultural y social predispuesto al aprendizaje; centros que disfrutan de una gran autonomía (en la pedagogía, el currículo, la organización, lo económico e, incluso, en la contratación del personal) y la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos (Linnakylä y Välijärvi, 2006; Melgarejo, 2005, 2006, 2008; Ubieta, 2009).

Todos los factores anteriores son importantes. Aunque, lo que realmente diferencia a Finlandia del resto de países es el extraordinario proceso de formación y selección de su profesorado, tanto de primaria como de secundaria. El acceso a la licenciatura de profesor de primaria se lleva a cabo mediante dos procesos de selección. El primero se realiza con la nota de corte, porque existen más aspirantes que plazas universitarias, lo cual hace que los expedientes suelen superar el 9. ¿Por qué hay tanta demanda? Existe una razón de esta motivación por la labor académica: «El mayor honor para una ciudadana o ciudadano finlandés es ser profesor, ya que es el profesorado, junto con la familia, la institución que ayuda a mantener su cultura y su nación. Los aspirantes valoran también la excelente cualidad de dichos estudios como fuente de crecimiento personal» (Melgarejo, 2008:33).

Esta visión de la sociedad finlandesa por la profesión docente contrasta con la española (García Garrido, 2006, Melgarejo, 2006; Marchesi, 2006). Hay que tener en cuenta que a las aulas de Magisterio no siempre llegan aquellos alumnos más motivados para la futura docencia. Una gran mayoría lo hacen carentes de vocación, debido a que llegan “rebotados” de otras carreras, o porque carecen de la nota de ingreso que les permitiría acceder a lo que realmente les interesa. Algún mecanismo de selección, que desvele el interés del aspirante, debería aplicarse. Serviría para evitar que alguno de los que, comenzando sin verdadera vocación estos estudios, los concluyan en las mismas condiciones. Pero lo más dramático, no sólo para él sino también para el sistema educativo, sería que llegase en esas condiciones a la práctica docente.

Probablemente no haga falta aspirar a una educación similar a la ofertada para los finlandeses. En el estudio de 2006, en el que participaban algunas de las comunidades autónomas españolas, los datos ofrecen resultados de similar calidad que en Finlandia para Castilla y León, Aragón o La Rioja. La explicación ha de buscarse, sin ser el único factor determinante, en que en Castilla y León, por ejemplo, «perdura la mentalidad de que la educación es un elemento de progreso social» (Lara, 2008a:44). Entonces, si una educación de calidad depende, en parte, de la actitud social, sería conveniente como prioridad «convencer a la sociedad, a las familias y a

los hijos del valor de la educación», porque resulta difícil que los alumnos se esfuercen «si, al mismo tiempo, se les dice que estudiar sirve para poco» (Lara, 2008a:46).

4.11. LA COMPETENCIA LECTORA EN PISA

El estudio adopta la siguiente definición para la *competencia lectora*:

“La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (MEC, 2008:11).

Mediante esta definición se abandona aquella concepción tan arraigada de que la competencia lectora quedaba relegada a una simple descodificación y comprensión literal. A partir de ahora habrá que entender que «la capacidad lectora no es simplemente lectura, sino la capacidad de utilizar lo impreso para fines sociales y personales. Es una destreza funcional en cuanto que requiere la aplicación de diversas destrezas en situaciones cotidianas habituales» (Venezky *et al.*, 1987:5).

Con esta nueva interpretación se añaden otros fines al objetivo tradicional, cuyos beneficios son:

1. Comprender, utilizar y reflexionar sobre las informaciones escritas. Se entiende un papel activo e interactivo del lector en su relación con la información adquirida.
2. Utilizar la competencia lectora en múltiples situaciones necesarias en y para la vida: públicas y privadas, escolares y laborales, el ejercicio de una ciudadanía activa y el aprendizaje continuo (MEC, 2001).
3. Satisfacer las aspiraciones personales del individuo. Como pueden ser metas concretas orientadas a la cualificación educativa o al éxito profesional, sin olvidar la mejora de la vida personal.
4. Proporcionar al sujeto instrumentos lingüísticos, que cada vez se hacen más imprescindibles para dar respuesta a las exigencias de una sociedad más compleja que demanda respuestas, igualmente complejas, ante sus órganos burocráticos, instituciones y sistemas legales.

Por ser extenso en su desarrollo y separarse del interés de esta investigación, aquí no se explican aspectos como el tipo de textos que se utilizan en la evaluación, características de los ejercicios y modelos de éstos, o la presentación de los

resultados. Cuestiones éstas que presentan una exposición más detallada en otros documentos (MEC, 2004, 2008; INECSE, 2005; OCDE, 2000).

4.12. ESPAÑA: RENDIMIENTO EN COMPETENCIA LECTORA

La Tabla 16 presenta los resultados en competencia lectora por países. A tenor de lo dicho en apartados anteriores, no se pretende con ello realizar una simplificación de un estudio tan amplio como el que realiza PISA, sintetizándolo en un simple cuadro. El estudio completo (OCDE, 2001, 2004, 2007, 2010; MEC, 2002, 2005, 2007, MEC [I.E.] 2010c) ofrece una visión más amplia que permite dar respuestas a las diferentes posiciones que cada país ocupa. Al fijarnos, por ejemplo, en España se puede observar que durante los tres primeros estudios (2000, 2003, 2006) se produce un desplazamiento progresivo en retroceso, para recuperar en 2009 el mismo rendimiento alcanzado en 2003.

Los resultados en Lectura del año 2000, 2003 y 2009 ya muestran una media por debajo de la media global de los países de la OCDE (en esos años la media se fijó en 500, 494 y 493 puntos, respectivamente). Sin embargo, el rendimiento de los alumnos de Castilla y León en 2003 (499 puntos) y 2009 (503 puntos) es significativamente superior al del conjunto de España.

En general, los resultados españoles de las cuatro ediciones se caracterizan por su homogeneidad, lo que significa que los alumnos se agrupan en los niveles centrales del estudio.

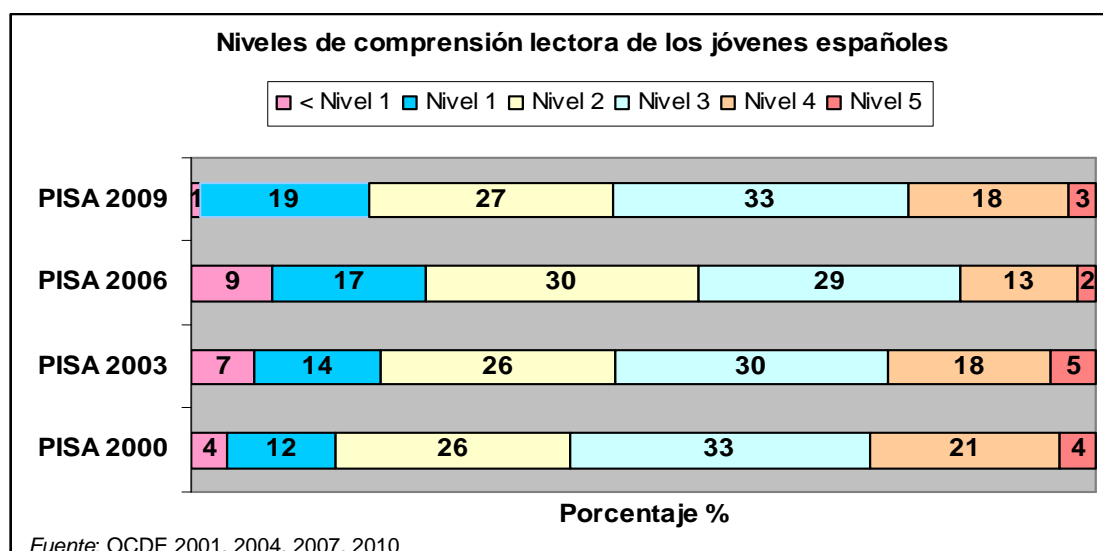


Fig. 23. Resultados por niveles de la competencia lectora en PISA (2000-2009).

Los resultados del 2000 no se perciben como un fracaso, pero sí como mediocres. España es el segundo país con menor desviación típica, revelando con ello que se dan menores diferencias entre los peores y los mejores alumnos (MEC, 2005). En la Figura 23 se observa que en el nivel más alto sólo se encuentra un 4% del alumnado, indicando una escasez de élite en cuanto a habilidad lectora, si se compara con otros países. El mismo 4% se repite en el promedio de alumnos que se encuentran por debajo del nivel 1. Mientras, en los niveles medios de rendimiento es donde se concentran los alumnos españoles, revelando unos niveles de comprensión lectora medios.

Tabla 16

Resultados del Informe PISA							
Comprensión Lectora							
2000		2003		2006		2009	
1. Finlandia	546	1. Finlandia	543	1. Corea	556	1. Shangái (China)	556
2. Canadá	534	2. Corea	534	2. Finlandia	547	2. Corea del Sur	539
3. Nueva Zelanda	529	3. Canadá	528	3. Hong Kong- China	536	3. Finlandia	536
4. Australia	527	4. Australia	525	4. Canadá	527	4. Hong Kong	536
5. Irlanda	527	5. Liechtenstein	525	5. Nueva Zelanda	521	5. Singapur	526
6. Corea	525	6. Nueva Zelanda	522	6. Irlanda	517	6. Canadá	524
7. Reino Unido	523	7. Irlanda	515	7. Australia	513	7. Nueva Zelanda	521
8. Japón	522	8. Suecia	514	8. Liechtenstein	510	8. Japón	520
9. Suecia	516	9. Países Bajos	513	9. Polonia	508	9. Australia	515
10. Austria	507	10. Hong KongChina	510	10. Suecia	507	10. Holanda	508
11. Bélgica	507	11. Bélgica	507	11. Países Bajos	507	11. Bélgica	506
12. Islandia	507	12. Noruega	500	12. Bélgica	501	12. Noruega	503
13. Noruega	505	13. Suiza	499	13. Estonia	501	13. Estonia	501
14. Francia	505	14. Japón	498	14. Suiza	499	14. Suiza	501
15. Estados Unidos	504	15. Macao – China	498	15. Japón	498	15. Polonia	500
16. Dinamarca	497	16. Polonia	497	16. China Taipei	496	16. Islandia	500
17. Suiza	494	17. Francia	496	17. Reino Unido	495	17. Estados Unidos	500
18. España	493	18. Estados Unidos	495	18. Alemania	495	18. Liechtenstein	499
19. República Checa	492	19. Dinamarca	492	19. Dinamarca	494	19. Suecia	497
20. Italia	487	20. Islandia	492	20. Eslovenia	494	20. Alemania	497
21. Alemania	484	21. Alemania	491	21. Macao – China	492	21. Irlanda	496
22. Liechtenstein	483	22. Austria	491	22. Austria	490	22. Francia	496
23. Hungría	480	23. Letonia	491	23. Francia	488	23. Taipéi (China)	496
24. Polonia	479	24. República Checa	489	24. Islandia	484	24. Dinamarca	495
25. Grecia	474	25. Hungría	482	25. Noruega	484	25. Reino Unido	494
26. Portugal	470	26. España	481	26. República Checa	483	26. Hungría	494
27. Federación Rusa	462	27. Luxemburgo	479	27. Hungría	482	27. Portugal	489
28. Letonia	458	28. Portugal	478	28. Letonia	479	28. Macao (China)	487
29. Luxemburgo	441	29. Italia	476	29. Luxemburgo	479	29. Italia	486
30. México	422	30. Grecia	472	30. Croacia	477	30. Letonia	484
31. Brasil	396	31. Eslovaquia	469	31. Portugal	472	31. Eslovenia	483
-----		32. Rusia	442	32. Lituania	470	32. Grecia	483
-----		33. Turquía	441	33. Italia	469	33. España	481
-----		34. Uruguay	434	34. Eslovaquia	466	34. Rep. Checa	478
-----		35. Tailandia	420	35. España	461	35. Eslovaquia	477
-----		36. Serbia	412	36. Grecia	460	36. Croacia	476
-----		37. Brasil	403	37. Turquía	447	37. Israel	474
-----		38. México	400	38. Chile	442	38. Luxemburgo	472
-----		39. Indonesia	382	39. Rusia	440	39. Austria	470
-----		40. Túnez	375	40. Israel	439	40. Lituania	468
-----		-----		41. Tailandia	417	41. Turquía	464
-----		-----		42. Uruguay	413	42. Dubai (EAU)	459
-----		-----		43. México	410	43. Rusia	459
-----		-----		44. Bulgaria	402	44. Chile	449
-----		-----		45. Serbia	401	45. Serbia	442

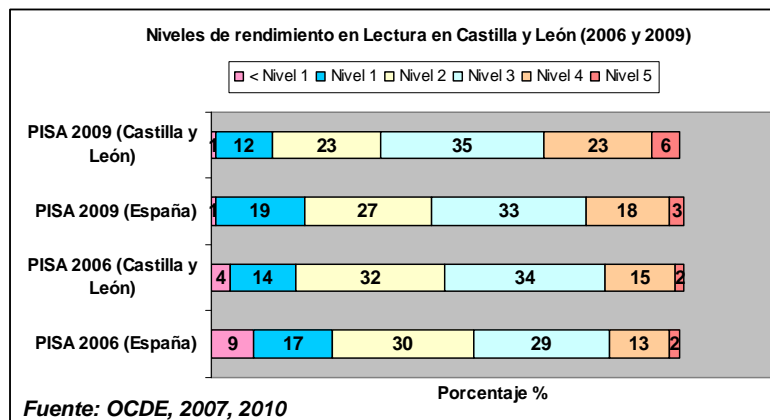
Fuente: OCDE, 2001, 2004, 2007, 2010.

Estos resultados en los niveles de rendimiento, contrastan con los obtenidos en el 2003 donde se aprecia un incremento en los niveles inferiores con respecto a los resultados de PISA 2000 y una consiguiente disminución en los niveles superiores (Figura 23). Ya en los resultados de 2006 se advierte una preocupante disminución de los niveles superiores, incrementándose los inferiores. En el nivel 5, se pasa de un 4% en el 2000 a un 2% en el 2006. Y el Nivel < 1 de 2006 ofrece un 9% preocupante, al duplicar la cifra del 2000. Mientras tanto, la situación de 2009 es bastante similar a la edición anterior (2006). En esta ocasión se rebaja en exceso el nivel < 1 y se incrementan, mínimamente, los niveles 4 y 5.

Los datos sobre los niveles de rendimiento descritos para España tienden a ser ligeramente mejores en Castilla y León, en las ediciones de 2006 y 2009 (Figura 24). La comunidad rebaja hasta el 4% (nivel < 1) y el 14% (nivel 1) sus niveles más bajos en 2006; y al 1% (nivel < 1) y 12% (nivel 1) en 2009. Comparado con España, se concentra una muestra mayor de alumnos que obtienen mejores puntuaciones en los niveles centrales. Sin embargo, Castilla y León, mantiene en 2006 la misma proporción del 2% que presenta el conjunto del país, en lo que respecta a alumnos con un nivel “excelente”, cifra que se incrementa y distancia de España en 2009.

Fig. 24

Al hecho de por qué en España no se alcanzan cifras más elevadas de jóvenes en un nivel de calidad, se le atribuye como causa a una falta de flexibilidad del sistema. Un sistema rígido, una organización



burocratizada y la carencia de recursos humanos y materiales parecen ser factores que explican una falta de atención a la diversidad. Según esto, se puede entender que exista un bajo número de alumnos en el nivel de “excelencia”. El problema surge cuando hay que explicar por qué los alumnos se concentran en niveles inferiores.

Por otra parte, los alumnos españoles (PISA 2000) obtienen mejor rendimiento cuando reflexionan y evalúan un texto que cuando tienen que recuperar informaciones específicas y puntuales insertas en él. Como cifras para la reflexión: 2 de cada 10 alumnas y 4 de cada 10 alumnos de 15 años no leen nada voluntariamente (MEC, 2005:105).

La Comprensión Lectora, a pesar de ser en 2006 una parte pequeña del total del estudio, suscita una mayor preocupación en sus resultados, volviendo España a quedar por debajo del promedio OCDE (492 puntos de promedio). La ministra de Educación de entonces, Mercedes Cabrera, apuntaba en su valoración del informe que «la lectura es un problema que merece toda la atención» (MEC, 2007a:2), como consecuencia de que «la lectura es nuestra gran asignatura pendiente, y manejarla bien ayuda a sacar mejores resultados en otras materias» (MEC, 2007a:1). Al mismo tiempo, se muestra optimista en las medidas puestas en marcha a través de la LOE (MEC, 2006) para la mejora de las competencias en lectura de los alumnos: dedicación de al menos media hora diaria de lectura en Primaria, y otro espacio de tiempo, también, para Secundaria. Así como una atención más individualizada de los alumnos.

Estos resultados han servido para confirmar el también escaso resultado español, en comparación con los de los países de nuestro entorno, en el estudio de la IEA, PIRLS, que valora la comprensión lectora a los 9 años (4º de primaria) (MEC, 2007).

Castilla y León sigue manteniéndose por encima de la media nacional española, llegando a los 503 puntos en 2009.

Una posible explicación a este descenso en comprensión lectora puede deberse a los bajos índices de lectura entre los españoles. Agravándose el hecho con el distanciamiento de los niños y adolescentes de los libros, a medida que se hacen mayores, en favor de los medios audiovisuales. Hay quienes piensan (Campos, 2008) que este alejamiento no debiera fomentarse desde la propia escuela, al irse marginando la literatura en las primeras etapas, en beneficio de la enseñanza de la gramática. Esto favorece un desequilibrio entre ambas materias que, por otra parte, deberían complementarse para obtener los resultados esperados.

Los resultados de las cuatro ediciones que se han realizado hasta el momento, revelan una tendencia entre las chicas a obtener puntuaciones superiores a las de los chicos en Comprensión lectora. Este mayor compromiso de las jóvenes con la lectura, parece deberse al hecho de que leen gran variedad de materiales y a que presentan una mayor tendencia al uso de las bibliotecas escolares y públicas (OCDE, 2007).

Después de comparar los datos obtenidos en las ediciones PISA, la pregunta es obligada: ¿Por qué esta debilidad de nuestro alumnado en competencia lectora?

Evidentemente, contestarla con seguridad permitiría corregir de inmediato los resultados. Por desgracia, desde estas líneas tampoco se podrá dar solución. Podría aducirse como explicación posible, que la falta de familiaridad de los alumnos con el tipo de prueba que propone PISA, que busca soluciones a problemas cotidianos, está alejada de la realidad del currículo escolar. Esto puede servir como argumento y nadie duda que quizás tenga alguna influencia en los resultados. Urge, entonces, comenzar a realizar cambios académicos, aunque sean complejos (Sánchez y García-Rodicio, 2006).

Se puede aportar otra explicación más sólida, sin ser la única: Igual que no se puede cultivar un cuerpo sano sentado en un sillón, tampoco se puede aprender la comunicación desde el silencio. La expresión oral y la escrita son complementarias en las aulas. Suscribimos por completo el razonamiento de Luna (2008:67-68):

"Probablemente sea un pecado generalizar demasiado, pero creemos que en muchas de nuestras aulas de Lengua se habla, pero no se aprende a hablar; se oye, pero no se enseña a escuchar comprensivamente. Se valora el silencio por encima de la comunicación. No se busca, comparte e interpreta información con los compañeros y compañeras. Como decía el escritor Luis Landero en un periódico con motivo de estos resultados [PISA]: "Estamos creando monstruos, formando un ejército de pequeños filólogos analfabetos, chicos que distinguen la estructura morfológica de una frase, pero no comprenden su significado". Un exceso de tecnicismos gramaticales y lingüísticos, la "tecniquería" en palabras del mismo escritor, que genera en los estudiantes no sólo una escasa simpatía hacia la lengua y, por lo tanto, hacia la lectura, sino que obliga a esforzarse más en cazar complementos léxicos, marcadores discursivos o la anadiplosis, que en descubrir el placer y la utilidad de la lectura".

Es evidente que el estímulo a un buen uso de la Lengua llega a través del objeto real. La conversación obliga a la reflexión y a la comprensión. Incluso hay quien la considera tan importante para el intelecto que la propone como asignatura escolar (Wagensberg, 2008).

4.13. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LECTORA

Alcanzar una educación de calidad mediante soluciones extraordinarias, a veces no es la mejor opción, ya que los remedios básicos pueden cumplir los mismos propósitos. Existen propuestas para la mejora de la competencia lectora tan obvias que han sido repetidas incansablemente. Sirvan de modelo algunas que atañen a los recursos, al profesorado y a los alumnos (Melgarejo, 2006; Sanz, 2004, 2005):

- Creación de una red de bibliotecas (municipales, escolares, estatales) que cuente con un personal especializado, logrando un acceso a ellas para todos los ciudadanos.
- Formación férrea de los docentes de primaria y secundaria en competencia lectora.
- Colocar al inicio del aprendizaje de la lectura a aquellos docentes con una mejor competencia lectora.
- Aumentar la inversión en educación.
- Favorecer la autonomía y la descentralización educativa. Estimular un modelo de escuela *como comunidad de aprendizaje y como corazón de la colectividad*.
- Lograr la estabilidad del sistema educativo a través de un pacto político estatal (Marchesi, 2006).
- Actualizar los métodos didácticos de enseñanza para la mejora del rendimiento en lectura, sin que éstos tengan que ser sofisticados, sino realistas y relacionados con las prácticas más habituales del profesorado.
- Implicar a todo el profesorado en la enseñanza de la lectura, como aprendizaje básico e instrumental que es. Para que el alumno experimente el desarrollo de aptitudes y actitudes que sirven para todas las áreas (atención, rigor, inferir, deducir, etc.).
- La enseñanza planificada y sistemática de la lectura coordinada por el conjunto de profesores puede contribuir a elevar considerablemente los niveles de *competencia lectora* de los alumnos (Marchesi, 2006).

Con los resultados de la evaluación de 2009 se obtiene un primer análisis completo de la competencia lectora (2000-2009). Este período temporal de nueve años se toma como pertinente para hacer un juicio de valoración sobre la repercusión de las políticas aplicadas desde PISA 2000.

4.14. TENDENCIAS DE FUTURO

Nada hace presagiar que el programa PISA se extinga, al menos en un futuro inmediato. Antes al contrario, parece despertar un interés creciente entre los países

miembros de la OCDE, y un número cada vez mayor de países asociados. Así lo demuestra su evolución en el tiempo: El total de países participantes fue de 32 en 2000, 41 en 2003, 57 en 2006 y 65 en 2009.

A esta nutrida y creciente participación hay que añadirle algunas variantes y opciones que los responsables de la OCDE estudian incorporar en próximas ediciones. Tal es el caso de las siguientes (Vélaz de Medrano, 2006):

- a) La administración de las pruebas a los escolares a través de ordenador, avanzando hacia pruebas que se ajusten al perfil y nivel de cada estudiante y superen el formato de «lápiz y papel».
- b) El diseño de un muestreo, no sólo en función de la edad de los escolares, sino dirigido al denominado curso modal del sistema, aquél que concentra mayor número de estudiantes de 15 años.
- c) Un último aspecto interesante y en clara sintonía con el objetivo de este trabajo de investigación: *la realización de un PISA para educación primaria*. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos en distintas etapas ayudará a entender cómo evolucionan la motivación y las características del alumnado en los distintos países según avanzan en el sistema educativo (Schleicher, 2006).

4.15. RECAPITULACIÓN

A lo largo del presente capítulo se realiza una descripción del estudio que lleva a cabo PISA. Este informe evalúa el rendimiento de algunas competencias de los alumnos de 15 años. Destinada a alumnos de 4º de Primaria existe en España una prueba de rendimiento más específica para esta edad, que es la Evaluación General de Diagnóstico. Sin embargo, PISA es relevante para nuestro estudio porque analiza la competencia lectora del alumnado y porque se trata de un buen referente del nivel de lectura de cada país.

Sin negar lo anterior, consideramos que los estudios internacionales de evaluación educativa pueden servir como referencia, pero no como influencia en el sistema educativo de cada país. Téngase en cuenta que, aunque todos los países participantes tuvieran un nivel educativo de extrema calidad, los resultados del estudio

volverían a crear posiciones distintas dentro de la clasificación. ¿Acaso eso significaría que quien ocupe el último lugar contaría con una educación denostable?

Por ello, sin pretender demonizar tales estudios, creemos que puede ser más relevante una pugna interna por mejorar, cada país, su propio sistema educativo, al margen de comparaciones externas. Y así, entre las acciones que implican una educación de calidad, es precisa una mayor cultura del esfuerzo, que evite el fomento de promociones automáticas de curso sin verse cumplidos los objetivos marcados para el alumno.

Sería lamentable que, para mantener elevadas las estadísticas de alfabetización de un país, su sistema educativo «premiara» a todo aquel que transitara por sus aulas. Con tal proceder, nadie deberá sorprenderse por el hecho de que el número de graduados y la cultura real de aquéllos no sean coincidentes.



SEGUNDA PARTE:

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA



**METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Seleccionar una u otra metodología es una decisión que el investigador adopta dependiendo de cuál sea la naturaleza del problema a investigar, así como de las preguntas que se vinculan con ese problema. La diversidad metodológica permite, según convenga, un estudio más apropiado para cada planteamiento de investigación. Sin olvidar que ninguna metodología por sí sola posee la facultad de responder a todas las preguntas que se plantean desde la educación. Y es que la investigación se enfoca hacia problemas distintos y demanda respuestas diferentes. Lo cual obliga a que sus procedimientos requieran metodologías diferentes.

Metodología, método y técnica se convierten en sinónimos cuando se les aplica al campo de la investigación educativa. Sin embargo, no lo son (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992). Para evitar equívocos innecesarios, en este estudio sólo se recoge el término *metodología*, atendiendo a las acepciones que se reflejan en los textos:

- a) Como “la lógica de la investigación”. En ciencias sociales, *metodología* es interpretada como la manera de realizar la investigación; el modo de enfocar los problemas y de buscar las respuestas; el estudio sistemático y lógico de los principios que gobiernan la investigación. Sentido que aquí damos al término.
- b) Como “la lógica de los métodos”. Su tarea consiste en el estudio de los métodos (descripción, explicación y justificación) y no los métodos mismos. La metodología velaría por los métodos, señalando sus límites y alcance y, además, clarificando y valorando críticamente sus principios, procedimientos y estrategias relativas a su adecuación para la investigación.
- c) Como “proceso de investigación”. La metodología como conjunto de operaciones conscientes, más o menos sistemáticas (fases o etapas) que se inscriben en el tiempo y que busca el logro de los objetivos fijados.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 reconoció que la adaptación a la globalización y al desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento es un reto para Europa. Hizo hincapié en el hecho de que «todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información» y en que «un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización». En el 2000 ya se constató que las personas constituyen la principal baza europea para el crecimiento y el empleo, extremo que se ha reafirmado periódicamente.

Basándose en el mandato político mencionado, el Grupo de trabajo sobre las capacidades básicas, creado en 2001 en el contexto del programa «Educación y Formación 2010», ha desarrollado un marco de competencias clave necesarias en una sociedad del conocimiento y ha formulado una serie de recomendaciones sobre la conveniencia de velar por que todos los ciudadanos puedan adquirirlas y así, junto con las capacidades tradicionales, puedan integrarse mejor en los programas de estudios, aprenderse y mantenerse a lo largo de toda la vida.

En un mundo en el que el conocimiento existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia.

La reforma de los programas de estudios de formación inicial ha sido objeto de numerosas medidas, lo cual pone de manifiesto el cambio del enfoque aplicado, que ha pasado de la transmisión de conocimientos al desarrollo de competencias transferibles que preparen a los jóvenes para la vida adulta y el aprendizaje complementario. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos. Este enfoque exige nuevos planteamientos de organización del aprendizaje y, por parte de los profesores, nuevas competencias.

Ocho son las competencias básicas establecidas en sesiones posteriores al Consejo de Lisboa de 2000, de aplicación a los sistemas de educación y formación europeos: Comunicación lingüística; Comunicación en lenguas extranjeras; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias interpersonales y sociales, y competencia cívica; Espíritu emprendedor, iniciativa personal; Expresión cultural.

Siendo todas ellas relevantes, la adquisición de la **Comunicación Lingüística** asegura que todos los ciudadanos alcanzan el dominio del lenguaje, la lectura y escritura; condición indispensable para garantizar un aprendizaje de calidad. Estas destrezas comunicativas son la clave para todas las capacidades de aprendizaje posterior, así como para las posibilidades de empleo.

Es por lo que tomando conciencia de la importancia que esta habilidad supone en el desarrollo integral de la persona, se estima la necesidad de determinar, mediante una investigación minuciosa, el alcance del dominio de la competencia lingüística en el nivel de la escolarización primaria en nuestro país. Por supuesto que ese es un ambicioso objetivo que habrá de ser coordinado por las Administraciones educativas, o bien impliquen la labor de futuros estudios particulares. Sin embargo, la presente investigación, sin abarcar el conjunto de la población española escolarizada en Educación Primaria, sí aspira a ser una aproximación para establecer el punto donde se encuentran los alumnos de la provincia de León, en la adquisición de la competencia lingüística.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Conocer y valorar el nivel de competencia lingüística adquirido por el alumnado de 4º de Primaria en el actual sistema educativo. Este objetivo general se desglosa en otros objetivos específicos.

3.2. Objetivos específicos

1. Valorar la influencia que tienen algunas características de los profesores en el nivel de competencia lingüística adquirido por los alumnos.
2. Descubrir las áreas de conocimiento lingüístico en las que se plantean mayores/menores dificultades.

3. Determinar la actitud que el alumnado muestra hacia la práctica de lectura y las diferencias que la variable género pueda representar en el hábito lector del alumno.
4. Establecer el grado de influencia que las nuevas tecnologías representan en la adquisición de la competencia lingüística.
5. Identificar el nivel de importancia que se concede al desarrollo y fomento de la capacidad creativa, la imaginación, la sensibilidad y la estética lingüística.
6. Estimar la influencia que la expresión oral tiene en la práctica habitual del área.
7. Observar la existencia de diferencias significativas en la consecución de los objetivos entre alumnos y alumnas.
8. Valorar la repercusión que el tipo de centro pueda tener en la adquisición de la competencia lingüística del alumno.

3.3. Hipótesis de trabajo

1. *Algunas cualidades que el profesor aplica en su práctica docente influyen en el rendimiento lingüístico de los alumnos.* Como cualidades de estudio en el profesorado se consideran su nivel de exigencia, el fomento de la participación en el aula y la aplicación de la evaluación.
2. *La Gramática es considerada la parte de la Lengua de menor estima debido a una mayor producción de errores.* La Gramática suele ser el aspecto lingüístico más árido del currículum de Lengua, al presentársele al alumno una serie de conceptos que, posteriormente, pueden resultarle de difícil aplicación práctica.
3. *El hábito lector está extendido entre las prácticas habituales de los alumnos, a pesar de otro tipo de influencias externas como las nuevas tecnologías.* Aunque la lectura se muestra, actualmente, como una de las actividades a realizar dentro de las aulas, por exigencias de la legislación educativa, el alumno tiene que convivir, fuera del espacio escolar, con otro tipo de elementos de ocio que pueden interferir en su aproximación a la lectura.
4. *Las alumnas tienen mayor inclinación que los alumnos hacia el hábito lector.* Se trata de comprobar si, como sucede en otros estudios sobre evaluación,

existen diferencias debido al género en la práctica habitual de lectura, según se trate de alumnos o de alumnas.

5. *El uso de las nuevas tecnologías interfiere en el aprendizaje de la competencia lingüística.* La coexistencia de lenguajes alternativos al habitual, entre las herramientas tecnológicas, y un uso inapropiado del lenguaje académico en la televisión pudieran influir, de alguna manera, en el habla o en la escritura canónica del lenguaje del alumnado.
6. *La capacidad creativa y la imaginación del alumno reciben una deficiente estimulación del profesorado, favoreciéndose otros aspectos que se desarrollan en el área.* La creatividad es un valor indiscutible en el entorno escolar, pero procurar un desarrollo conveniente entre los alumnos puede suponer una tarea que exceda las posibilidades del profesor.
7. *La expresión escrita prevalece en el trabajo diario de los alumnos, sin encontrarse espacios de tiempo planificados para una aplicación de la expresión oral.* Las limitaciones con las que se encuentra el profesorado para impartir el currículo repercuten en la práctica de actividades de expresión oral. Éstas se verán afectadas en la supresión o una presencia mínima dentro de las clases de Lengua.
8. *No existen diferencias significativas en el rendimiento de la competencia lingüística entre alumnos y alumnas.* Ante las mismas condiciones de aprendizaje, tanto alumnos como alumnas debieran responder en términos similares. La presencia de diferencias puede denotar distintas capacidades, actitudes o aptitudes entre sexos.
9. *El tipo de centro, ya sea público o concertado, rural o urbano, influye en los resultados que los alumnos consiguen en su competencia lingüística.* Confirmar esta afirmación supone corroborar la mayor parte de los estudios sobre rendimiento escolar, que presentan notables diferencias en la enseñanza impartida dependiendo del tipo de centro del que se trate.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El término *metodología* designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la

investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a seleccionar una u otra metodología.

Así la metodología de toda investigación se convierte en sistemática e intencional. Los procedimientos seguidos no son actividades fortuitas que las circunstancias de la investigación van provocando, sino que requieren una planificación con la finalidad de conseguir datos sobre un problema planteado. La metodología se convierte en el diseño mediante el cual el investigador selecciona procedimientos de recogida y de análisis de datos para llevar a término su investigación. Existe la posibilidad de que «un diseño no proporcione datos válidos o fiables sobre el problema, pero la elección deliberada de un diseño incrementa la probabilidad de que los datos aporten información sobre la cuestión investigada» (McMillan y Schumacher, 2005:12).

La metodología seguida en esta investigación presenta un paradigma **cuantitativo / cualitativo**, atendiendo a la *naturaleza de los datos*. La combinación de ambas metodologías produce un refuerzo mutuo. Existen situaciones en las que concluyen las posibilidades de aportar datos, dentro de la metodología cuantitativa, y la metodología cualitativa puede complementar la tarea.

Que la investigación quede inscrita, principalmente, en un modelo de metodología cuantitativa / cualitativa no excluye su posible inclusión en otro tipo de metodología. Enuncia Bisquerra (2000) que en la realidad, probablemente surja una inexistencia real de métodos puros, puesto que las investigaciones presentan características no de una sola metodología sino de varias. Hablar de “espectro metodológico” en investigación parece más ajustado, pues «un espectro carece de divisiones tajantes; y, además, cuando se mezclan todas las frecuencias se obtiene la luz blanca» (Bisquerra, 2000:70).

Por lo anteriormente expuesto, esta investigación se incluye -como ya ha sido señalado- dentro una metodología cuantitativa / cualitativa cuando se enfatiza en el criterio que apunta hacia la *naturaleza de sus datos* (encuestas, entrevistas, observación). No obstante, como cualquier otra investigación se halla situada en un espacio multidimensional, dependiendo de cuál sea el criterio de clasificación. De los diferentes métodos de investigación señalados por Bisquerra (2000), agrupados de acuerdo con distintos criterios clasificatorios, este trabajo puede ser incluido en los siguientes enfoques:

- *Según el proceso formal:*
 - Método **inductivo**. Parte de lo particular a lo general. El análisis de casos concretos permite la extracción de conclusiones de carácter general.
- *Según el grado de abstracción:*
 - Investigación **aplicada**. Encaminada a la resolución de problemas prácticos con un margen de generalización limitado. La intención de realizar aportes al conocimiento científico es secundario.
- *Según el grado de generalización:*
 - Investigación **fundamental**. Sus conclusiones no se limitan tan solo a la muestra de sujetos seleccionados y observados, sino que se pueden extender a una población superior. Esta investigación se orienta a conclusiones. Su objetivo es el de aumentar el conocimiento teórico.
- *Según la concepción del fenómeno educativo:*
 - Investigación **nomotética**. Dirigida a establecer leyes o normas generales. Se basa en la regularidad y repetibilidad de los hechos.
- *Según la orientación:*
 - Investigación **orientada a conclusiones**. Que se extraen de los resultados obtenidos a partir de los datos analizados.
- *Según la manipulación de variables (control):*
 - Investigación **descriptiva**. Se limita a observar y describir los fenómenos. Aquí se incluyen los estudios de encuesta. Dentro de la investigación descriptiva se puede utilizar metodología cuantitativa y cualitativa.
- *Según la dimensión cronológica:*
 - Investigación **descriptiva**. Describe el fenómeno referido a la competencia lingüística de los alumnos tal cual aparece en la actualidad.

- *Según el objetivo:*

- Método **descriptivo**. El objetivo se fija en describir el fenómeno. La observación es utilizada como elemento básico, la cual se lleva a cabo a través de una observación participante, encuestas y entrevistas.

- *Según el enfoque:*

- Método **correlacional**. No existe una variable independiente experimental que sea susceptible de ser manipulada. Está basado en la observación. El análisis de datos se basa en las técnicas correlacionales, fundamentalmente la correlación de Pearson.

- *Según las fuentes:*

- Investigación **bibliográfica**. Una de las primeras etapas, dentro del método científico, consiste en la revisión de la bibliografía que el tema pueda aportar, para el conocimiento del estado de la cuestión. Desde esta fase se formularán hipótesis fundamentadas que, posteriormente, se intentarán llevar a una validación empírica.
- Investigación **empírica**. Basada en la observación y la experimentación. Incluye los estudios descriptivos y utiliza metodología cuantitativa y cualitativa.

- *Según el lugar:*

- Investigación **de campo**. Se produce en una situación real, en la que se desarrolla el fenómeno de estudio.

- *Según la temporalización:*

- Método **transversal**. Se realiza un corte temporal, para aplicar el estudio de un fenómeno determinado en un momento concreto de su desarrollo, y por medio de diferentes sujetos.

- *Según el número de individuos:*

- Estudio **de grupo**. Basado en una muestra grande, cuya selección se ha hecho por un método de muestreo probabilístico para asegurar la representatividad.

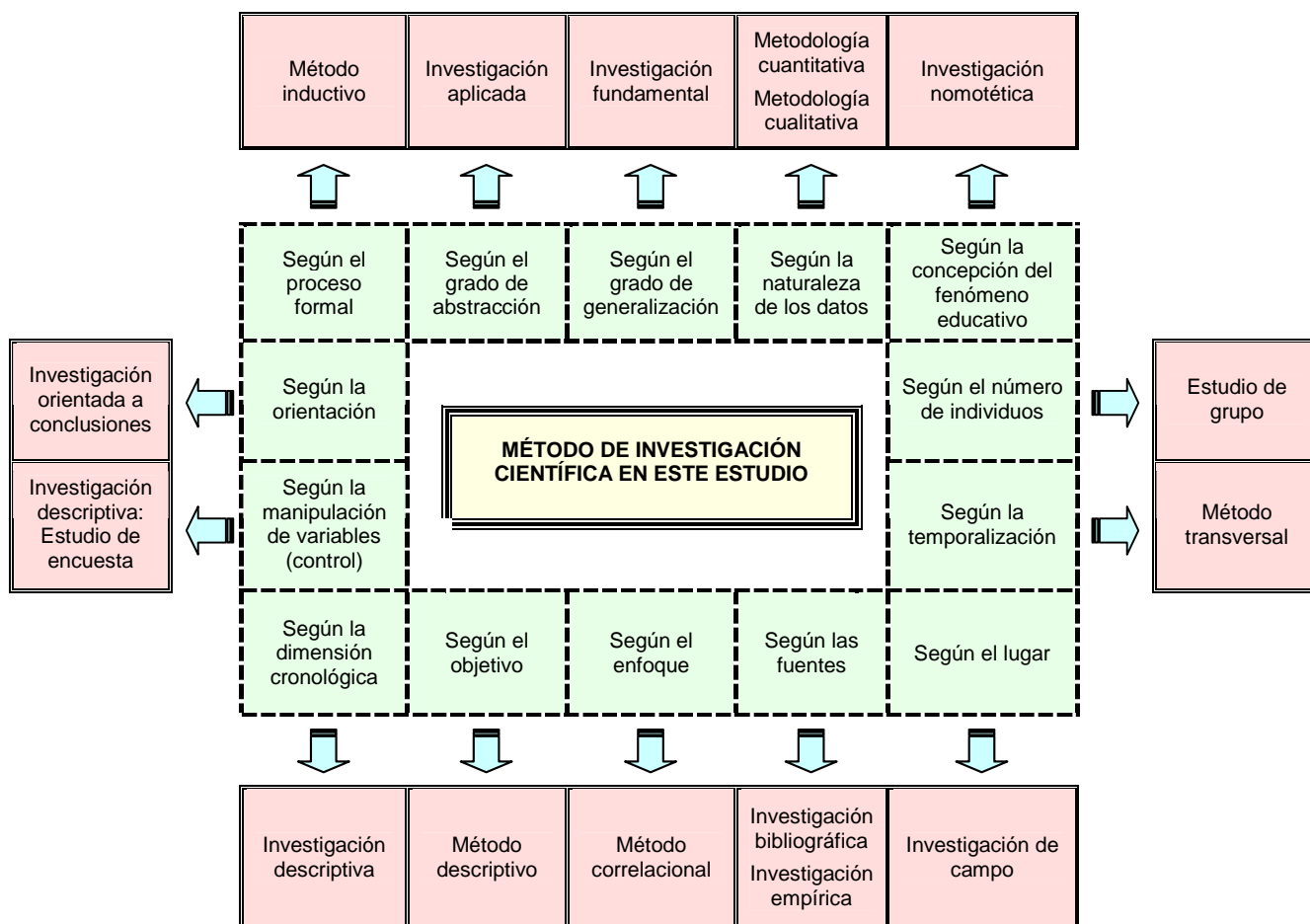


Fig. 25. Enfoque de la presente investigación.

(Elaboración propia a partir de la clasificación de Bisquerra [2000]).

5. SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS

5.1. Muestra utilizada para el cuestionario

La **población** a la que se dirige nuestra investigación está conformada por el alumnado de 4º curso de Educación Primaria de todos los centros Públicos o Privados que se encuentran localizados en el área geográfica de León y su provincia.

El **estrato** está formado por los centros públicos y privados de Primaria y, dentro de ellos, los urbanos y los rurales. Siguiendo la distinción que el Instituto Nacional de Estadística establece en torno al número de habitantes que una población debe reunir para ser un núcleo rural o urbano, se entiende por rural el centro que se encuentra ubicado en poblaciones con una cantidad menor de 10.000 habitantes. Por el contrario, todo aquel núcleo de población que supere esta cifra, es considerado urbano.

En esta investigación la estratificación final resultante responde a los siguientes tipos de centros:

1. Centro público urbano.
2. Centro público rural.
3. Centro privado urbano.

No se ha podido determinar el estrato *centro privado rural*, dado que en la provincia de León no se encuentra ninguna población de menos de 10.000 habitantes que cuente con un centro escolar de tales características.

La muestra se obtiene de la población de una de las aulas de cada centro visitado, integrada por alumnos de 4º de Educación Primaria. No ha sido excluido ningún alumno, ni tan siquiera los que pudieran presentar algún tipo de déficit por necesidades educativas especiales (NEE). Durante la elaboración del cuestionario se ha tenido presente su posible aplicación a este colectivo de alumnos, planteando un tipo de preguntas que, dentro de sus posibilidades, pudieran ser respondidas por alumnos con NEE. Únicamente se les ha identificado, con la colaboración del profesor, para señalarlo durante el vaciado de datos, por si en el posterior análisis se detectara cualquier hecho relevante.

Así mismo, para la selección de la muestra de los centros públicos rurales, se ha tenido en cuenta que existiera una representación proporcional de los cuatro puntos geográficos (norte, sur, este y oeste) dentro de los límites de la provincia de estudio.

La selección de los centros -y en consecuencia, del alumnado- se ha realizado de manera aleatoria. Contactando, previamente, por escrito con el director/a del centro para solicitar y confirmar su disposición a colaborar en el estudio.

El **número de centros** necesarios para intervenir en la investigación había sido prefijado en 15, atendiendo a su estratificación, en la que cada uno de esos estratos recogiera una parte proporcional; en este caso, 5 centros cada estrato. Hasta completar la cifra requerida se contacta con un total de 20 centros, algunos de los cuales, por diferentes razones, no estiman oportuna su colaboración. Dos de las negativas recogidas hacen referencia a la existencia de una población escolar compuesta por un considerable número de otras etnias (gitanos, inmigrantes, etc.) que podrían perjudicar, creando un desequilibrio, en los resultados del estudio.

Centros invitados	Centros que rehúsan	Centros participantes
20	5	15

Tabla 17. Participación de centros.

Sin embargo, los colectivos formados por las mencionadas etnias, en aquellos otros centros que accedieron a participar, no fueron discriminados en la aplicación del cuestionario. Si bien, el número de alumnos de este tipo que participaron es bastante más reducido que el que se preveía en aquellos otros que de antemano preferían evitarlo por esta razón.

La **muestra** está compuesta por un total de 268 individuos, que presentan unas edades comprendidas entre los 9 y los 11 años de edad, con una media de 9,4 años, siendo la edad más frecuente (moda) los 9 años (148 sujetos).

En cuanto al **sexo** de los alumnos participantes, la muestra se compone de 148 hombres y de 119 mujeres (en uno de los casos se ha perdido el dato), lo que se corresponde con un 55,4% y un 44,6%, respectivamente, de la muestra resultante.

Para realizar la prueba de Expresión Oral fueron seleccionados 4 alumnos de cada una de las aulas visitadas. En total, los alumnos que participan en esta prueba ascienden a un total de 60 sujetos. Para garantizar una selección aleatoria, se enunciaba un número que, correspondería con la ordenación numérica del alumnado en el aula.

La variable sexo fue tomada en cuenta y controlada en la selección de los individuos que participarían en la prueba de Expresión Oral, pues se buscaba que la proporción de ambos géneros fuera equilibrada o igual, a ser posible. Finalmente, de entre el resultado final de 60 alumnos seleccionados, una cantidad de 31 sujetos son hombres (51,6%) y 29 individuos (48,3%) se corresponden con mujeres.

Muestra	Sujetos	Hombres	%	Mujeres	%
Cuestionario	268	148	55,4%	119	44,6%
Prueba de Expresión Oral	60	31	51,6%	29	48,3%

Tabla 18. Cuestionario. Muestra por sexos.

El **calendario** de aplicación del cuestionario hubo de ajustarse en función de la disposición del docente y los tiempos señalados por el horario escolar. Por supuesto, el **lugar** de realización fue en los centros escolares correspondientes. En todos los casos, la **temporalización** prefijada de 2 horas fue suficiente para un desarrollo tranquilo.

Nº	FECHA DE REALIZACIÓN		HORA	ALUMNOS	LOCALIZACIÓN
1	17 - 05 - 2010	Lunes	9:00	23	Centro escolar
2	19 - 05 - 2010	Miércoles	9:00	25	Centro escolar
3	27 - 05 - 2010	Jueves	9:00	18	Centro escolar
4	28 - 05 - 2010	Viernes	9:30	7	Centro escolar
5	01 - 06 - 2010	Martes	10:00	4	Centro escolar
6	02 - 06 - 2010	Miércoles	10:30	14	Centro escolar
7	03 - 06 - 2010	Jueves	10:30	17	Centro escolar
8	04 - 06 - 2010	Viernes	9:30	16	Centro escolar
9	07 - 06 - 2010	Lunes	10:00	27	Centro escolar
10	08 - 06 - 2010	Martes	9:20	19	Centro escolar
11	09 - 06 - 2010	Miércoles	9:30	23	Centro escolar
12	10 - 06 - 2010	Jueves	9:20	21	Centro escolar
13	11 - 06 - 2010	Viernes	9:00	19	Centro escolar
14	14 - 06 - 2010	Lunes	12:15	18	Centro escolar
15	16 - 06 - 2010	Miércoles	9:00	17	Centro escolar

Tabla 19. *Calendario de aplicación del cuestionario.*

5.2. Muestra utilizada en las entrevistas

Ha sido necesario contar con la participación del colectivo docente para la realización de este estudio. El objetivo final es recoger información significativa y complementaria de aquella otra información extraída de los cuestionarios.

El **número** total de profesores participantes fueron 9, tutores de sus correspondientes aulas y, por lo tanto, encargados del área de Lengua castellana y Literatura. Todos ellos imparten la docencia en diferentes centros. Con ello se trata de evitar que un determinado modo de actuación, de programación, de contenidos, etc., que pudiera estar establecido en cada centro, influyera en los resultados finales.

Han sido seleccionados, según el tipo de centro, en grupos compuestos por tres profesores:

- 3 profesores de centros públicos urbanos.
- 3 profesores de centros públicos rurales.
- 3 profesores de centros privados urbanos.

Nuevamente, se queda sin representación el colectivo de profesores de *centros privados rurales*, dado que en la provincia objeto de estudio no existe ninguno de tales características.

Por **sexos**, su distribución se corresponde con 3 hombres y 6 mujeres. La **edad** del profesorado no era algo a tener en cuenta. Antes al contrario, era preferible que se abarcara todos los tramos cronológicos, como así ha resultado. Se distribuyen entre el profesor más joven, que cuenta con menos de 30 años y 2 años de experiencia docente, hasta aquel otro ≥ 60 años y con 37 años en el ejercicio del magisterio.

Los **criterios empleados para seleccionar la muestra de profesores** a entrevistar responden a las siguientes pautas:

- Profesores que, durante la fase de aplicación del cuestionario en sus respectivas aulas, habían expresado su predisposición a participar en las entrevistas. Mediante este procedimiento, se asegura que una parte de ellas cuente con profesores que realmente se encuentren interesados en la participación de esta investigación.
- Profesores elegidos de forma aleatoria, al azar, en función de su disposición a formar parte del estudio.

Se prefiere este sistema mixto para la selección de la muestra del profesorado, sin que quede conformada sólo por docentes del primer grupo, es decir, aquéllos que colaboraron con la aplicación del cuestionario del alumnado. La razón: evitar una posible justificación de la información que estimen pudiera haber sido ofrecida, mediante la aplicación del cuestionario, a través de sus alumnos. Si esto sucediera, el grupo de profesores elegidos al azar, al no estar sujetos a condicionante previo alguno, suponen el equilibrio necesario.

Destacar que, en la solicitud de participación en la entrevista para aquel grupo de profesores que se eligen aleatoriamente, media su correspondiente petición escrita a través de una carta explicativa.

6. VARIABLES

Es necesario referirse a las variables, dentro de todo estudio de investigación, por tratarse de uno de los conceptos sobre el que se fundamentan las técnicas estadísticas utilizadas para el análisis de los datos.

La variable es definida por Gonzalvo (1978) como uno de los estímulos, respuestas o elementos de fondo estudiados en un experimento, siendo una característica cuantitativa considerada en una investigación pedagógica experimental.

Sánchez Carrión (1999) entiende por variable toda característica o dimensión de un individuo susceptible de adoptar distintos *valores o nombres*.

Las variables planteadas desde los instrumentos de recogida de datos presentan una función de evaluación del rendimiento lingüístico global en el nivel académico seleccionado. Sin embargo, desde un ámbito más reducido, también se pretende estudiar la influencia que algunas variables concretas pudieran representar dentro de la adquisición de la competencia lingüística.

Y así, de entre todos los modos en que las variables pueden ser agrupadas (Sierra Bravo, 2008; Briones, 2008; Sánchez Carrión, 1999), para esta investigación se han clasificado teniendo en cuenta la función que cumplen. Según esto, se hablará de variables *dependientes e independientes*.

Sierra (1991) señala como *dependientes* las variables que se quieren estudiar y explicar en la investigación, en función de otras o descubriendo los efectos o resultados que en ellas producen la variación de otras variables. Por otro lado, según el mismo autor, *independientes* son las variables que mediante ellas se trata de explicar la variación de las variables dependientes.

Esta distinción se basa en la relación de dependencia que se establece entre ambas. En la *variable dependiente* viene dada, porque su valor depende del valor de la *variable independiente*; mientras que, en ésta última, su valor no depende de la variable dependiente (Aron y Aron, 2001; Sánchez Carrión, 1999).

6.1. Definición operativa de las variables

Señala Fox (1987) que la naturaleza de las variables se basa en la aplicación a la educación del principio general de que todo existe con una forma o en una cantidad dadas, y por ello teóricamente es posible clasificarlo o medirlo.

La aplicación de este principio supone sustituir aquello que no puede ser observado en aquello otro accesible a la observación y a los instrumentos de medida. Se convierte en una codificación de algo que es intangible para la observación en manipulable y observable. Aunque en esta medida que se realiza no hay que olvidarse de la distinción que Fox (1987) establece entre *lo que es teóricamente posible* y *lo que es realmente alcanzable* dentro de las técnicas de investigación.

Para el estudio, las variables han sido medidas por medio de un *Cuestionario* en el que se recogen datos de *información* y *clasificación*, que permiten agrupar a los alumnos en función de su competencia lingüística. También, se han medido a través de *entrevistas* realizadas a profesores del área de Lengua.

Cada una de las alternativas que se obtuvieron con estos instrumentos de recogida de datos, sirvieron como categorías o indicadores con el fin de estudiar, por medio de las variables, el nivel de competencia lingüística presente en las aulas de 4ª curso de Educación Primaria. Para realizar la medida operativa de las variables se utiliza una valoración en la que la medida objetiva y la subjetiva se combinan.

6.2. Variables del estudio

Para la investigación se han tenido en cuenta tres tipos de variables:

a) *variables extrañas o intervinientes (VE)*, variables que no pueden ser controladas o medidas de manera directa y que pueden tener un efecto considerable sobre el resultado.

b) *variables independientes (VI)*, o variables manipuladas cuyas variaciones producen efectos en otra relacionada con ellas (VD).

c) *variable dependiente (VD)*, o aquella variable cuyos cambios, una vez medidos, se atribuyen o se relacionan a los de las variables independientes.

En esta investigación se pretende valorar la incidencia que un grupo de variables independientes presentan en la competencia lingüística de los alumnos estudiados, y revelar la importancia de cada variable en dicha competencia.

A continuación se presenta una revisión general de las diversas variables que han sido consideradas para el estudio.

6.2.1. Variables intervinientes

(1) Sexo

Algunos de los estudios sobre el aprendizaje de la competencia lingüística revelan diferencias entre ambos géneros. Así mismo, existe una corriente de opinión generalizada, no fundamentada en una base científica, que estima la existencia de tales diferencias.

Para confirmar o refutar estos hechos científicos y de opinión, la muestra seleccionada está compuesta por hombres y mujeres. Presenta un equilibrio entre ambos grupos. Y ello, a pesar de que se trata de una selección aleatoria, que resulta del producto de los sujetos que integran las aulas seleccionadas, situación que dificulta una selección equilibrada de ambos géneros. Pero, aunque existe una diferencia a favor del número de hombres (N=148 sujetos; 55,4%) sobre el de las mujeres (N=119 sujetos; 44,6%) no presenta un desequilibrio significativo.

Donde sí se ha podido establecer un equilibrio controlado es en la prueba referida a la Expresión Oral. Aunque la participación es aleatoria, la elección del sexo no lo es, intentando seleccionar una muestra integrada por el mismo número de hombres que de mujeres (*hombres*: N=31 sujetos; *mujeres*: N=29 sujetos).

(2) Tipo de centro

Partiendo de la consideración previa de que la titularidad del centro pudiera tener alguna influencia en los resultados lingüísticos de los alumnos, se tiene en cuenta esta variable. De esta manera se quiere dar respuesta a la hipótesis que plantea que la competencia lingüística del alumno se pueda ver afectada por incluirse el mismo en un determinado tipo de centro, dependiendo de si éste es público o concertado.

(3) Curso

Ante lo inconmensurable que puede convertirse un estudio de estas características para todos los cursos de Primaria, o que la mezcla de diferentes cursos pudiera desviar la atención, se controló el nivel del curso en el que debía ser aplicado el estudio. El de 4º de Primaria puede resultar interesante, por ser éste un punto intermedio en la etapa de Primaria. Los alumnos han abandonado el período más infantil, pero su nivel de maduración no está desarrollado por completo.

(4) *Edad*

Esta variable está controlada desde el momento en que el estudio se circunscribe a los alumnos de 4º de Educación Primaria. Este hecho implica que la muestra estará formada por alumnos con la edad correspondiente al curso en que se encuentran, es decir, entre 9-10 años. Por esta razón, la muestra es muy homogénea, ya que el 97,8% de los sujetos cumple con la edad cronológica para este segundo curso del segundo ciclo (9 años: N=148 sujetos; 55,4% + 10 años: N=113 sujetos; 42,3%). Únicamente un residual 2,2% de individuos (11 años: N=6 sujetos) no se ajusta a esa edad.

(5) *Examinador*

El control sobre la persona encargada de administrar la prueba también se ha tenido en cuenta. La decisión de que no fueran los propios profesores del aula quienes lo hicieran, o cualquier otra/s personas afines, se establece como prioridad. No sólo por la posible influencia que éstos pudieran provocar en los resultados, sino porque la presentación y el desarrollo de la prueba fueran llevados a cabo de la misma manera en todos los casos.

6.2.2. Variables independientes

Las variables que se han seleccionado para el estudio figuran en la siguiente tabla:

VARIABLES DE ESTUDIO Y ANÁLISIS	
(1)	Lengua y Literatura
(2)	Lectura
(3)	Conocimientos Curriculares Generales
(4)	Comprensión Escrita
(5)	Expresión Escrita
(6)	Comprensión Oral
(7)	Expresión Oral

Tabla 20. *Variables incluidas en el cuestionario.*

Estas variables se hallan integradas en 7 dimensiones del cuestionario que llevan el mismo nombre. Las pruebas utilizadas para valorarlas se componen de un total de siete apartados. Estos apartados recogen distinto tipo de datos, dependiendo del contenido de sus ítems. Se agrupan en dos clases:

A. Variables de información

Son variables del cuestionario que aportan información sobre el área de *Lengua* y sobre la *lectura*. Se corresponden con los apartados 1 y 2, respectivamente. Se combinan en ellos las variables nominales, ordinales e intervalos para realizar la medida de la información aportada por los individuos.

B. Variables de clasificación

Son las variables del cuestionario que se corresponden con los distintos aspectos de la *comprensión* y *expresión* del área de Lengua. Una vez computadas las respuestas permiten establecer el nivel de competencia lingüística, dependiendo del aspecto, en el que se incluye cada uno de los alumnos.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS		VARIABLES	CONTENIDO
INFORMACIÓN				
(1) Lengua y Literatura	1.1	Profesor	1.1.1 - 1.1.4	Información sobre el área
	1.2	Actitud hacia la Lengua	1.2.1 - 1.2.4	
	1.3	Actividades de Lengua	1.3.1 - 1.3.5	
(2) Lectura	2.1	Hábitos de Lectura	2.1.1 - 2.1.13	Información sobre su experiencia lectora
	2.2	Escuela y animación a la lectura	2.2.1 - 2.2.4	
	2.3	Televisión y tecnologías	2.3.1 - 2.3.2	
CLASIFICACIÓN				
(3) Conocimientos Curriculares Generales		Literatura	3.1 - 3.3	Actividades relacionadas con los conceptos curriculares de área
		Ortografía	3.4	
		Puntuación	3.5 - 3.6	
		Gramática	3.7 - 3.10	
		Comprensión de frases hechas	3.11	
		Otros Lenguajes	3.12	
		Vocabulario	3.13	
		Conjugación Verbal	3.14	
		Interpretación de dichos agudos e ingeniosos	3.15	
	Medios de comunicación	3.16		
(4) Comprensión Escrita	4.1	Texto 1	4.1.1 - 4.1.5	Comprensión de textos escritos
	4.2	Texto 2	4.2.1 - 4.2.5	
(5) Expresión Escrita	5.1	Estructura	5.1.1 - 5.1.7	Composición de textos de estructura narrativa
	5.2	Coherencia	5.2.1 - 5.2.7	
	5.3	Calidad	5.3.1 - 5.3.7	
	5.4	Creatividad	5.4.1 - 5.4.7	
(6) Comprensión Oral	6.1	Comentamos el Cuento	6.1.1 - 6.1.6	Comprensión oral de un texto, frases y órdenes
	6.2	Definiciones	6.2.1 - 6.2.4	
	6.3	Razonamiento y Argumentación	6.3.1 - 6.3.4	
	6.4	Instrucciones	6.4.1 - 6.4.4	
(7) Expresión Oral	7.1	Análisis de Contenido	7.1.1 - 7.1.12	Producción oral descriptiva
	7.2	Análisis Formal	7.2.1 - 7.2.12	

Tabla 21. *Cuestionario. Tipos de variables.*

Las unidades de análisis son medidas mediante variables nominales, ordinales y de respuesta escrita, según el ejercicio. Así, los apartados 3, 4 y 6.1 (*Conocimientos curriculares generales, Comprensión escrita y Comentamos el cuento*, respectivamente), contienen variables con una escala de medida nominal, en la que una de las categorías es la respuesta correcta.

Los apartados 5 y 7 (*Expresión escrita y Expresión oral*, respectivamente) presentan una escala de medida ordinal, realizada por la persona encargada de administrar la prueba. Es una escala Likert en forma descriptiva, de 4 grados dentro de un continuo. Las posibilidades de respuesta se presentan en forma de alternativas con una disposición descendente en la gradación, siendo *muy bueno/siempre* para el mayor grado y *malo/nunca* para el inferior.

Los apartados 6.2, 6.3 y 6.4 (*Definiciones, Razonamiento y argumentación e Instrucciones*, respectivamente) requieren la respuesta escrita del alumno. La medida se realiza por medio de un sistema dicotómico, con alternativas opuestas entre sí, dependiendo de que la respuesta proporcionada por el alumno sea *correcta* (1) o *incorrecta* (2).

6.2.3. Variable dependiente

La competencia lingüística es la variable que da origen a la investigación. Es, por lo tanto, la variable que se quiere explicar en el estudio. Se trata de aplicar un criterio explicativo desde dos vertientes: a) describir el nivel de competencia lingüística que, actualmente, presentan los alumnos en las aulas de 4º de Educación Primaria; y b) si esa adquisición de la competencia se encuentra condicionada por algún factor (sexo, tipo de centro, etc.).

7. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

El estudio se ha realizado a partir de la información directa proporcionada por los agentes más próximos al contexto escolar: el propio alumnado y el profesorado. Para la recogida de los datos requeridos dentro de este estudio se han utilizado dos instrumentos de diferente naturaleza, atendiendo a las características de sus respectivos destinatarios. En el caso de los **alumnos** se les ha aplicado un **cuestionario**, mientras que al **profesorado** participante se le ha realizado una **entrevista** individual.

7.1. CUESTIONARIO

7.1.1. Construcción del cuestionario

Para la construcción de la prueba de Lengua se ha partido del currículo de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Primaria. Era necesario ajustar los contenidos del instrumento con los contenidos que se encuentran recogidos en el texto legal, para no provocar discordancias entre ambos. La prueba intenta recoger las cuatro destrezas básicas del área de Lengua (comprensión y expresión: oral y escrita), pero sin tratar de agotar los objetivos presentes en el área.

Posteriormente, se realiza una revisión de aquellos instrumentos de evaluación utilizados en diversos estudios para medir el rendimiento de los alumnos en el área de Lengua. La mayor parte de ellos no se ajustaba a las expectativas del investigador, por tratarse de estudios que analizaban uno de los cuatro aspectos del área (Santibáñez y Sierra, 1989; Pérez Zorrilla 1998; Aguinaga *et al.*, 2004; etc.). Esto implica que se tenga que tomar la determinación de proceder a una construcción del instrumento *ad hoc* que permita satisfacer las necesidades planteadas por la investigación.

Ha sido imprescindible una revisión bibliográfica referida al diseño y construcción de instrumentos de recogida de información (Bisquerra, 2000; McMillan y Schumacher, 2005; Cea, 2004; Briones, 2008; Corbetta, 2003; Del Rincón *et al.*, 1995; Martínez Olmo, 2002; Losada y López-Feal, 2003; Mayntz, Holm y Hübner, 1993) que, unida a la anterior revisión de cuestionarios sobre estudios similares, han permitido disponer de una amplia perspectiva para su elaboración.

Se diseña una 1ª versión del cuestionario (Ver material anexo). Una vez confeccionado se advierte la complejidad del mismo e, igualmente, que pudieran verse superadas las 2 horas, que fue el tiempo máximo prefijado para la aplicación del test en el aula. Además, la espaciada disposición de la prueba sobre el papel reflejaba un posible condicionante: servir de predisposición al agotamiento del alumnado antes de comenzar la prueba.

Corregida la presentación general del instrumento, simplificando su diseño y eliminando y cambiando algunas de las pruebas previstas en el primer modelo, se diseña una 2ª versión del cuestionario (Ver Anexo).

Esta nueva versión servirá para confirmar la **validez** del cuestionario, determinada por un grupo de expertos, integrado por cinco profesores doctores

universitarios en activo y con varios años de antigüedad, dos de ellos Catedráticos de Universidad. Algunos se encuentran vinculados al Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación (Área de Didáctica y Organización Escolar), mientras que otros lo están al de Filología Hispánica y Clásica (Área de Lingüística General y Área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada).

A cada uno de los mencionados expertos se le remite una carta, solicitando su experiencia y buen criterio para revelar la eficacia del cuestionario en su aplicación a los objetivos perseguidos. Acompañando al cuestionario se entrega una plantilla para la evaluación de cada uno de los ítems que lo componen, atendiendo a los aspectos referidos a la **pertinencia**, **relevancia** y **univocidad**. Igualmente, el experto dispone de la posibilidad de perfilar o complementar su apreciación crítica en cada uno de los ítems mediante las oportunas **observaciones** que considere pertinentes.

Ítem 1.1.1. ¿Es exigente tu profesor/a de Lengua y Literatura?												
Pertinencia				Relevancia				Univocidad				Observaciones
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Tabla 22. Modelo de plantilla para la evaluación de los expertos.

Recibidos por escrito los juicios de los expertos, se establecen unos **criterios de validez** que determinen que cada uno de los ítems pueda ser mantenido, mejorado o eliminado. Habiendo sido 5 el número de expertos consultados, el punto de inflexión que decide si un ítem es aceptable o no se establece en que esté refrendado por, al menos, 3 expertos (60% del total).

Las distintas variantes para los aspectos de pertinencia, relevancia y univocidad, quedan recogidas en la tabla siguiente:

	PERTINENCIA	RELEVANCIA	UNIVOCIDAD	DECISIÓN
Nº de expertos	≥ 3 - 4	≥ 3 - 4	≥ 3 - 4	→ MANTENER
Nº de expertos	≥ 3 - 4	≥ 3 - 4	< 3 - 4	→ MEJORAR
Nº de expertos	< 3 - 4	-----	< 3 - 4	→ ELIMINAR
Nº de expertos	< 3 - 4	-----	≥ 3 - 4	→ ELIMINAR

Tabla 23. Criterios de validez para los ítems evaluados por los expertos.

Una vez realizado el expurgo conveniente de ítems o las mejoras, en su caso, de aquéllos que precisaran modificarse, queda diseñado el modelo final de *Cuestionario para el Análisis de las Competencias Lingüísticas en Educación Primaria*.

Otra de las propiedades medidas fue la **fiabilidad** del instrumento. La fiabilidad de una prueba se produce cuando al ser aplicada en repetidas ocasiones se obtienen los mismos resultados. Cuando el instrumento reúne este requisito las conclusiones de un estudio gozarán de mayor confianza. Sin embargo, «tal propiedad es una condición necesaria de la validez, pero no es una condición suficiente, ya que no garantiza por sí misma que una medida es válida» (Briones, 2008:66).

La fiabilidad de un test permite atribuir a errores de medida las diferencias individuales surgidas en las puntuaciones del test, o si bien se deben a diferencias verdaderas de la propiedad que se está midiendo. O, si se prefiere una explicación más científica, «toda medida de la fiabilidad de un test denota qué proporción de la varianza de las puntuaciones es varianza de error» Pérez Serrano (1994:72).

Se presenta una variedad de métodos que sirven para determinar la fiabilidad, entre los que se encuentran: métodos de consistencia interna (coeficiente Alpha de Cronbach y coeficiente Kuder-Richardson), método de las dos mitades, método test-retest y método de las formas paralelas. En esta investigación, la fiabilidad del instrumento ha sido medida mediante el método de consistencia interna, calculando el coeficiente Alpha de Cronbach y a través de la técnica de las dos mitades.

En el primero de los casos (Alpha de Cronbach) se aplica el coeficiente estandarizado, cuyo cálculo está basado en la medida de las correlaciones existentes entre todos los ítems, y se obtiene el coeficiente total de fiabilidad de la prueba y los coeficientes correspondientes a cada uno de los ítems. Los valores que puede tomar el *coeficiente alfa* están comprendidos entre 0 y 1. El nivel de fiabilidad total, en este caso es de 0,767 y puede considerarse una correlación alta, aunque esta apreciación depende de cuál sea el autor consultado (Bisquerra (1987): $\geq 0,75$ [*alto*]; Peterson, Sampson y Reardon (1991): $\geq 0,85$ [*alto*]; Morales (2008:207): «No hay un valor mínimo *sagrado* para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado»; etc.).

La técnica de las dos mitades consiste en dividir el test en dos partes compuestas del mismo número de ítems o muy similar. Es decir, cada constructo se vea igualmente representado en ambas mitades. El objetivo es obtener un coeficiente de consistencia interna a través de la correlación producida entre cada una de las dos puntuaciones, correspondientes a cada una de las dos mitades, alcanzadas por cada uno de los individuos estudiados. Así mismo, en lo que respecta a la fiabilidad del cuestionario utilizado por la técnica de las dos mitades, la validez es del 0,607 en la primera parte y de 0,858 en la segunda.

7.1.1.1. ANÁLISIS FACTORIAL

7.1.1.1.1. Introducción

El análisis factorial es una ayuda más en la confirmación de la *validez de constructo* de aquello que se pretende medir, examinando la estructura de lo que está midiendo el instrumento para la recogida de datos. También está relacionado con la fiabilidad, indicando un cierto grado de interpretación del constructo como unidimensional. En definitiva, el análisis factorial permite desvelar las dimensiones de variabilidad común que existen en un determinado ámbito, indicando la cantidad y la cualidad de los factores que emergen del conjunto de variables objeto de estudio.

En esta investigación se tienen en cuenta los mencionados beneficios que ofrece el análisis factorial. Sin embargo, su aplicación no pretende erigirse en la prueba concluyente de todo el estudio, puesto que «el desarrollo del análisis requiere de un marco teórico o conceptual mínimo, de modo que el investigador no puede dejar a la técnica factorial la responsabilidad de encontrar teorías» (García Jiménez *et al.*, 2000:21).

Por ello, dada la complejidad en las características intrínsecas del instrumento utilizado en esta ocasión, conviene aplicar aquello que algunos autores señalan, al decir que la interpretación del análisis factorial no es siempre clara y en principio es preferible ver sus resultados más como descriptivos que como explicativos (Morales, 2008).

Teniendo en cuenta las distintas vías por las que se puede discurrir dentro del análisis factorial, se vuelve imprescindible explicar el método utilizado para nuestra investigación. Los datos han sido extraídos a través del programa informático SPSS. 15. Entre las posibilidades que permite esta herramienta se ha analizado la matriz de correlaciones, su comunalidad, la varianza total explicada, la matriz de componentes, la matriz de componentes rotados y la matriz de transformación de las componentes. Como prueba complementaria, dentro de la matriz de correlaciones, el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Se complementa con un gráfico de sedimentación que ilustra los datos resultantes.

El método de extracción empleado es Análisis de Componentes Principales. Y para el método de rotación la Normalización Varimax, que permite reducir el número de variables con pesos altos en un factor. La investigación incluye de manera individualizada el conjunto de estos datos resultantes para su pertinente consulta.

Los aspectos que han sido analizados por grupos se corresponden con las categorías en las que se distribuye el cuestionario. Únicamente la primera de ellas (*Lengua y Literatura*) ha sido desdoblada en dos al considerar a las *actividades de Lengua* como una clase mejor relacionada consigo misma que con sus afines en la categoría. Por lo tanto, los campos referidos para el análisis factorial atienden a los siguientes conceptos:

- 1.- Lengua y Literatura:
 - 1.1.- Profesor y actitud hacia la Lengua.
 - 1.2.- Actividades de Lengua.
- 2.- Lectura.
- 3.- Conocimientos curriculares generales.
- 4.- Comprensión escrita.
- 5.- Expresión escrita.
- 6.- Comprensión oral.
- 7.- Expresión oral.

Las tablas que se muestran para cada categoría corresponden a los resultados extraídos de la rotación factorial Varimax, ordenados por pesos. Se han tomado tanto los resultados positivos como los negativos para mostrar una mayor fidelidad de los valores obtenidos. No obstante, al seleccionar las variables de cada factor sólo serán tenidas en cuenta aquéllas de signo positivo. Dentro de cada factor y ante variables en las que existiera una proximidad de contenido, éstas han sido agrupadas formando una nueva subdivisión. Igualmente, las tablas incluyen los factores resultantes, así como sus valores propios, la varianza individual de cada uno de ellos y la varianza total acumulada.

7.1.1.1.2. LENGUA Y LITERATURA

A) Profesor y actitud hacia la Lengua

De las variables asociadas al profesor y la actitud hacia la Lengua resulta una estructura con dos factores que explican el 41,108% de la varianza total.

ÍTEMS		F I	F II
(1.1.4) Profesor: satisfacción del alumno con sus propias notas		,783	
(1.2.4) Actitud: nivel de esfuerzo en el estudio de Lengua		,652	
(1.1.3) Profesor: evaluación del trabajo del alumnado		-,586	
(1.2.2) Actitud: interés del alumno en su progreso lingüístico		-,570	
(1.1.2) Profesor: fomento de la participación en clase		,505	
(1.2.1) Actitud: aspecto más interesante de la Lengua			-,691
(1.2.3) Actitud: aspecto menos interesante de la Lengua			,594
(1.1.1) Profesor: grado de exigencia			,581
FACTORES	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	% DE VARIANZA TOTAL
I	2,012	25,154	25,154
II	1,276	15,954	41,108

Tabla 24. Análisis factorial de los ítems sobre el *Profesor y Actitud hacia la Lengua*.

- ❖ Factor I: Este factor explica el 25,154% de la varianza y podría ser definido como **autocomplacencia y participación de los alumnos en clase** (ítems 1.1.2, 1.1.4 y 1.2.4).
- ❖ Factor II: Este factor explica el 15,954% de la varianza y se vincula a los **aspectos negativos de la clase de Lengua** (ítems 1.1.1 y 1.2.3) ya sean en lo que a la materia se refiere, como a los recursos humanos que la imparten.

B) *Actividades de Lengua*

De las variables asociadas a las actividades de Lengua resulta una estructura con cinco factores que explican el 57,465% de la varianza total.

- ❖ Factor I: Este factor explica el 15,470% de la varianza y podría ser definido como **actividades de Lengua más frecuentes** que los alumnos realizan en el área de Lengua (ítems 1.3.5.3, 1.3.5.6 y 1.3.5.7).
- ❖ Factor II: Este factor explica el 11,485% de la varianza y está formado por las variables referidas a los **controles y trabajos en grupos** (ítems 1.3.5.2 y 1.3.5.4).

- ❖ Factor III: Este factor se ha denominado **comentario de texto**. Explica el 10,762% de la varianza y está formado por una variable (ítem 1.3.1) en la que el alumnado pone de manifiesto lo frecuente que es en el aula el trabajo textual (libro o fragmento).
- ❖ Factor IV: Este factor explica el 10,452% de la varianza y se ha denominado **documentación** (ítems 1.3.2 y 1.3.5.5), asociado a aquellas actividades que requieren un trabajo de preparación previa buscando información y organizando un plan de exposición.
- ❖ Factor V: Este quinto y último factor se ha denominado **deberes** y explica el 9,296% de la varianza. Está formado por dos variables (ítems 1.3.3 y 1.3.5.8) en las que el alumnado pone de manifiesto si se realizan los ejercicios del libro y si esos ejercicios, que frecuentemente se corresponden con las actividades realizadas en casa, son corregidas en clase por el profesor, con posterioridad.

ÍTEMS	F I	F II	F III	F IV	F V
(1.3.5.7) Realización – tomar apuntes	,843				
(1.3.5.6) Realización – tomar notas de la pizarra	,793				
(1.3.5.3) Realización - trabajos individuales para exponer en clase	,521				
(1.3.5.2) Realización – controles		,746			
(1.3.5.4) Realización – trabajos en grupos para exponer en clase		,708			
(1.3.1) Trabajos escritos sobre lectura			,716		
(1.3.4) Participación del alumno en la corrección de los deberes			-,715		
(1.3.2) Debate o conversación en el aula				,764	
(1.3.5.5) Realización – visitas a la biblioteca				,548	
(1.3.5.1) Realización – tareas para casa					-,678
(1.3.5.8) Realización – ejercicios del libro					,588
(1.3.3) Corrección en clase de los deberes propuestos para casa					,363
FACTORES	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	% DE VARIANZA TOTAL		
I	1,856	15,470	15,470		
II	1,378	11,485	26,955		
III	1,291	10,762	37,717		
IV	1,254	10,452	48,169		
V	1,116	9,296	57,465		

Tabla 25. Análisis factorial de los ítems sobre *Actividades de Lengua*.

7.1.1.1.3. LECTURA

De las variables asociadas a la Lectura resulta una estructura con siete factores que explican el 58,651% de la varianza total.

ÍTEMS	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI	F VII
(2.1.3) Hábitos de lectura – lectura de libros en tiempo libre	-,723						
(2.1.1) Hábitos de lectura – disfruta leyendo	,645						
(2.1.2) Hábitos de lectura – competencia lectora	,587						
(2.1.8) Hábitos de lectura – persona que elige los libros	-,481						
(2.1.4) Hábitos de lectura – frecuencia de lectura semanal en casa	,475						
(2.1.13) Hábitos de lectura – frecuencia de préstamo en las bibliotecas		,669					
(2.1.11) Hábitos de lectura – compra de libros en el último año		,656					
(2.1.5) Hábitos de lectura – número de libros leídos al mes		,583					
(2.2.4) Escuela y animación lectora – participación en actividades lectoras			,758				
(2.2.3) Escuela y animación lectora – actividades de lectura en el colegio			,754				
(2.2.2) Escuela y animación lectora – motivación del profesorado a la lectura			,474				
(2.1.10) Hábitos de lectura – género literario más leído en el hogar				-,734			
(2.1.9) Hábitos de lectura – existencia de lectores en el hogar				,619			
(2.1.7) Hábitos de lectura – libros en casa que no sean los del colegio				,550			
(2.3.1) Televisión y tecnologías – frecuencia de uso Internet y/o consola					,843		
(2.3.2) Televisión y tecnologías – horas diarias de televisión					,745		
(2.2.1) Escuela y animación lectora – frecuencia semanal lectora en Lengua						,768	
(2.1.6) Hábitos de lectura – razón por la que leen esos libros						,576	
(2.1.12) Hábitos de lectura – los padres leían al alumno cuando era pequeño							,834
FACTORES	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	% DE VARIANZA TOTAL				
I	2,258	11,886	11,886				
II	1,746	9,190	21,076				
III	1,626	8,559	29,634				
IV	1,616	8,507	38,141				
V	1,410	7,421	45,562				
VI	1,308	6,886	52,448				
VII	1,178	6,202	58,651				

Tabla 26. Análisis factorial de los ítems sobre *Lectura*.

- ❖ Factor I: Este factor explica el 11,886% de la varianza y está formado por tres variables en las que el alumno manifiesta su **interés por la lectura** (ítems 2.1.1, 2.1.2 y 2.1.4), desde un punto de vista en el que él mismo es el agente directo en el hábito lector (disfrutando con la actividad, mejorando su lectura y reservándole un tiempo).
- ❖ Factor II: Está relacionado con las **vías de acceso a la lectura** que se le presentan al alumno, ya sean intencionadas por su parte (biblioteca) o indirectas (mediante regalos paternos); pues el hecho de un buen o mal acceso a los libros puede condicionar el número total de volúmenes leídos. Este factor explica el 9,190% de la varianza.
- ❖ Factor III: Denominado **fomento de la lectura en la escuela** explica el 8,559% de la varianza y recoge tres variables (ítems 2.2.2, 2.2.3 y 2.3.4). Los alumnos que puntúan más alto en este factor son los que manifiestan que han participado en las actividades organizadas en el colegio en torno a la lectura.
- ❖ Factor IV: Este factor está formado por dos variables vinculadas con el **entorno lector** que encuentra el alumno en su vida extraescolar (ítems 2.1.7 y 2.1.9) y explica el 8,507% de la varianza. Con una puntuación más alta, aunque discreta, lo hacen los alumnos que se rodean de personas lectoras.
- ❖ Factor V: Está asociado con el **uso de la televisión y las tecnologías** y lo integran dos variables (ítems 2.3.1 y 2.3.2) que hacen referencia al número de horas diarias empleadas por el alumno en dichas herramientas. Puntúan bastante elevado en este factor cuando se trata de las nuevas tecnologías. Este factor explica el 7,421% de la varianza.
- ❖ Factor VI: Este factor agrupa dos variables relacionadas con la animación a la lectura. Una, recoge el interés del alumno en la lectura de los libros que lee y, la otra, el interés que se le concede en el aula de Lengua. El factor ha sido denominado como **motivación lectora** y explica el 6,886% de la varianza. Puntúa más alto en este factor cuando se trata de leer en la clase de Lengua.

- ❖ Factor VII: Queda compuesto por una única variable (ítem 2.1.12) que recoge la costumbre de los progenitores del alumno en leer para él durante sus primeros años de vida. Este factor, que explica el 6,202% de la varianza, se denomina **cuentacuentos familiar**. Saturan en este factor, con valor elevado, los alumnos cuyos padres practicaban la lectura a sus hijos.

7.1.1.1.4. CONOCIMIENTOS CURRICULARES GENERALES

De las variables asociadas a los conocimientos curriculares generales resulta una estructura con siete factores que explican el 60,674% de la varianza total.

- ❖ Factor I: Está formado por tres variables que hacen referencia a la **puntuación, artículo determinado y comprensión de frases hechas** (ítems 3.5, 3.8 y 3.11) y explica el 9,669% de la varianza. Los alumnos saturan este factor cuando tienen que interpretar una frase de uso general, descendiendo los valores cuando se refiere a la puntuación y la gramática.
- ❖ Factor II: Este factor explica el 9,663% de la varianza y agrupa variables relacionadas con la **rima, puntuación y palabras homófonas** (ítems 3.3, 3.6 y 3.13). Presentan los alumnos una puntuación más alta en este factor cuando se trata de realizar la actividad de vocabulario.
- ❖ Factor III: Este factor se ha denominado **gramática** y explica el 9,634% de la varianza. Agrupa dos variables de naturaleza gramatical, como son los adjetivos y el predicado de la oración (ítems 3.7 y 3.10). Puntúan más alto en este factor cuando se trata de los adjetivos.
- ❖ Factor IV: Denominado **ortografía y jeroglífico**, explica el 8,723% de la varianza y recoge dos variables (ítems 3.4 y 3.12). En este factor puntúan más alto los alumnos cuando tienen que señalar la ortografía correcta de una palabra.
- ❖ Factor V: Este factor se define como **conjugación verbal**. Explica el 8,396% de la varianza y está formado por una variable positiva (ítem 3.14) en la que se pone de manifiesto la facilidad del alumno en el reconocimiento de los tiempos verbales.

ÍTEMS	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI	F VII
(3.11) Currículo – Comprensión de frases hechas: significado de la expresión	,795						
(3.8) Currículo – Gramática: artículo determinado	,627						
(3.5) Currículo – Puntuación: función del punto y seguido	,554						
(3.13) Currículo – Vocabulario: palabras homófonas		,787					
(3.6) Currículo – Puntuación: frase bien puntuada		,613					
(3.3) Currículo – Literatura: rima		,459					
(3.7) Currículo – Gramática: adjetivos			,728				
(3.10) Currículo – Gramática: predicado			,661				
(3.4) Currículo – Ortografía: palabra bien escrita				,766			
(3.12) Currículo – Otros lenguajes: jeroglífico				,572			
(3.14) Currículo – Conjugación verbal: verbo correcto					,732		
(3.1) Currículo – Literatura: partes del cuento					-,592		
(3.9) Currículo – Gramática: número de sílabas						,795	
(3.15) Currículo – Interpretación de dichos agudos e ingeniosos						,553	
(3.16) Currículo – Medios de comunicación: medios informativos							-,762
(3.2) Currículo – Literatura: poema							,603
FACTORES	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	% DE VARIANZA TOTAL				
I	1,547	9,669	9,669				
II	1,546	9,663	19,332				
III	1,541	9,634	28,966				
IV	1,396	8,723	37,689				
V	1,343	8,396	46,086				
VI	1,187	7,416	53,502				
VII	1,148	7,172	60,674				

Tabla 27. Análisis factorial de los ítems sobre *Conocimientos Curriculares Generales*.

- ❖ Factor VI: Recoge dos variables que se relacionan, por una parte, con el recuento de sílabas, con saturación alta y, por otra, con la perspicacia del alumno, con puntuación más discreta (ítems 3.9 y 3.15). Este factor se ha llamado **cómputo silábico y agudeza mental** y explica el 7,416% de la varianza.

- ❖ Factor VII: El último factor está formado por una variable de signo positivo (ítem 3.2) en la que el alumno demuestra sus conocimientos líricos al discriminar una composición poética. Este factor tiene que ver con la **poesía** y explica el 7,172% de la varianza. Los alumnos puntúan de manera mediocre en este factor.

7.1.1.1.5. **COMPRESIÓN ESCRITA**

Al realizar el análisis factorial con este bloque de variables, éstas se han agrupado en cinco factores que explican el 64,281% de la varianza.

ÍTEMS	F I	F II	F III	F IV	F V
(4.2.5) Texto 2 – comprensión inferencial	-,848				
(4.1.4) Texto 1 – comprensión literal	,637				
(4.2.3) Texto 2 – comprensión literal		-,790			
(4.2.4) Texto 2 – comprensión literal		,682			
(4.1.1) Texto 1 – comprensión inferencial			,748		
(4.1.5) Texto 1 – comprensión inferencial			,720		
(4.2.2) Texto 2 – reorganización de la información				,743	
(4.2.1) Texto 2 – comprensión literal				,618	
(4.1.3) Texto 1 – reorganización de la información					,818
(4.1.2) Texto 1 – comprensión crítica o de juicio					,655
FACTORES	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	% DE VARIANZA TOTAL		
I	1,359	13,592	13,592		
II	1,341	13,415	27,007		
III	1,299	12,994	40,001		
IV	1,222	12,223	52,224		
V	1,206	12,057	64,281		

Tabla 28. Análisis factorial de los ítems sobre *Comprensión Escrita*.

Aunque el análisis factorial ha agrupado estos cinco factores conviene apuntar que este tipo de prueba no es muy recomendable en esta ocasión. Hay que señalar que el carácter de la prueba de comprensión escrita es global, donde se hacen una serie de preguntas relacionadas con los textos expuestos. Por tal motivo, las variables adquieren un sentido cuando se las analiza conjuntamente y no cuando se pretende interpretar relaciones entre variables.

No obstante, a pesar de lo anteriormente dicho, se ha intentado buscar una relación entre variables considerando las distintas dimensiones cognitivas y niveles de comprensión que deben ser aplicados por los alumnos en esas variables planteadas: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio.

Los resultados esperados eran que las variables se agrupasen en cuatro posibles factores, atendiendo a los anteriores niveles. Sin embargo, no ha sido así. Han surgido factores con grupos de variables arbitrarias, excepto en dos de ellos (F.II y F.III).

Para que exista una correlación entre variables hacen falta, al menos, dos variables. En el análisis factorial efectuado se cumple, puesto que los cinco factores cuentan con ese número de variables. Pero sería considerada una mayor garantía el hecho de que algún factor hubiera agrupado al menos tres variables con mayores pesos para quedar bien definido (Kim y Mueller, 1994; Costello y Osborne, 2005).

A pesar de lo anteriormente dicho y puesto que un *análisis de segundo orden* no resuelve la situación, se mantiene la estructura seguida hasta aquí del análisis factorial. Se explican, a continuación, los factores resultantes y las variables que los componen. Alguno de ellos sustituye una definición relacional por una denominación genérica, el nombre del factor, ante la dificultad de una conceptualización precisa.

- ❖ Factor I: Este factor explica el 13,592% de la varianza, se define como **factor I** y agrupa dos variables de distinta naturaleza (ítems 4.1.4 y 4.2.5). Una de ellas se refiere a la comprensión inferencial y es de signo negativo, mientras que la otra atiende a la comprensión literal y su signo es positivo.
- ❖ Factor II: Se ha denominado **comprensión literal** y agrupa dos variables relacionadas con este nivel de comprensión (ítems 4.2.3 y 4.2.4). Como sucediera en el anterior factor, son de distinto signo y puntuación más alto la negativa que la positiva. Este factor explica el 13,415% de la varianza total.
- ❖ Factor III: Este factor explica el 12,994% de la varianza y está asociado a la **comprensión inferencial**. Está formado por dos variables que comprenden dicho nivel de comprensión (ítems 4.1.1 y 4.1.5). La puntuación de las variables es media, próxima a alta.

- ❖ Factor IV: Este **factor IV** comprende dos variables con niveles de comprensión diferentes. Uno de ellos referido a la reorganización de la información, mientras que el otro lo hace sobre la comprensión literal (ítems 4.2.1 y 4.2.2). Este factor explica el 12,223 de la varianza. Los alumnos puntúan más alto cuando se trata de reorganizar la información.
- ❖ Factor V: Explica el 1,057% de la varianza y se define como **factor V** dado que integra una combinación de variables: una de carácter crítico por parte del alumno, y la otra de reorganización de la información (ítems 4.1.2 y 4.1.3). Como sucediera en el anterior factor, se vuelve a observar una mayor puntuación cuando se trata de reorganizar la información.

7.1.1.1.6. **EXPRESIÓN ESCRITA**

Las variables relacionadas con la expresión escrita se han agrupado en cuatro factores que explican el 74,414% de la varianza total.

- ❖ Factor I: Este factor se compone de 18 variables, explica el 35,044 de la varianza y se le ha llamado **expresión escrita**. Integra el 64% de las variables recogidas en la prueba al efecto, originando que pudiera considerarse por sí mismo un análisis de la expresión escrita dentro de la prueba de expresión escrita. Por tal motivo, se hace necesaria una categorización en función de su contenido que facilite la visualización de los resultados, dando lugar a nuevos factores dentro de este factor:
 - Factor I.1: Este factor está asociado con la **estructura** del texto y está compuesto por casi todas las variables que integran este aspecto (ítems 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4, 5.1.5 y 5.1.6).
 - Factor I.2: Este factor está relacionado con la **coherencia** textual y, como sucediera en el anterior factor, está asociado a la mayoría de las variables sobre coherencia (ítems 5.2.1, 5.2.3, 5.2.4, 5.2.5 y 5.2.7).
 - Factor I.3: Se le ha llamado **explicación detallada sin elementos superfluos**. Agrupa dos variables que hacen referencia a

una cuidada explicación y diversidad de detalles sin que ello obligue a incurrir en una saturación expositiva (ítems 5.3.2 y 5.3.5).

- Factor I.4: Hace referencia a la **creatividad** y recoge las tres cuartas partes de las variables que integran este aspecto (ítems 5.4.2, 5.4.3, 5.4.4, 5.4.6 y 5.4.7).
- ❖ Factor II: Este factor explica el 20,951% de la varianza y se asocia con la **claridad expositiva y presentación formal** de los textos escritos por los alumnos. Está compuesto por un total de 7 variables, distribuidas en dos categorías bien diferenciadas:
 - Factor II.1: En este factor se agrupan aspectos relacionados con una **argumentación fluida**, que no se vea entorpecida por una digresión inesperada o confusiones de cualquier naturaleza (ítems 5.2.2 y 5.2.6).
 - Factor II.2: Claramente compuesto por la mayoría de variables que integran la **calidad**, se asocia a criterios relacionados con el orden estructural, organización, vocabulario, sintaxis y puntuación, y ortografía (ítems 5.3.1, 5.3.3, 5.3.4, 5.3.6 y 5.3.7). En este factor satura la variable que se refiere a una correcta estructura de las oraciones.
- ❖ Factor III: Explica el 12,286% de la varianza y está compuesto por una sola variable (ítem 5.1.7) que implica la existencia de una **mezcla narrativa y dialogada**.
- ❖ Factor IV: Introduce un elemento importante dentro de la creatividad, como es el **humor e ingenio** y hace referencia a la inclusión de estos aspectos en los textos escritos. Ya sea en el título, permitiendo así vislumbrar el carácter que se va a desarrollar en el texto, ya sea dentro del propio texto (ítems 5.4.1 y 5.4.5). Este factor explica el 6,133% de la varianza.

ÍTEM	F I	F II	F III	F IV
(5.1.4) Estructura – esfuerzo del protagonista en resolver el suceso	,742			
(5.1.3) Estructura – suceso que cree un problema (trama)	,719			
(5.1.5) Estructura – resultados esfuerzos protagonista (desenlace)	,686	←F. I. 1		
(5.1.1) Estructura – marcas o señales de estructura	,663			
(5.1.2) Estructura – marco espacial y/o temporal	,637			
(5.1.6) Estructura – separación entre las partes	,560			
(5.2.4) Coherencia – detalles organizados	,711			
(5.2.3) Coherencia – contexto que oriente al lector	,631			
(5.2.7) Coherencia – conclusión que cree sentido de cierre al texto	,617	←F. I. 2		
(5.2.1) Coherencia – identificación del tema	,578			
(5.2.5) Coherencia – enlaces que cohesionan oraciones y párrafos	,546			
(5.3.5) Calidad – variedad de detalles	,710	←F. I. 3		
(5.3.2) Calidad – desarrollo sin irrelevantes descripciones	,597			
(5.4.2) Creatividad – abundancia de ideas	,829			
(5.4.3) Creatividad – adaptación a situaciones nuevas y extrañas	,827			
(5.4.4) Creatividad – originalidad, ideas ingeniosas	,799	←F. I. 4		
(5.4.6) Creatividad – implicación y disfrute con la situación	,768			
(5.4.7) Creatividad – capta el interés del lector	,722			
(5.2.6) Coherencia – argumentación fluida			,684	←F. II. 1
(5.2.2) Coherencia – exposición sin embrollos y líos		,676		
(5.3.6) Calidad – correcta estructura de oraciones		,805		
(5.3.7) Calidad – correcta puntuación y ortografía		,784		
(5.3.3) Calidad – buena organización		,653	←F. II. 2	
(5.3.1) Calidad – clara secuencia de eventos		,568		
(5.3.4) Calidad – vocabulario adecuado		,562		
(5.1.7) Estructura – mezcla de narración y diálogo			,716	
(5.4.5) Creatividad – rasgos cómicos o de humor				,792
(5.4.1) Creatividad – título original y ocurrente				,592
FACTORES	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	% DE VARIANZA TOTAL	
I	9,812	35,044	35,044	
II	5,866	20,951	55,995	
III	3,440	12,286	68,281	
IV	1,717	6,133	74,414	

Tabla 29. Análisis factorial de los ítems sobre *Expresión Escrita*.

7.1.1.1.7. **COMPRENSIÓN ORAL**

Las variables relacionadas con la comprensión oral se han agrupado en ocho factores que explican el 62,595% de la varianza total.

En este epígrafe habría que tener en cuenta las consideraciones realizadas para la Comprensión Escrita (epígrafe 7.1.1.1.5). El presente apartado está dividido en cuatro grupos que, aunque todos ellos se vinculan con la comprensión oral, adquieren valor por sí mismos dentro del conjunto de la prueba; sin pretender relacionar, por ejemplo, una pregunta del cuento con aquella otra que se refiere al razonamiento y argumentación de los alumnos.

Justificando el carácter abierto del instrumento utilizado para la prueba no se persigue invalidar los resultados obtenidos en el análisis factorial. Sin embargo, conviene mantener una postura escéptica al analizar los datos resultantes, sin que ello signifique un error en los resultados y una validez del cuestionario, o viceversa. En síntesis, en la interpretación del análisis factorial de este apartado, los dogmas de fe no tienen cabida.

La situación ideal, dentro del análisis factorial, habría sido un agrupamiento de variables por apartados: cuento, definiciones, razonamiento y argumentación e instrucciones. De esos conjuntos saldrían los cuatro factores esperados. Dado que no ha sido así, esto obliga a que aquellos factores que lo permitan puedan ser definidos en función de la naturaleza de las variables que aglutinan. En caso contrario, se ofrece una definición genérica del factor.

- ❖ Factor I: Este primer factor explica el 10,752% de la varianza y recoge tres variables relacionadas con la razón y los argumentos que son capaces de ofrecer los alumnos (ítems 6.3.1, 6.3.2 y 6.3.3). Ha sido denominado como **pensamiento y discurso**. Existe una proporción de equilibrio entre las variables, pues las tres saturan con puntuaciones muy próximas entre sí.

- ❖ Factor II: Recoge tres variables de diferente estructura (instrucciones, definiciones y cuento). Dos de ellas son de signo positivo (ítems 6.1.3 y 6.4.1). Este factor se define como **factor II** y explica el 8,088% de la varianza.

ÍTEMS	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI	F VII	F VIII
(6.3.1) Razonamiento y argumentación – 1ª frase	,737							
(6.3.2) Razonamiento y argumentación – 2ª frase	,708							
(6.3.3) Razonamiento y argumentación – 3ª frase	,674							
(6.4.1) Instrucciones verbales – Nº 1		,722						
(6.2.3) Definiciones – carril / raíl		-,584						
(6.1.3) Cuento – palabras que indican que Ana estaba asustada	,539							
(6.1.5) Cuento – cómo se rompió la puerta			,781					
(6.1.1) Cuento – primera señal de que algo raro pasaba			-,391					
(6.4.2) Instrucciones verbales – Nº 2				,730				
(6.3.4) Razonamiento y argumentación – 4ª frase				,711				
(6.2.2) Definiciones – muñeco / a					-,795			
(6.1.6) Cuento – actitud de Ana hacia los flamencos					,522			
(6.1.2) Cuento – de dónde salió el cocodrilo						,841		
(6.4.4) Instrucciones verbales – Nº 4					,496			
(6.2.1) Definiciones – calcetín							,718	
(6.4.3) Instrucciones verbales – Nº 3							-,706	
(6.1.4) Cuento – por qué parecía que iba a atacar el cocodrilo								,879
FACTORES	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA		% DE VARIANZA TOTAL				
I	1,828	10,752		10,752				
II	1,375	8,088		18,839				
III	1,360	7,999		26,838				
IV	1,342	7,893		34,731				
V	1,254	7,379		42,111				
VI	1,235	7,267		49,378				
VII	1,148	6,755		56,133				
VIII	1,099	6,462		62,595				

Tabla 30. Análisis factorial de los ítems sobre *Comprensión Oral*.

Factor III: Este factor explica el 7,999% de la varianza y se le ha denominado **factor III**. Al estar formado por variables relacionadas con el cuento, así podría haberse definido. Conviene desecharlo pues está compuesto por un escaso número de estas variables, sin alcanzar ni

tan siquiera la mitad de las totales planteadas. Una de ellas es de signo positivo (ítem 6.1.5).

- ❖ Factor IV: Este factor explica el 7,893% de la varianza y lo componen dos variables relacionadas, en un caso, con el razonamiento y la argumentación y, en otro, con las instrucciones (ítems 6.3.4 y 6.4.2). A este factor se le ha denominado **factor IV**. La puntuación de sus variables presentan valores muy próximos.
- ❖ Factor V: El **factor V** explica el 7,379% de la varianza y está formado por dos variables con valores de distinto signo. La que presenta signo positivo se refiere al cuento (ítem 6.1.6) y en ella los alumnos puntúan bajo.
- ❖ Factor VI: Está compuesto por dos variables que hacen referencia al cuento, por una parte, y a las instrucciones, por otra (ítems 6.1.2 y 6.4.4). Este factor se ha denominado como **factor VI** y explica el 7,267% de la varianza. Las puntuaciones resultantes son opuestas entre sí, puesto que los alumnos puntúan alto en este factor cuando se refiere al cuento y más bajo cuando se trata de las instrucciones.
- ❖ Factor VII: Este factor lo integran dos variables de distinto tema: definiciones e instrucciones. Puntúa con valor positivo la que recoge las respuestas sobre definiciones (ítem 6.2.1). El factor se ha denominado por su nombre genérico, **factor VII**, y explica el 6,755% de la varianza.
- ❖ Factor VIII: Está compuesto por una sola variable (ítem 6.1.4) y hace referencia al cuento. Este factor, que ha sido llamado **factor VIII**, explica el 6,462% de la varianza.

Al margen de este análisis factorial sobre la comprensión oral, ha tenido que ser excluida una de las variables que impedía su realización. La causa se debe a que el ítem 6.2.4, que hace alusión a una de las *definiciones* planteadas, presenta en sus resultados una varianza cero. Este hecho impedía realizar cualquier cálculo de los coeficientes de correlación para todos los pares de variables.

7.1.1.1.8. EXPRESIÓN ORAL

Al realizar el análisis factorial las 24 variables asociadas a la expresión oral se han agrupado en siete factores que explican el 70,691% de la varianza total.

ÍTEMS	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI	F VII
(7.1.12) Contenido – descripción completa	,815						
(7.1.2) Contenido – buena selección de detalles	,806						
(7.1.11) Contenido – uso de frases subordinadas	,764						
(7.2.7) Forma – léxico abundante y adecuado	,739						
(7.1.10) Contenido – unidad en la descripción	,720						
(7.1.7) Contenido – uso de localizadores espaciales	,704						
(7.2.5) Forma – nivel del lenguaje adecuado	,481						
(7.2.4) Forma – entonación natural y amena		,872					
(7.2.6) Forma – expresión viva y natural		,833					
(7.2.3) Forma – volumen adecuado		,826					
(7.2.2) Forma – ritmo adecuado		,794					
(7.2.1) Forma – articulación clara		,669					
(7.1.6) Contenido – adjetivos precisos			,941				
(7.1.5) Contenido – uso de adjetivación			,920				
(7.1.3) Contenido – evita elementos superfluos			-,748				
(7.1.4) Contenido – descripción sin vueltas atrás o líos				,808			
(7.2.8) Forma – morfosintaxis: estructuras adecuadas				,791			
(7.1.8) Contenido – evita repetir las mismas palabras					,726		
(7.2.10) Forma – locución sin tartamudeo					,611		
(7.2.12) Forma – relajación al hablar					,575		
(7.2.9) Forma – fonética: producción de sonidos						,752	
(7.1.9) Contenido – describe con objetividad						,639	
(7.2.11) Forma – acompañamiento de gestos							,688
(7.1.1) Contenido – comienza enmarcando descripción							,619
FACTORES	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	% DE VARIANZA TOTAL				
I	4,009	16,703	16,703				
II	3,925	16,354	33,058				
III	2,591	10,795	43,853				
IV	1,789	7,453	51,305				
V	1,630	6,790	58,095				
VI	1,568	6,534	64,629				
VII	1,455	6,062	70,691				

Tabla 31. Análisis factorial de los ítems sobre *Expresión Oral*.

- ❖ Factor I: Este factor está compuesto de siete variables, explica el 16,703% de la varianza y ha sido denominado como **fondo de la expresión oral**. Aunque el análisis factorial de este factor queda estructurado, en su mayor parte, por variables de contenido también se agrupan otras variables formales (ítems 7.1.2, 7.1.7, 7.1.10, 7.1.11, 7.1.12, 7.2.5 y 7.2.7). En este caso se ha optado por no categorizar en una subdivisión de dos nuevos factores dentro de éste. La naturaleza de todas las variables vinculadas a este factor permite que puedan ser consideradas dentro de la misma unidad, a pesar de la distinción hecha en el instrumento de recogida de datos.
- ❖ Factor II: Recoge cinco variables, todas ellas relacionadas con la manera que tienen los alumnos de expresarse oralmente (ítems 7.2.1, 7.2.2, 7.2.3, 7.2.4 y 7.2.6). Este factor se ha llamado **forma de la expresión oral** y explica el 16,354% de la varianza. Puntúan alto en este factor, sobre todo en entonación, expresión y volumen.
- ❖ Factor III: Está formado por dos variables de signo positivo (ítems 7.1.5 y 7.1.6) que se refieren al empleo que los alumnos hacen de los **adjetivos** en sus discursos. Explica el 10,795% de la varianza. Puntúan alto en este factor.
- ❖ Factor IV: Está relacionado con la **organización**, tanto mental (ideas) como estructural (morfosintaxis). Se agrupan dos variables que aluden a ese orden discursivo (ítems 7.1.4 y 7.2.8). Este factor explica el 7,453% de la varianza.
- ❖ Factor V: Explica el 6,790% de la varianza y está formado por variables que se corresponden con algunas de las **alteraciones de la comunicación verbal**, que pueden hacer que la construcción de un buen mensaje en su fondo pierda su valor al ser expresado. Por ejemplo: tartamudeo, nervios, repetición de las mismas palabras o expresiones, etc. Este factor está compuesto por tres variables (ítems 7.1.8, 7.2.10 y 7.2.12) que recogen esas perturbaciones comunicativas. En este factor puntúan más alto los alumnos cuando se trata de evitar la repetición constante de las mismas palabras.

- ❖ Factor VI: Este factor explica el 6,534% de la varianza y se ha definido como **descripción objetiva y fonética**. En él se integran dos variables relacionadas, por una parte, con la objetividad que manifiesta el hablante al exponer su descripción y, por otra, analiza la producción de los sonidos (ítems 7.1.9 y 7.2.9). Puntúan alto en este factor cuando se trata de una corrección fonética.

- ❖ Factor VII: Este último factor está formado por dos variables que, aunque podría prescindirse de ellas para expresar el mensaje aportan, sin embargo, un enriquecimiento a la expresión oral (ítems 7.1.1 y 7.2.11). Se ha definido como **elementos que acompañan al discurso** y se vinculan con la paralingüística (comunicación gestual) y el encuadre de aquello que se va a explicar; hecho éste último que ornamenta el discurso. Este factor explica el 6,062% de la varianza.

Resumen

En el análisis factorial se han seleccionado aquellos componentes con valores asociados mayores que 1. En cada uno de los análisis de componentes principales se observa un porcentaje acumulado de los factores superior al 50% en todos los casos, excepto en *Profesor y actitud hacia la Lengua* (41,154%).

Del resto, el que ofrece menor explicación de la varianza se corresponde con las *actividades de Lengua* (57,465%), mientras que la mayor explicación se encuentra en la *Expresión Escrita* (74,414%).

SÍNTESIS DE LAS FASES REFLEXIVA, DE TRABAJO DE CAMPO, ANALÍTICA E INFORMATIVA QUE SE LLEVARON A CABO DURANTE EL PROCESO DE TRABAJO CON EL CUESTIONARIO:

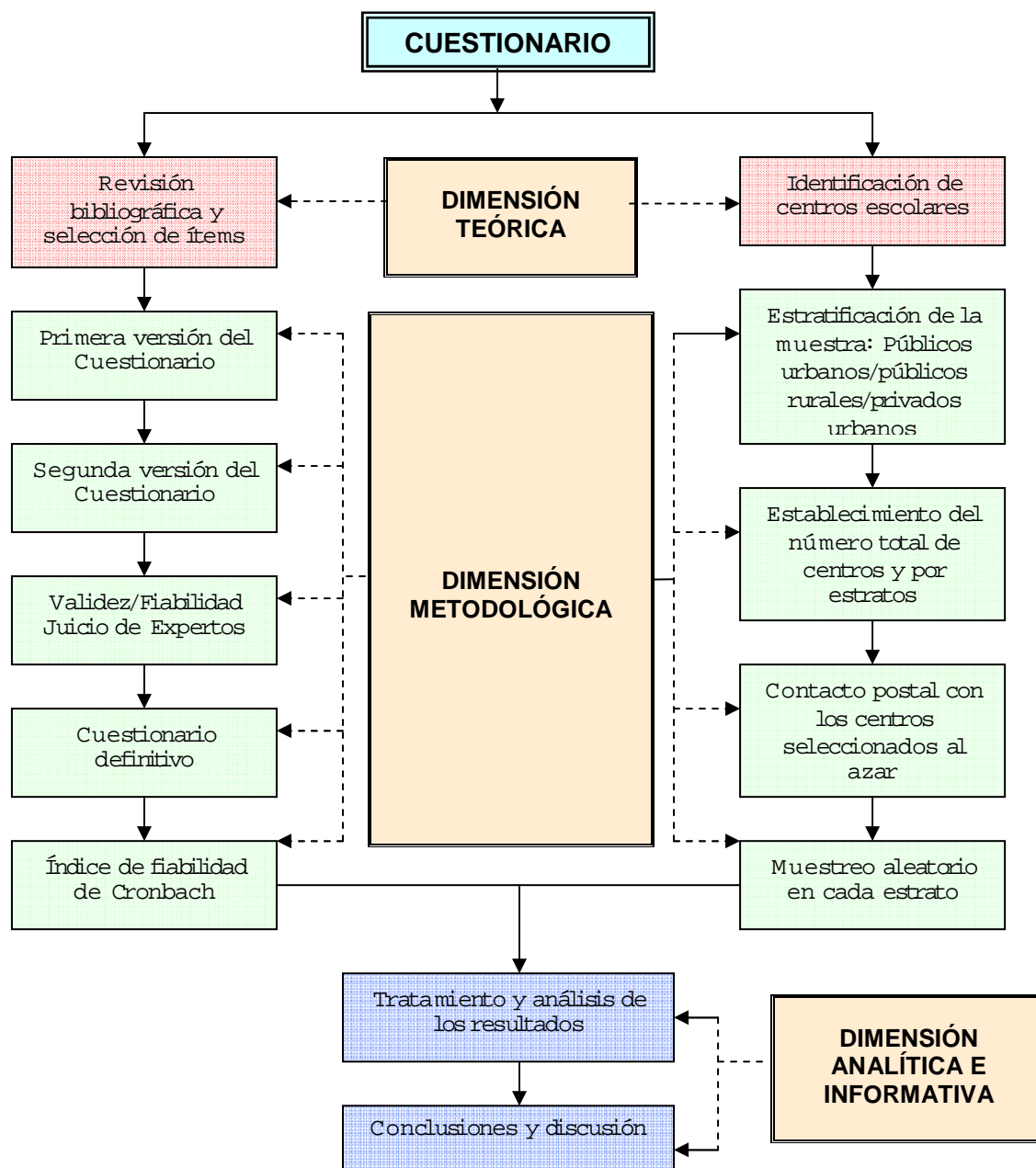


Fig. 26. Fases en la aplicación del cuestionario.

7.1.2. Partes que componen el cuestionario

El Cuestionario para el Análisis de las Competencias Lingüísticas en Educación Primaria (CACLEP) trata de conocer el grado de competencia lingüística adquirido por los alumnos en su proceso de aprendizaje, qué piensan y sienten sobre el Lenguaje, qué obstáculos y dificultades se encuentran y cuál es el protagonismo que la lectura

tiene en su vida escolar y personal. Este instrumento evalúa el conjunto de variables objeto de estudio. Consta de 142 ítems con diferentes tipos de respuesta:

La mayor parte de ellos, se presentan con forma **politómica**, mediante cuatro categorías de respuesta (1, 2, 3, 4) en la que sólo una de ellas es la correcta (*Lengua, Lectura, Conocimientos curriculares generales, Comprensión escrita y Comentamos el cuento*).

Un reducido grupo implica la **respuesta escrita** del alumno, siéndole solicitada una palabra o una explicación razonada (*Definiciones y Razonamiento y argumentación*). También se busca una forma de expresión más amplia y extensa, que denote la capacidad que tiene el alumno al componer un escrito (*Expresión escrita*).

Algunas respuestas requieren la puesta en funcionamiento de aspectos vinculados con la **psicomotricidad** del alumno (*Instrucciones*).

Una de las pruebas (*Expresión oral*) requiere la práctica de la **oralidad** en su respuesta.

El cuestionario consta de ocho bloques o partes, en cada una de las cuales se recoge información sobre aquellos aspectos que se describen a continuación:

0.- Datos personales

Lo integran siete ítems, que proporcionan una información general sobre el género, la edad y el lugar de residencia del alumno. También, se pregunta por la calificación que el sujeto ha obtenido en el área de Lengua, así como la lengua materna que se habla dentro del núcleo familiar.

1.- Lengua

Evalúa la apreciación que los alumnos tienen sobre el área de Lengua, en aspectos concretos. Tal es el caso de su profesor, las actividades que se realizan en el aula, así como la actitud y la motivación que le producen el estudio de la Lengua.

2.- Lectura

Diagnostica los hábitos de lectura con los que cuenta el sujeto, así como conocer los recursos culturales de los que disponen los miembros de la familia (o, en su defecto, entre su entorno cercano) y de la transmisión de costumbres al alumno, en materia de lectura.

3.- Conocimientos curriculares generales

Evalúa y diagnostica el dominio de aquellos contenidos que se estudian en el currículo del área (*Literatura, ortografía, puntuación, gramática, frases populares, lenguajes alternativos, vocabulario, conjugación verbal, interpretación y medios de comunicación*).

4.- Comprensión escrita

Evalúa y diagnostica sobre la capacidad que el alumno presenta en la comprensión de la información relevante a partir de textos de tipología diversa, ya sean éstos textos narrativos como propios de las situaciones cotidianas de relación social.

5.- Expresión escrita

Diagnostica la manera que tienen los alumnos de componer un texto escrito, desde varias dimensiones (*estructura, coherencia, calidad y creatividad*). Evalúa no solo lo que se escribe y la imaginación que el alumno aporta al texto (*fondo*) sino, también, el cómo se escribe (*forma*) un texto (*ortografía, organización, caligrafía, etc.*).

6.- Comprensión oral

Evalúa la atención y el dominio de los alumnos en la interpretación de la palabra oral. Definición de vocablos. Empleo de la razón y de la argumentación para la explicación de frases absurdas. Aplicación práctica de instrucciones orales.

7.- Expresión oral

Evalúa y sirve para diagnosticar la forma de expresarse por medio de la palabra oral, atendiendo al contenido del mensaje y a la construcción del mismo.

7.1.3. Descripción de las pruebas

El *Cuestionario para el Análisis de las Competencias Lingüísticas en Educación Primaria* (CACLEP) abarca, en gran medida, el estudio y análisis de aspectos necesarios para la adquisición de un nivel de competencia lingüística en el curso de 4º de Primaria. Consta de pruebas correspondientes a las cuatro destrezas básicas del currículo del área de Lengua: *comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita*. Los apartados anteriormente enumerados se complementan con una serie de cuestiones generales que sirven de repaso al currículo del curso. Y, así

mismo, indaga en los hábitos lectores del alumno y en la apreciación que éste tiene del área y de las prácticas escolares que en ella se llevan a cabo.

A continuación, se pasa a describir con más detalle cada una de las pruebas.

A) Lengua

Este apartado está constituido por tres partes:

- 1. Profesor/a.** Recoge, mediante la observación indirecta a través del alumno, algunas de las cualidades adquiridas por el profesor que imparte el área.
- 2. Actitud hacia la Lengua.** Analiza la importancia que le conceden los alumnos a la Lengua y la predisposición de éstos para afrontar su estudio con motivación suficiente o con pasividad.
- 3. Actividades de Lengua.** Atiende a las prácticas más comunes que se llevan a cabo en el aula, cuando se trata de realizar tareas de competencia lingüística.

B) Lectura

- 1. Hábitos de lectura.** Agrupa 13 preguntas que sirven para analizar el interés y la motivación que el alumno muestra hacia la lectura. También, atiende al potencial entorno lector más próximo, como es el familiar, que puede actuar de nexo de enlace para su aproximación al hábito lector o, por el contrario, para reforzar, aún más, una práctica ya afianzada.
- 2. Escuela y animación a la lectura.** La escuela, a través de los profesores y el ambiente escolar, es otro agente importante en la influencia lectora de los alumnos. Se recogen 4 ítems que valoran el interés que desde la escuela se le concede a las actividades relacionadas con la práctica lectora.
- 3. Televisión y tecnologías.** Se formulan 2 ítems para determinar el alcance de estos medios, que se presentan como competidores de una lectura profunda y relajada.

C) Conocimientos curriculares generales

En este apartado se mide el dominio que los alumnos han adquirido en los diversos conocimientos curriculares del área de Lengua. A través de una serie de preguntas en forma de ejercicios, similares a los realizados en el aula, se evalúan los siguientes aspectos:

1. **Literatura:** (3 ítems).
2. **Ortografía:** (1 ítem).
3. **Puntuación:** (2 ítems).
4. **Gramática:** (4 ítems).
5. **Comprensión de frases hechas:** (1 ítem).
6. **Otros lenguajes:** (1 ítem).
7. **Vocabulario:** (1 ítem).
8. **Conjugación verbal:** (1 ítem).
9. **Interpretación de dichos agudos e ingeniosos:** (1 ítem).
10. **Medios de comunicación:** (1 ítem).

Tales conocimientos quedan contenidos dentro de las prescripciones que dicta el marco curricular de enseñanzas mínimas para este ciclo.

D) Comprensión escrita

Recoge dos textos breves de fácil manipulación para el alumno:

1. El **texto 1** se presenta en forma **narrativa**.
2. El **texto 2** ofrece una expresión en forma de **gráfico**, que amplía el concepto de lectura.

Las preguntas que, posteriormente, se realizan recogen las **dimensiones** principales **de la comprensión lectora**, esto es: *literal, reorganizativa, inferencial y crítica*. Este aspecto se ha tenido muy en cuenta durante la confección de la prueba, ya que permite analizar de una manera más ajustada la capacidad comprensiva lectora del alumno. Así se evita el proceso de responder a una pregunta cuya respuesta literal debe ser extraída del texto, sin llegar a conocer si el alumno realmente entiende el texto que ha leído. Por lo tanto, inferir, sacar conclusiones,

prever, emitir juicios, etc., no solo obliga al alumno a una comprensión global del texto, sino que permite analizar y valorar, las carencias y fortalezas específicas, respecto al tipo de actividades mentales relacionadas con la lectura, que es capaz de realizar cada alumno.

Las dimensiones de la comprensión lectora y el agrupamiento de las preguntas en cada una de ellas quedan recogidas de la siguiente manera:

	Comprensión literal	Reorganización de la información	Comprensión inferencial	Comprensión crítica o de juicio
Texto 1	Ítem: 4	Ítem: 3	Ítems: 1, 5	Ítem: 2
Texto 2	Ítem: 1, 3, 4	Ítem: 2	Ítem: 5	

Tabla 32. Dimensiones de las preguntas contenidas en los textos de Comprensión Escrita.

Entre las **características** más destacadas **de los textos seleccionados** se encuentran (Catalá, *et al.*, 2001):

1. Los textos empleados son de similares características a los empleados en lecturas reales dentro del contexto escolar. Siendo, así mismo, de un nivel de dificultad que requiere utilizar los mismos procesos que con lecturas hechas en clase.
2. Se neutraliza al límite la necesidad de conocimientos previos. La información ofrecida por el texto es suficiente para no depender ésta tanto de los conocimientos previos del alumno como de la capacidad de organizar la información aportada por el texto.
3. Se incluyen, deliberadamente, algunas palabras difíciles cuyo sentido puede ser inferido a través del propio texto.
4. Los textos son cortos para evitar el cansancio del alumno, pero con la suficiente estructura interna para permitir que el alumno infiera, jerarquice y organice la información.
5. El alumno tiene delante el texto, que le permite la lectura cuantas veces sean necesarias, evitando así que la memoria incida y distorsione la comprensión.

6. Las preguntas son cerradas, de elección múltiple. Tienen cuatro alternativas cada una, quedando excluida cualquier alternativa que pudiera ser absurda, con la finalidad de reducir la intervención del azar en el momento de seleccionar la respuesta el alumno.

E) Expresión escrita

Esta prueba se plantea con el objetivo de evaluar la expresión del alumno en su forma escrita. Se le pide al alumno que realice una composición escrita en forma narrativa, ya sea un relato o un cuento. Para despertar su motivación se ha planteado en el encabezamiento del enunciado un tema que, primeramente, no requiera ningún tipo de conocimientos previos. Y, posteriormente, ha sido propuesta una situación ficticia, imposible de producirse, para estimular la imaginación y la creatividad del alumno (*¿Qué pasaría si una vaca con ruedas te preguntase la hora?*).

Para medir el dominio adquirido por el alumno en la composición escrita se establecen cuatro dimensiones de evaluación:

1. **Estructura:** (7 ítems).
2. **Coherencia:** (7 ítems).
3. **Calidad:** (7 ítems).
4. **Creatividad:** (7 ítems).

En este caso, los ítems propuestos no son planteados al alumno, sino que sirven como **criterios de evaluación** al investigador.

1. **Estructura.-** Partiendo de la estructura general que a los alumnos se les explica desde el currículo de Lengua, se evalúan las características formales más destacadas que conforman un texto (*introducción, nudo, desenlace*), así como su distribución y separación.

ESTRUCTURA	
1	Marcas o señales de estructura
2	Información del marco (espacial y/o temporal) que desarrolle el contexto
3	Un suceso que cree un propósito, problema o complicación para el protagonista (trama)
4	Esfuerzo del protagonista para resolver el suceso
5	Resultados de los esfuerzos del protagonista (desenlace)
6	Separación entre las partes
7	Existe mezcla de narración y diálogo entre los personajes

Tabla 33. *Expresión Escrita: Ítems que componen la Estructura.*

2. Coherencia.- Este apartado mide aspectos referidos al fondo del texto elaborado por el alumno. La existencia de conexiones entre las partes del texto y una clara exposición del argumento confieren al escrito una calidad notable. Así mismo, revelan cierta claridad en las ideas del alumno, que es capaz de construir un texto con sentido.

COHERENCIA	
1	Identificación del tema
2	Exposición del tema sin digresiones (vueltas atrás, embrollos)
3	Contexto que oriente al lector
4	Detalles organizados a lo largo de la historia
5	Marcas o enlaces que cohesionan oraciones / párrafos
6	La argumentación fluye sin problemas
7	Existencia de una conclusión que cree un sentido de cierre al texto

Tabla 34. *Expresión Escrita: Ítems que componen la Coherencia.*

3. Calidad.- Se atiende a aspectos de presentación que mejoran el nivel de cualquier escrito. Una correcta sintaxis, acompañada de una buena puntuación y ortografía, permiten al lector un seguimiento sin dificultades de la historia narrada. Mientras tanto, la ajustada explicación de los acontecimientos, sin las perturbaciones que cualquier descripción irrelevante pueda crear, y un vocabulario preciso son necesarios para mantener despierto el interés del lector. En la evaluación también se tiene en cuenta una buena organización. Todas ellas, cuestiones recurrentes en la mayoría de las aulas de Lengua y, sin duda, un compromiso cotidiano en las explicaciones de los maestros.

CALIDAD	
1	Clara secuencia de eventos
2	Desarrollo de la historia sin irrelevantes descripciones en la exposición
3	Buena organización
4	Vocabulario adecuado
5	Variedad de detalles
6	Correcta estructura de las oraciones
7	Correcta puntuación y ortografía

Tabla 35. *Expresión Escrita: Ítems que componen la Calidad.*

4. Creatividad.- Este apartado valora la originalidad y las características artísticas que se albergan en el alumno. Su ingenio se mide en cada uno de los ítems de evaluación.

Ya desde el comienzo de la composición se intenta revelar estos aspectos. Para ello, se le presenta al alumno una primera línea, indicando su uso para el *título*. Mejor, si éste llama la atención por su originalidad.

La *diversidad y abundancia de ideas*, que demuestren el ingenio del alumno, ponen de relieve su nivel creativo.

Por tratarse de una situación extraordinaria se presta al desarrollo de hechos cómicos. El *humor*, como síntoma de creatividad, es tenido en cuenta, siempre considerándose que el resultado no será desde una perspectiva adulta, donde se podrían mezclar la ironía, el sarcasmo o una elaborada comicidad. Aunque en la edad infantil el humor no esté tan desarrollado, se analiza desde un aspecto que permita reflejar algún elemento básico.

Una indicación de que el texto es creativo reside en el *interés que despierta en el lector*. Si consigue envolverle en la historia propuesta, no cabe duda de su originalidad. No se debe olvidar que si esto se produce es porque antes se habrá manifestado una implicación personal del alumno.

CREATIVIDAD	
1	Título original y ocurente
2	Abundancia de ideas / Número aceptable de ideas
3	Se adapta muy bien a situaciones nuevas y extrañas
4	Originalidad. Ideas no comunes, ingeniosas, novedosas y atrayentes
5	Rasgos cómicos o de humor
6	Implicación personal. Disfruta mucho con la situación propuesta
7	La historia logra mantener el interés del lector

Tabla 36. *Expresión Escrita: Ítems que componen la Creatividad.*

F) Comprensión Oral

Comprende cuatro apartados:

- 1. Comentamos el cuento.-** Se inicia con la aplicación de un texto. Este texto es uno de los que fueron utilizados en la evaluación para el Informe Pirls sobre lectura (MEC [IE], 2007b). Se ha tratado de abreviar, con respecto al original, en la medida de lo posible. El interés que ha despertado este texto para su elección ha sido porque muestra una

sucesión de datos y hechos que permiten valorar después la organización mental del alumno, así como su atención y comprensión de lo que ha sido leído.

La lectura del texto ha sido realizada, de forma oral, por el investigador. Se procura llevar a cabo cuidando la articulación, la altura, el tono, etc., y acomodando la expresión, según el desarrollo de la historia.

Exige la atención del alumno que, posteriormente, no dispondrá de su lectura para contestar a las cuestiones que se le plantean. Se trata de una sucesión de 6 preguntas referidas a la lectura del texto, para valorar la comprensión de lo leído. Son preguntas de respuesta múltiple.

Pregunta	Información explícita	Análisis del lenguaje	Comprensión inferencial	Interpretación de ideas
1	X			
2	X			
3		X		
4			X	
5	X			
6				X

Tabla 37. Dimensiones de las preguntas contenidas en el texto de Comprensión Oral.

2. **Definiciones:** Extraídas de un diccionario escolar al uso (Anaya, 2005) se han tomado cuatro definiciones (*significado*) que han sido presentadas de forma oral al alumno para que revelase el *significante* al que hace referencia.
3. **Razonamiento y argumentación:** Se emiten, oralmente, al alumno cuatro frases para que analicen la lógica de su significado. Se trata de frases absurdas (Claparède, 1964), e interesan, sobre todo, las respuestas elaboradas por el sujeto, ya que no dan lugar a la casualidad o a la suerte del momento, sino que permiten observar la racionalidad del niño.
4. **Instrucciones:** La actividad incluye una ilustración (www.davidmaynar.com) que presenta un bloque de viviendas en el que se desarrollan diferentes situaciones. Se trata de realizar correctamente 4 órdenes que se le

plantean al alumno, de manera oral, y tienen que ver con alguna intervención en la ilustración dada.

La lectura de los significados en las *Definiciones*, de las frases en el *Razonamiento y argumentación* y de las *Instrucciones*, tan sólo se repite una vez más, después de su primera lectura. El objetivo es evitar posibles ruidos, interferencias o cualquier dificultad de audición que se pudiera haber planteado durante la primera ocasión. Sin embargo, no serán atendidas posteriores solicitudes de repetición por parte del alumno.

En este apartado se le quiere dar un protagonismo real a la comprensión oral del alumno. Para ello, como ya ha sido visto, la lectura del texto narrado, y el resto de pruebas se han efectuado directamente, sin mediar la grabación de las actividades.

G) Expresión Oral

Se evalúa la competencia que el alumno tiene para describir oralmente una ilustración (www.davidmaynar.com) que se le presenta.

Los ítems que acompañan para su evaluación están dirigidos a la persona encargada de administrar la prueba. Se integran en dos grupos:

1. **Análisis de Contenido**: Valora aspectos relacionados con el *fondo* de la exposición oral del alumno. Es decir, evalúa el **contenido**, propiamente dicho, de su discurso, *lo que se quiere decir*. Esta primera parte consta de 12 ítems:
 - 1.1. **Comienza enmarcando lo que va a describir**.- El alumno organiza e introduce la información nueva de forma ordenada, partiendo de lo general a lo particular.
 - 1.2. **Hay una buena selección de detalles**.- Selecciona la información relevante y la expone con originalidad.
 - 1.3. **Evita los elementos superfluos**.- La información aportada por el alumno evita un distanciamiento arbitrario hacia otros elementos que no sean los nucleares de la descripción.
 - 1.4. **Descripción sin vueltas atrás, líos, etc**.- La intervención comunicativa del alumno refleja claridad en sus ideas, que se producen de forma ordenada para facilitar la comprensión a su interlocutor.

- 1.5. **Utiliza adjetivación (color, forma, tamaño...).**- El alumno enriquece la descripción mediante el empleo de adjetivos, que revelan al interlocutor algunas de las propiedades que contienen los nombres a los que acompañan (color, forma, tamaño, etc.).
 - 1.6. **Los adjetivos son precisos.**- La adjetivación empleada se ajusta con aquello que realmente se quiere definir.
 - 1.7. **Utiliza localizadores espaciales (arriba, abajo, derecha, etc.).**- El alumno describe objetos y personas, y los coloca en un espacio físico, dentro del marco general de la descripción.
 - 1.8. **Evita repetir, insistentemente, las mismas palabras.**- Se prescinde de vulgarismos, muletillas, así como del abuso de frases hechas que sistemáticamente se puedan repetir durante la exposición.
 - 1.9. **Describe con objetividad.**- El alumno realiza una exposición en la que excluye su punto de vista personal en la descripción, siendo su explicación ajustada a lo que estrictamente sucede en la ilustración.
 - 1.10. **Existe unidad en la descripción.**- El alumno mantiene el grado de especificidad en el tratamiento del tema durante su desarrollo, haciendo un discurso coordinado en su conjunto.
 - 1.11. **Utiliza frases subordinadas.**- La presentación de la información queda expuesta con claridad mediante el uso de oraciones de cierta complejidad y extensión, a través de la subordinación.
 - 1.12. **Es una descripción completa.**- El alumno realiza una descripción pormenorizada de todos los elementos que configuran la ilustración.
2. **Análisis formal:** Recoge y mide aquellos aspectos de *forma* que, junto con un adecuado contenido, convierten una exposición oral en un discurso de calidad. Se trata de elementos paralingüísticos, que acompañan al discurso. Se evalúa *el cómo se dice*, la manera que el alumno tiene de expresarse. Esta segunda parte consta de 12 ítems:
- 2.1. **Articulación clara.**- El alumno vocaliza claramente, haciendo que el discurso no se vea entorpecido por dificultades de emisión.

- 2.2. Ritmo adecuado.**- La velocidad de elocución es la adecuada.
- 2.3. Volumen adecuado.**- El alumno regula la intensidad de la voz, haciendo que ésta sea acorde con la situación en la que se encuentra.
- 2.4. Entonación natural y amena.**- Distribución adecuada de pausas y silencios y oportuno énfasis en las palabras o ideas imprescindibles.
- 2.5. Nivel del lenguaje adecuado.**- El alumno utiliza el registro más apropiado al contenido de su discurso. El nivel de formalidad se corresponde tanto a la situación comunicativa propuesta, como al interlocutor con el que se encuentra.
- 2.6. Expresión viva y natural.**- Uso de la entonación y/o de las pausas como medida de expresión natural.
- 2.7. Léxico abundante y adecuado.**- El alumno utiliza una aceptable diversidad léxica y emplea unos términos que se ajustan a la situación propuesta, evitando un vocabulario impreciso.
- 2.8. Morfosintaxis. Estructuras bien construidas.**- El alumno conoce las normas lingüísticas establecidas y es capaz de elaborar estructuras gramaticales orales de forma correcta.
- 2.9. Fonética: Producción correcta de sonidos.**- Ausencia de elementos que perturben una clara producción de sonidos, que sirven para que el interlocutor reciba un discurso de baja calidad (ruidos, silbidos, dificultad de pronunciación de algún fonema, etc.).
- 2.10. Habla sin tartamudear.**- El alumno se expresa sin la emisión repetida de algunos fonemas, sílabas o, incluso, palabras que denotan un problema lingüístico patológico.
- 2.11. Acompaña su expresión oral con gestos.**- Se utiliza, equilibradamente, acompañamiento gestual para reforzar el significado de las palabras emitidas.
- 2.12. Se muestra relajado cuando habla.**- El alumno atiende a su postura corporal, mediante una actitud, miradas y gestos relajados y naturales.

7.1.4. CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN

A continuación se indicará la puntuación que puede obtener el alumno en cada uno de los apartados, y los criterios que han sido establecidos para la corrección del *Cuestionario para el Análisis de las Competencias Lingüísticas en Educación Primaria* (CACLEP). Las puntuaciones resultantes obtenidas en cada uno de los apartados lingüísticos (Conocimientos curriculares generales, comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita) son independientes entre sí.

7.1.4.1. Corrección y puntuación de Lengua

A cada ítem respondido en esta prueba no se le asigna puntuación alguna, dado que son preguntas formuladas para establecer, posteriormente, la evaluación de tipo cuantitativo con las respuestas ofrecidas por todos los alumnos de la muestra. Su corrección se limita a introducir la respuesta marcada por el alumno en la plantilla que servirá para el análisis de datos.

7.1.4.2. Corrección y puntuación de Lectura

Como ya sucediera con el anterior apartado, a cada ítem respondido en esta prueba no se le asigna puntuación alguna, dado que son preguntas formuladas para establecer, posteriormente, una evaluación de tipo cuantitativo con las respuestas ofrecidas por todos los alumnos de la muestra. Su corrección, como ya sucediera con el anterior apartado, se limita a introducir la respuesta marcada por el alumno en la plantilla que servirá para el análisis de datos.

7.1.4.3. Corrección y puntuación de Conocimientos Curriculares Generales

A cada ítem correcto en esta prueba se le concede un punto, de manera que un niño que conteste correctamente todos los ítems, obtendrá 16 puntos. Por el contrario, los errores de respuesta no serán tenidos en cuenta.

CONOCIMIENTOS CURRICULARES GENERALES (ítems 3.1 - 3.16)	
Puntuación (máx. 16 puntos)	<p>1 punto: Responde correctamente</p> <p>0 puntos: Responde incorrectamente</p>

Tabla 38. Conocimientos Curriculares Generales. Puntuación de los ítems.

La puntuación final resultante para cada uno de los alumnos será comparada con la escala de valores comprendida entre la puntuación mínima (0 puntos) y la

máxima posible (16 puntos). Según el nivel de puntuación obtenido por cada alumno, se le asigna su correspondiente **código**, con la finalidad de realizar su registro y posterior análisis de resultados.

Los **niveles** establecidos para cada franja de respuestas se encuentran en la siguiente tabla:

CUESTIONES CURRICULARES GENERALES. ESCALA DE VALORES.		
PUNTOS	NIVEL	CÓDIGO
0	Sin nivel	1
1 - 3	Nivel deficiente	2
4 - 6	Nivel insuficiente	3
7 - 9	Nivel medio	4
10 - 12	Nivel bueno	5
13 - 15	Nivel superior	6
16	Nivel excelente	7

Tabla 39. *Cuestiones Curriculares Generales. Escala de valores.*

7.1.4.4. **Corrección y puntuación de la Comprensión Escrita**

La prueba consta de dos textos con 5 ítems cada uno de ellos. Esta división responde a la inclusión en la prueba de textos de distinta naturaleza, y no afecta a la corrección y puntuación finales. Por lo tanto, la puntuación final resultará de la suma de los ítems de ambos textos.

COMPRENSIÓN ESCRITA. PUNTUACIÓN TOTAL	
Puntuación (máx. 10 puntos)	<p style="text-align: center;"> Suma ítems 1 - 5 (Texto 1) + Suma ítems 1 - 5 (Texto 2) <hr style="width: 20%; margin: auto;"/> Nº. total de puntos </p>

Tabla 40. *Comprensión Escrita. Suma de puntuaciones.*

Y así, a cada ítem que el alumno responda correctamente se le concede un punto, pudiendo alcanzar un máximo de 10 puntos cuando hayan sido respondidos todos los ítems correctamente. En este apartado no se computarán los errores en la respuesta.

COMPRESIÓN ESCRITA: TEXTOS 1 y 2 (ítems 4.1.1 - 4.2.5)	
Puntuación (máx. 10 puntos)	<p>1 punto: Responde correctamente</p> <p>0 puntos: Responde incorrectamente</p>

Tabla 41. *Comprensión Escrita. Puntuación de los ítems.*

La puntuación que resulte de esa adición, en cada uno de los alumnos evaluados, será trasladada a su correspondiente escala de valores. Entre la mínima puntuación (0 puntos) y la máxima que se puede alcanzar (10 puntos) se registran una serie de valores intermedios que permiten evaluar el nivel obtenido por el alumno en esta prueba. Encontrado su nivel correspondiente se le asigna su respectivo **código**, que permitirá la cuantificación.

En la tabla siguiente se muestran los **niveles** determinados, dependiendo del número total de respuestas correctas:

COMPRESIÓN ESCRITA. ESCALA DE VALORES.		
PUNTOS	NIVEL	CÓDIGO
0	Sin nivel	1
1 - 2	Nivel muy bajo	2
3	Nivel bajo	3
4	Nivel moderadamente bajo	4
5 - 6	Nivel dentro de la normalidad	5
7 - 8	Nivel moderadamente alto	6
9	Nivel alto	7
10	Nivel muy alto	8

Tabla 42. *Comprensión Escrita. Escala de valores.*

7.1.4.5. Corrección y puntuación de la Expresión Escrita

En el material de aplicación se proporciona una plantilla de corrección, de utilidad para la persona encargada de evaluar este apartado.

5.1.- ESTRUCTURA		5.2.- COHERENCIA		5.3.- CALIDAD		5.4.- CREATIVIDAD	
5.1.1.- Marcas o señales de estructura		5.2.1.- Identificación del tema		5.3.1.- Clara secuencia de eventos		5.4.1.- Título original y ocurrente	
1	Muy buena	1	Muy buena	1	Muy buena	1	Muy bueno
2	Buena	2	Buena	2	Buena	2	Bueno
3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable
4	Mala	4	Mala	4	Mala	4	Malo

Tabla 43. *Expresión Escrita. Modelo de disposición de las dimensiones e ítems.*

Dicha plantilla la componen cuatro dimensiones a tener en cuenta para su medida: *Estructura, Coherencia, Calidad y Creatividad*. Cada una de esas cuatro dimensiones está formada por 7 ítems, conformando un total de 28. La separación en cuatro dimensiones es útil para realizar el estudio separado de cada una de ellas.

La respuesta, que en este caso determina el evaluador para cada uno de los ítems, es registrada en la plantilla. Cada ítem presenta cuatro posibilidades de evaluación, entendiéndose un resultado que va desde *Muy bueno/a* (1), *Bueno/a* (2), *Aceptable* (3), hasta un resultado negativo o *Malo/a* (4).

Algunos de los ítems propuestos, antes de marcar una de las variables, requieren una corrección cuantitativa. Tal es el caso del 5.2.5; 5.3.7; 5.4.2 y 5.4.4. Para el 5.2.5, 5.4.2 y 5.4.4 se parte de la categoría más baja (*mala*) para iniciar la evaluación. Cada grupo de 5 elementos solicitados en el ítem que aparezcan durante la corrección del texto permitirán ascender a la categoría inmediatamente superior (*aceptable*). Y se procederá de este modo, hasta llegar a alcanzar la categoría más elevada (*muy buena*).

Por otra parte, en el ítem 5.3.7 sucede lo contrario. Se parte de la categoría más alta (*muy buena*) para iniciar la evaluación. Cada grupo de 5 faltas de ortografía y/o puntuación que aparezcan durante la corrección del texto harán que se descienda a la categoría inmediatamente inferior (*buena*). Y se procederá de este modo, hasta llegar a alcanzar la categoría más baja (*mala*). Las faltas de ortografía y puntuación repetidas computan como si de una nueva falta se tratase.

Dependiendo del número de respuesta que haya sido marcado por la persona encargada de la corrección, será adjudicada una puntuación diferente. Así, para la respuesta (1) se otorga 1 punto, para la respuesta (2) se concede 0,5 puntos, la

respuesta (3) se puntúa con 0,25 puntos y, finalmente, la respuesta (4) se puntúa con 0 puntos. Véase lo anteriormente dicho en el siguiente cuadro:

EXPRESIÓN ESCRITA. PUNTUACIÓN TOTAL. (ítems 5.1.1 - 5.4.7)							
ESTRUCTURA		COHERENCIA		CALIDAD		CREATIVIDAD	
Respuesta	Puntos	Respuesta	Puntos	Respuesta	Puntos	Respuesta	Puntos
1	1	1	1	1	1	1	1
2	0,50	2	0,50	2	0,50	2	0,50
3	0,25	3	0,25	3	0,25	3	0,25
4	0	4	0	4	0	4	0
Suma total de puntos		Suma total de puntos		Suma total de puntos		Suma total de puntos	

Tabla 44. *Expresión Escrita. Suma de puntuaciones.*

Las sumas totales de puntos obtenidas en cada una de las dimensiones estudiadas (*Estructura, Coherencia, Calidad y Creatividad*) deben ser sumadas entre sí para alcanzar la puntuación final y establecer el nivel de expresión escrita al que pertenece el alumno. Encontrado éste en la tabla siguiente, se le asigna el **código** correspondiente en la plantilla informática:

EXPRESIÓN ESCRITA. ESCALA DE VALORES.		
PUNTOS	NIVEL	CÓDIGO
0	Sin nivel	1
0,25 - 3,75	Nivel muy bajo	2
4 - 7,75	Nivel bajo	3
8 - 11,75	Nivel moderadamente bajo	4
12 - 15,75	Nivel dentro de la normalidad	5
16 - 19,75	Nivel moderadamente alto	6
20 - 23,75	Nivel alto	7
24 - 28	Nivel muy alto	8

Tabla 45. *Expresión Escrita. Escala de valores.*

7.1.4.6. Corrección y puntuación de la Comprensión Oral

a) Comentamos el cuento

Compuesta por 6 ítems. Para cada ítem que el alumno responda correctamente se concede un punto, pudiendo alcanzar un máximo de 6 puntos cuando hayan sido respondidos todos los ítems correctamente y un mínimo de 0 puntos si no ha acertado ninguno. En este apartado no se computarán los errores en la respuesta.

COMENTAMOS EL CUENTO (ítems 6.1.1 - 6.1.6)	
Puntuación (máx. 6 puntos)	<p>1 punto: Responde correctamente</p> <p>0 puntos: Responde incorrectamente</p>

Tabla 46. Comentamos el Cuento. Puntuación de los ítems.

b) Definiciones, Razonamiento y argumentación e Instrucciones

En estos apartados se incluyen 4 actividades que han de ser realizadas por el alumno. Cuando en cada uno de los apartados hayan sido respondidas con acierto las 4 acciones a desempeñar se concede 1 punto, si se resuelven 3 de ellas serán 0,75 puntos, si los aciertos son 2 se otorgan 0,5 puntos y en el caso de un acierto 0,25 puntos. En el supuesto caso de no acertar ninguna de las cuatro actividades planteadas la puntuación será de 0 puntos. Por lo tanto, los apartados correspondientes a *Definiciones, Razonamiento y argumentación e Instrucciones* sólo admitirán, cada uno de ellos, un máximo de 1 punto y un mínimo de 0 puntos. Lo anteriormente dicho queda recogido en la siguiente tabla.

DEFINICIONES, RAZONAMIENTO Y ARGUMENTACIÓN e INSTRUCCIONES (ítems 1 - 4)	
Puntuación (máx. 1 punto cada actividad) (máx. 3 puntos las tres)	<p>1 punto: Responde correctamente a los 4 elementos</p> <p>0,75 puntos: Responde correctamente a 3 elementos</p> <p>0,50 puntos: Responde correctamente a 2 elementos</p> <p>0,25 puntos: responde correctamente a 1 elemento</p> <p>0 puntos: Responde incorrectamente a los 4 elementos</p>

Tabla 47. Definiciones, Razonamiento y argumentación e Instrucciones. Puntuación de los ítems.

A continuación, se obtendrá la puntuación total mediante la suma de todas las puntuaciones parciales alcanzadas en cada una de las partes de la Comprensión Oral. La puntuación máxima que se puede obtener queda establecida en 9 puntos.

COMPRESIÓN ORAL. PUNTUACIÓN TOTAL.	
Puntuación (máx. 9 puntos)	<p>Suma ítems 1 - 6 (Comentamos el cuento)</p> <p>+</p> <p>Puntuación Definiciones</p> <p>+</p> <p>Puntuación Razonamiento y argumentación</p> <p>+</p> <p>Puntuación Instrucciones</p> <hr style="width: 20%; margin: auto;"/> <p>Nº. total de puntos</p>

Tabla 48. *Comprensión Oral. Suma de puntuaciones.*

Para conocer cuál es el nivel logrado por cada alumno, se contrasta su puntuación final con el baremo de puntuaciones recogido en la tabla siguiente, y se le asigna su correspondiente **código** con el objetivo de una posterior cuantificación de la muestra total:

COMPRESIÓN ORAL. ESCALA DE VALORES.		
PUNTOS	NIVEL	CÓDIGO
0 - 2	Comprensión nula	1
2,25 - 4	Comprensión deficiente	2
4,25 - 6	Comprensión media	3
6,25 - 8	Comprensión buena	4
8,25 - 9	Comprensión excelente	5

Tabla 49. *Comprensión Oral. Escala de valores.*

7.1.4.7. Corrección y puntuación de la Expresión Oral

Este apartado se compone de 24 ítems, repartidos en dos bloques de 12 ítems cada uno. Esta división sirve para realizar por separado el análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los bloques (*Análisis de contenido* y *Análisis formal*). Pero,

para determinar el nivel de Expresión Oral en el que se encuentra cada alumno se debe tener en cuenta la puntuación alcanzada en el total de los 24 ítems.

Con el material de evaluación se acompaña una **plantilla**, de utilidad para el administrador del instrumento de medida. En cada ítem se encuentran 4 posibles respuestas que se corresponden con 4 posibles ejecuciones, por parte del alumno, ordenadas en un orden descendente de realización. Es decir, en este contexto, desde una ejecución positiva (*Siempre*) hasta una más negativa (*Nunca*).

Algunos de los ítems propuestos, antes de marcar una de las variables, requieren una corrección cuantitativa. Tal es el caso del 7.1.5, 7.1.7, 7.1.8, 7.1.11 y 7.2.9. Para el 7.1.5, 7.1.7 y 7.1.11 se parte de la categoría más baja (*nunca*) para iniciar la evaluación. Cada grupo de 5 elementos solicitados en el ítem que aparezcan durante la corrección del texto permitirán ascender a la categoría inmediatamente superior (*a veces*). Y se procederá de este modo, hasta llegar a alcanzar la categoría más elevada (*siempre*). Las repeticiones computan como un nuevo elemento.

Por el contrario, en los ítems 7.1.8 y 7.2.9 sucede lo contrario. Se parte de la categoría más alta (*siempre*) para iniciar la evaluación. Cada grupo de 5 incorrecciones, de las que señalan los respectivos ítems, que aparezcan durante la corrección del discurso oral harán que se descienda a la categoría inmediatamente inferior (*bastantes veces*). Y se procederá de este modo, hasta llegar a alcanzar la categoría más baja (*nunca*). Las incorrecciones repetidas computan como si de una nueva falta se tratase.

Cada una de las respuestas dadas en los ítems se corresponde con una puntuación. Si se considera la respuesta (1) la puntuación es de 1 punto, con la respuesta (2) se otorga 0,5 puntos, con la respuesta (3) la puntuación es de 0,25 puntos y con la última respuesta (4) no se concede punto alguno (0 puntos).

EXPRESIÓN ORAL (ítems 7.1.1 - 7.2.12)	
Puntuación (máx. 24 puntos)	1 punto: Respuesta 1 0,50 puntos: Respuesta 2 0,25 puntos: Respuesta 3 0 puntos: Respuesta 4

Tabla 50. *Expresión Oral. Puntuación de los ítems.*

Sumados los puntos resultantes en cada ítem se dispone de la puntuación final del alumno evaluado. En la siguiente tabla se registran los tramos de puntuación para cada nivel de la Expresión Oral y su **código** correspondiente para ser utilizado en el análisis cuantitativo:

EXPRESIÓN ORAL. ESCALA DE VALORES.		
PUNTOS	NIVEL	CÓDIGO
0 - 2,75	Sin nivel	1
3 - 5,75	Nivel muy bajo	2
6 - 8,75	Nivel bajo	3
9 - 11,75	Nivel moderadamente bajo	4
12 - 14,75	Nivel dentro de la normalidad	5
15 - 17,75	Nivel moderadamente alto	6
18 - 20,75	Nivel alto	7
21 - 24	Nivel muy alto	8

Tabla 51. *Expresión Oral. Escala de valores.*

7.2. ENTREVISTA

Al objeto de estudio de esta investigación, se hace necesaria la realización individualizada de una entrevista a cada profesor participante. El empleo de la entrevista con los participantes servirá para profundizar en la naturaleza cualitativa de la información y aportará explicación a los fenómenos tratados desde una perspectiva diferente.

Antes de elaborar la entrevista se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre este tipo de práctica dentro de la investigación social (Babbie, 1996; Valles, 2002; Vasilachis de Gialdino, 2006; Ruiz Olabuénaga, 2009; Delgado y Gutiérrez, 1998; Taylor y Bogdan, 1996). Mediante este procedimiento se adquieren unas pautas generales para ser aplicadas en cada una de las fases de esta metodología cualitativa, desde su diseño hasta su desarrollo y análisis.

Para el almacenamiento de los datos aportados por cada uno de los participantes ha sido necesario el uso de un elemento de **registro mecánico**. Se trata de una grabadora digital. Previamente a su utilización, se ha consultado al informante si existía alguna objeción que impidiese su uso. Fundamentalmente, el objeto de su consentimiento pretendía evitar que el informante se sintiera incómodo ante la presencia de dicho elemento pudiendo, a su vez, condicionar las respuestas que ofreciera. Sin embargo, gracias a que no hubo obstáculos de ningún tipo en aquel sentido no ha sido necesario tomar notas; lo cual, hubiera impedido mantener la atención directa del entrevistador y el hacer de la entrevista una situación de expresión oral natural.

Se han tenido en cuenta algunas de las observaciones necesarias para minimizar la presencia de estos dispositivos automáticos en el curso de la entrevista (Taylor y Bodgan, 1996) como, por ejemplo, utilizar un aparato de pequeñas dimensiones y desplazar su presencia. Que sea lo suficientemente sensible como para recoger las voces sin necesidad de hablar frente a él. Y que su capacidad de almacenamiento sea suficiente para que no sean necesarias interrupciones por ajustes mecánicos de ningún tipo.

El **procedimiento** seguido en la realización de la entrevista, siguiendo las sugerencias propuestas por De Miguel Sánchez *et al.* (1996) responde a las siguientes **estrategias de actuación**:

1. **Procedimientos de estructuración.** Se trata de intervenciones que sirven para el mantenimiento de la dirección de la entrevista y permiten una progresión ordenada por las diferentes fases, tratando de respetar los contenidos y organizarlos convenientemente en su justo momento.
2. **Procedimientos de concordancia.** Utilizados al final de la entrevista para poner de manifiesto aquellos aspectos en los que entrevistador y entrevistado encuentran coincidencia, o discrepancia -si la hubiere-. Durante la entrevista no fue puesto en práctica, para no interferir en la información aportada por el entrevistado, el cual si se viera reforzado -o refutado- en sus ideas podría haber desequilibrado su punto de vista.
3. **Escucha activa.** Esfuerzo por comprender lo que la persona entrevistada está expresando y que esto les resulte evidente. Para ello, se ha permitido una explicación sin interrupciones, con una actitud calmada, dando tiempo para pensar y haciendo preguntas o intervenciones ajustadas a lo que se va escuchando. Esta actitud fue llevada a término mediante las siguientes actuaciones:
 - **Formulación de preguntas.** A tenor de lo que ha sido enunciado en la respuesta, se complementa la información a través de preguntas planteadas por el entrevistador.
 1. **Dar tiempo para responder.** Para respetar los ritmos de expresión de cada entrevistado, o los espacios de tiempo que cada uno de ellos necesitara para disponerse a responder sobre el tema propuesto.
 2. **Clarificar.** En ocasiones fue necesario utilizar *técnicas de indagación* para comprender mejor lo que las personas entrevistadas manifestaban, ya que las respuestas proporcionadas quedaban incompletas o insuficientemente claras.

Para matizar o evitar respuestas incompletas se emplearon **técnicas de indagación**, mediante la aplicación de tres grupos de preguntas, dependiendo del objetivo perseguido con cada una de ellas. Se agrupan, siguiendo la clasificación de Cantón (2009) quien, a su vez, se basa en Newman (1997), de la siguiente manera:

- ❖ *De redirección de la respuesta*, cuando la pregunta no era comprendida o la interpretación que se le daba no era la correcta. En aquellas respuestas

que no se proponía una respuesta acorde con lo solicitado en la pregunta, se volvería a reformular la pregunta. Esta vez, con otra estructura u otras palabras (“¿Quiere decir que...?”). Esta fórmula hubo de ser utilizada en varias ocasiones, puesto que alguno de los informantes se escudaba en respuestas inadecuadas para evitar una respuesta clara.

- ❖ *Reduciendo la ambigüedad de las respuestas*, siempre que fueran generales o no aportasen información de utilidad, solicitando del informante una petición directa de explicación (“Explíquemelo”). O, por ejemplo, requiriendo un mayor nivel de concreción en sus palabras (“¿Me puede concretar algo más”, o “¿Podría concretar?”, y también “¿Podría explicarme esto último con más detalle?”).
- ❖ *Solicitud de información adicional*, cuando las respuestas sugerían un hecho de interés, pero se pasaba de largo sin darle demasiada importancia. Se le invitaba a desarrollar ese tema con una mayor profundidad (“¿Podría explicar por qué?”).

La adopción de una determinada actitud del entrevistador hacia su interlocutor puede servir de estímulo para que exprese sus sentimientos y opiniones de forma libre y sin tener en cuenta lo “correcto” del material recogido. Y así, para verse cumplida la libre expresión del informante, la **actitud del entrevistador** también fue controlada en aquellos aspectos que permiten el desarrollo del **estilo** más apropiado y la práctica que resulta más útil (Pérez Serrano, 1994):

- Manifestando una actitud de interés abierto, de disponibilidad integral, sin prejuicios ni otro tipo de apriorismo.
- Integrando una actitud libre de enjuiciamiento, que permita acoger todo sin crítica alguna, ni culpabilización, ni consejo.
- Intentando no dirigir las respuestas del entrevistado involuntariamente en un determinado sentido.
- Adoptando la intención de comprender al otro en su propio lenguaje, de pensar en sus propios términos y de descubrir su universo subjetivo.
- Esforzándose para mantenerse objetivo y controlar lo que sucede a lo largo de la entrevista.
- Creando un clima cómodo y atractivo para que el sujeto se encuentre a gusto.

En todo momento se ha procurado mantener una cierta sensibilidad hacia el informante (Taylor y Bogdan, 1996), respetando su derecho a la omisión de respuesta en aquellos casos en los que no estuvieran dispuestos a hablar sobre ciertos temas. Tal es el caso de un informante que en la pregunta 9 se niega a responder sobre la opinión que cree que puedan tener sus alumnos acerca de su nivel de exigencia. El entrevistado mantiene una posición defensiva que es respetada y, posteriormente, aclarado por el entrevistador el sentido de la cuestión planteada (“La pregunta no pretende ser ofensiva. Simplemente, conocer [...]”).

También se han evitado, no sólo en el diseño de las preguntas de la entrevista sino durante el curso de la misma, aquellas cuestiones que exigieran opiniones interesadas, subjetividad o actitudes similares.

El **lugar** donde se realizan las entrevistas siempre es el centro escolar al que pertenece el profesor informante. Será el investigador el que se desplace hasta allí para recoger la información. Con esta medida se pretende conseguir dos objetivos:

- ⇒ Por una parte, utilizar el espacio físico (**ambiente**) como elemento favorable para que el profesor se sienta más cómodo, puesto que es un entorno que ya conoce.
- ⇒ Por otro lado, facilitar la **disposición** de los informantes. La cantidad de tareas en las que se ve implicado el profesorado puede limitar su participación en el estudio, a pesar de manifestar su interés y voluntad más sinceros. Sin embargo, se pueden aprovechar aquellos tiempos muertos, en los que el profesor no ejerce la docencia, en beneficio de la entrevista.

PROFESOR	FECHA DE REALIZACIÓN		HORA	LOCALIZACIÓN
PCPU 1	11 - 04 - 2011	Lunes	13:15	Centro escolar
PCPU 2	25 - 03 - 2011	Viernes	12:15	Centro escolar
PCPU 3	13 - 04 - 2011	Miércoles	12:30	Centro escolar
PCPrU 1	12 - 04 - 2011	Martes	17:00	Centro escolar
PCPrU 2	25 - 03 - 2011	Viernes	16:30	Centro escolar
PCPrU 3	30 - 03 - 2011	Miércoles	09:00	Centro escolar
PCPR 1	24 - 03 - 2011	Jueves	11:15	Centro escolar
PCPR 2	04 - 04 - 2011	Lunes	12:15	Centro escolar
PCPR 3	06 - 04 - 2011	Miércoles	12:30	Centro escolar

Tabla 52. *Calendario de entrevistas.*

Respondiendo al segundo motivo, la reunión con cada profesor se ha visto condicionada por su disponibilidad, respetando la fecha y la hora sugeridas por el docente. Cada una de las entrevistas fue realizada en privado y sin testigos.

Por supuesto, la entrevista será la misma en todos los casos. Se trata de una **entrevista semiestructurada**. Las preguntas que sirven de base se encuentran en el siguiente cuadro:

<p><u>COMPETENCIAS</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué competencias trabaja más en su clase, o cuáles considera que son las competencias más importantes? 2. ¿Qué ha cambiado en la clase de Lengua con la educación basada en competencias que propugna la LOE? 3. ¿Qué relación tienen, a su entender, en un niño, la competencia lingüística y el pensamiento? ¿Quien habla bien piensa bien, o no siempre?
<p><u>CURRÍCULO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. ¿En cuál de las cuatro destrezas básicas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral) se muestra el alumnado más competente y en cuál de ellas muestra mayores debilidades? 5. ¿Qué tipo de actividades del área de Lengua son las peor consideradas por los alumnos? ¿Existe alguna medida que, llevada a la práctica, pudiera cambiar esta tendencia? 6. ¿Cómo valoran los alumnos las actividades de expresión oral y con qué frecuencia se realizan durante el curso (debates, conversaciones, exposiciones orales, etc.)? 7. ¿La educación lingüística está pensada para crear gramáticos y comentaristas de textos? En caso afirmativo, ¿se podría enfocar hacia la formación de escritores y lectores? 8. ¿Considera que al currículo escolar de Lengua le falta o le sobra algo?
<p><u>PROFESORADO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Los profesores que mantienen la disciplina y el control de la clase consiguen mejores resultados que los permisivos? ¿Qué opinión cree usted que tienen los alumnos acerca de su nivel de exigencia? 10. ¿Dispone de colaboración entre el equipo docente para coordinar una enseñanza lingüística desde todas las áreas?
<p><u>MOTIVACIÓN</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Cómo lograr el interés de los alumnos hacia el aprendizaje de la Lengua? ¿Cómo se motiva al alumno a la lectura, desde el aula y desde el centro? 12. ¿Qué líneas de actuación se adoptan en el aula de Lengua para estimular la Creatividad de los alumnos?
<p><u>LENGUAJE Y TIC's</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 13. ¿El uso que los alumnos hacen de las nuevas tecnologías (Internet) -e incluso la televisión- suponen una amenaza o una alteración en su competencia lingüística? ¿Incide, de algún modo, en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüísticos?
<p><u>EVALUACIÓN</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Quiénes consiguen mejores resultados en el área de Lengua, los alumnos o las alumnas? ¿Y en lectura?
<p><u>OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 15. ¿Le gustaría añadir algún aspecto sobre el área de Lengua que no hayamos comentado?

Tabla 53. *Modelo de Entrevista aplicada al profesorado.*

7.2.1. Selección y justificación de las preguntas de la Entrevista

COMPETENCIAS

1. ¿Qué competencias trabaja más en su clase, o cuáles considera que son las competencias más importantes?

Esta pregunta trata de enmarcar el tema y permite un diagnóstico de aquellas competencias contempladas en la LOE a las que el profesor les pudiera prestar una mayor atención en sus clases de Lengua.

2. ¿Qué ha cambiado en la clase de Lengua con la educación basada en competencias que propugna la LOE?

En la teoría, en general, la educación por competencias resulta ser buena –y lo es-. Pero, en la práctica, nos daríamos cuenta de que el profesorado sigue manteniendo sus métodos tradicionales de enseñanza. La estricta aplicación de una educación basada en competencias requiere una atención más personalizada de cada alumno (imposible en aulas de 25 sujetos). Consecuentemente, mayor cantidad de tiempo (imposible para un rígido calendario). Supone un cambio de metodología (imposible perder más tiempo preparando clases, cuando el libro ofrece ya los contenidos estructurados). Sería bueno que surgiera la sinceridad espontánea del profesorado en sus respuestas para apreciar esta valoración.

3. ¿Qué relación tienen, a su entender, en un niño, la competencia lingüística y el pensamiento? ¿Quién habla bien piensa bien, o no siempre?

Una buena organización mental implica una mejor elaboración en el discurso, ya sea oral o escrito. Enseñar a pensar es mucho más enriquecedor que enseñar contenidos. La educación basada en competencias parece apuntar hacia la adquisición de una serie de *herramientas* para el desempeño de la vida personal, profesional y social del individuo.

Sin duda, todo ello es necesario. Pero no parece conveniente tener una visión *instrumental* de la educación. Conduciría a una especie de tratamiento tecnológico del individuo, al que se le *programa* con una serie de contenidos necesarios para hacer frente a las situaciones que se le presentan. Y aunque muchas situaciones son similares no todas se afrontan de la misma forma. Esta variedad implica una necesidad de *razonar*, término de resonancias antediluvianas en una sociedad

marcada por los avances tecnológicos; que parece no ser necesario conjugar en la práctica, dado que todo se resuelve cambiando una pieza o cambiando de programa.

CURRÍCULO

- 4. ¿En cuál de las cuatro destrezas básicas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral) se muestra el alumnado más competente y en cuál de ellas muestra mayores debilidades?**

Puesto que en el cuestionario se han evaluado estas cuatro destrezas en apartados independientes, se podrán contrastar las opiniones vertidas por el profesorado con el conjunto de datos y/o el nivel resultante en los cuestionarios.

- 5. ¿Qué tipo de actividades del área de Lengua son las peor consideradas por los alumnos? ¿Existe alguna medida que, llevada a la práctica, pudiera cambiar esta tendencia?**

Lo esperable es que sean las que se refieren a *gramática y sintaxis*. Desde luego esto no es lo más importante de la pregunta, porque ya lo han manifestado así los alumnos. Resulta más interesante la segunda parte de la cuestión porque permite apreciar hasta qué punto el profesor está dispuesto a utilizar otros métodos más atractivos. O si, por el contrario, considera que la gramática y la sintaxis no admiten otra metodología que el estudio sistemático de estructuras y palabras, en ocasiones sin sentido para los alumnos.

Esta cuestión podría servir para refrendar la exigencia y necesidad de ese cambio de enseñanza que demanda la educación basada en competencias. Y hasta qué punto el profesor es considerado parte activa de esa transformación. Lo cual, se puede utilizar como confirmación o desmentido de la apreciación que el profesor tiene de esta reforma educativa, expuesta en la primera pregunta. Y si se siente parte activa de esa reforma, pudiendo cambiar los métodos, en función de su perseverancia en que el estudio del área ha de hacerse desde su estructura epistemológica o integrada en otro tipo de experiencias.

- 6. ¿Cómo valoran los alumnos las actividades de expresión oral y con qué frecuencia se realizan durante el curso (debates, conversaciones, exposiciones orales, etc.)?**

En los alumnos analizados en el apartado de Expresión Oral los resultados son los que son. Diríase que podrían servir para cumplir el objetivo de pasar la prueba,

pero con un nivel medio. Esto, sumado a la comprobación personal, durante la recogida de datos, de una inseguridad en su exposición puede ser el resultado de una falta de costumbre en este tipo de tareas.

Se comprende que existen una serie de limitaciones en los resultados de la prueba oral:

- Que se trata de alumnos de corta edad y esto les impide mostrar la misma afirmación personal que un adulto,
- que desconocen a la persona que les está realizando la prueba y pueden aparecer signos de timidez,
- que el ser conscientes de estar siendo grabados limite su espontaneidad en aquello que van a decir, o pensando en lo que su interlocutor quiere que digan...

Pero es que la prueba propuesta era algo tan sencillo como explicar lo que se estaba viendo en una lámina. Y si tuvieran práctica en pruebas orales, o estuvieran más o menos acostumbrados a un diálogo con su profesor, (probablemente) no habrían surgido esas vacilaciones en sus explicaciones.

7. ¿La educación lingüística está pensada para crear gramáticos y comentaristas de textos? En caso afirmativo, ¿se podría enfocar hacia la formación de escritores y lectores?

El enfoque que se le da a la actual educación lingüística tiende al conocimiento, por parte del alumno, de una serie de conceptos. Si el alumno utiliza el lenguaje de manera fragmentada, analizando estructuras y comentando textos que él mismo no crea, su relación con el lenguaje es vista como una asignatura más que hay que sufrir. Resulta más efectivo analizar, estudiar y utilizar el lenguaje desde una visión más global y pragmática que, en definitiva, es como hace uso de él el alumno: escribiendo, leyendo y, por supuesto, hablando.

Teóricamente, toda reforma educativa viene a corregir y mejorar aquellos planteamientos que fueron establecidos con anterioridad. Si la educación basada en competencias pretende que el alumno alcance su realización personal, logre su inclusión social, ejerza la ciudadanía activa y sea capaz de desarrollar un aprendizaje permanente, no cabe duda que lo conseguirá con más éxito a través de la lectura, la escritura y la expresión oral. Moderando, sin eliminar, los rudimentos teóricos básicos del lenguaje.

8. ¿Considera que al currículo escolar de Lengua le falta o le sobra algo?

Es un acercamiento a esas prioridades que demanda la enseñanza de la Lengua. Permite valorar hasta qué punto están conformes los profesores con el currículo que actualmente se está impartiendo, al margen de la legislación vigente. Siempre se echa algo en falta y, normalmente, a eso es a lo que se le atribuye la falta de calidad en la educación.

Es cierto que la calidad plena nunca se va a alcanzar, porque se irán dando pasos en la mejora, pero siempre existirá una necesidad de mejora. La conformidad en educación hay que desterrarla. La valoración de los profesores sobre este aspecto parece interesante por ser ellos quienes directamente se encuentran en las aulas impartiendo esos conocimientos que, desde las leyes, pretenden rozar una educación de calidad.

PROFESORADO

9. ¿Los profesores que mantienen la disciplina y el control de la clase consiguen mejores resultados que los permisivos? ¿Qué opinión cree usted que tienen los alumnos acerca de su nivel de exigencia?

El 61% de los alumnos encuestados considera que su profesor es muy poco o nada exigente. El 39% restante le acerca a un nivel de disciplina más estricta. Es comprensible que nadie va a reconocer una relajación en sus funciones, como tampoco va a ser reconocida una disciplina dictatorial. No obstante, entre los diferentes matices que puedan surgir se podrá vislumbrar un acercamiento a la verdad.

10. ¿Dispone de colaboración entre el equipo docente para coordinar una enseñanza lingüística desde todas las áreas?

Que una educación correcta en el hablar y escribir bien es responsabilidad de todos (familia, profesores, etc.) es una afirmación loable y acertada. Pero la expresión, por sí sola, no compromete a nada. Es probable que, por falta de conocimientos, en algunos núcleos familiares surja la necesidad de delegar estas funciones en la escuela. Pero ¿la escuela cumple con aquello que se dicta? Esto es, la necesidad de trabajar la educación lingüística desde todas las áreas.

Si todas las áreas necesitan apoyarse en el lenguaje para desarrollar los conocimientos que se imparten desde las aulas, debería de existir una

complementariedad con el área de Lengua. No en vano, desde la educación basada en competencias de la L.O.E. se potencia la necesidad de una relación interdisciplinaria que contribuya al desarrollo de diferentes competencias. Y, así mismo, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en distintas áreas (M.E.C., 2006b).

Con esta pregunta, y con la sinceridad de los docentes, se podrá valorar hasta qué punto se aproxima la realidad de la práctica escolar a las sugerencias de los textos legales.

MOTIVACIÓN

11. ¿Cómo lograr el interés de los alumnos hacia el aprendizaje de la Lengua? ¿Cómo se motiva al alumno a la lectura, desde el aula y desde el centro?

Nadie dijo que la educación fuera una tarea fácil. Y esto pueden confirmarlo todos los docentes. Es evidente que en un aula de 25 alumnos se pueden encontrar otros tantos intereses y necesidades individuales. Ello exigiría la adaptación del profesor a cada uno de sus alumnos. Pero poniendo todos los agentes implicados de su parte y, partiendo de unas estrategias de enseñanza y una metodología atractiva se puede motivar al alumno.

Precisamente, la primera parte de la pregunta indaga en los métodos que emplean los docentes para motivar a sus alumnos de Lengua. Quizás ellos mismos no lo lleven a la práctica, por cualquier razón que pudiera impedirlo. Pero puede dejar entrever el potencial de recursos con los que el profesor cuenta, si las condiciones fueran favorables.

La segunda parte de la cuestión viene a complementar el apartado de *escuela y animación a la lectura* que se presenta en el cuestionario. En él se ha preguntado a los alumnos si leen en la clase de Lengua y si se realizan actividades en torno a la lectura. Esta pregunta puede ampliar el tipo de actividades que se realizan no ya solo en el aula, sino también en el centro. Y disponer del repertorio de posibilidades que desde el entorno educativo se planifica para ofrecer un fácil acceso de los alumnos a la lectura.

Interesa, en definitiva, más que confirmar si se cumple en la práctica la legislación vigente (*A fin de fomentar el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo*

diario a la misma, art. 19.3 L.O.E.) el grado de compromiso que asume la institución, en general. La adquisición del hábito lector en el alumno es un sólido pilar para una buena competencia lingüística. O quizás sea a la inversa. Pero, en cualquier caso, existe una interrelación entre ambos aspectos para alcanzar un dominio lingüístico.

12. ¿Qué líneas de actuación se adoptan en el aula de Lengua para estimular la Creatividad de los alumnos?

En la prueba de expresión escrita se han analizado cuatro aspectos diferentes: estructura, coherencia, calidad y creatividad. A pesar de que las puntuaciones resultantes en estos cuatro puntos se mantienen en el mismo baremo (1,25 – 2 puntos, y este tramo no resulta ser muy elevado), no se aprecia una abundante creatividad o imaginación.

En muchos casos, el contenido de la narración ha sido realizado sin demasiada motivación. Esto es algo extraño, si se tiene en cuenta que los niños son bastante dados a la imaginación. Y sorprende que, en esta ocasión que se les proponía una situación extraña (*¿Qué pasaría si una vaca con ruedas te preguntase la hora?*) que permitía dejar volar su imaginación, a sus escritos les haya faltado algún toque disparatado y creativo.

Por eso interesa conocer si se tiene en cuenta el aspecto creativo en el área de Lengua y en qué medida se aplica dentro de la enseñanza del área.

LENGUAJE Y TIC's

13. ¿El uso que los alumnos hacen de las nuevas tecnologías (Internet) -e incluso la televisión- suponen una amenaza o una alteración en su competencia lingüística? ¿Incide, de algún modo, en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüísticos?

Es reconocida la influencia que tiene el entorno en los alumnos. Y ese entorno, a esta edad, también lo integran las nuevas tecnologías y la televisión. A los alumnos ya se les preguntó la frecuencia diaria de uso de cada una de esas herramientas y el promedio general queda establecido *entre 1 y dos horas*. No parece un tiempo exagerado. Claro que habría que discriminar si los que utilizan Internet a diario no son los mismos que ven la televisión, también, porque entonces se estaría hablando de un grupo de alumnos que utiliza ambos recursos un total de entre dos y cuatro horas.

Esta pregunta aporta la percepción que el profesorado tiene de la influencia o modificación lingüística que le aportan al alumno las nuevas tecnologías. Dependiendo del grado de influencia en el aula se podrá contrastar o vincular al dato aportado por los alumnos sobre la frecuencia temporal de uso tecnológico. Pero, además, esta cuestión aporta la exposición de posibles alteraciones en la didáctica escolar diaria.

Igualmente, serviría para confirmar o rechazar un epígrafe incluido en la parte teórica, donde se cuestiona la influencia de estos medios en el lenguaje ordinario.

EVALUACIÓN

14. ¿Quiénes consiguen mejores resultados en el área de Lengua, los alumnos o las alumnas? ¿Y en lectura?

Interesa complementar con la opinión de los profesores los resultados hallados en los cuestionarios, acerca de esta variable. Fundamentalmente, porque se toma como hipótesis de trabajo que uno de los dos géneros es más competente en materia lingüística que el otro.

Por lo tanto, la visión de los agentes directos de la educación del alumno permitirá contrastar los resultados de los alumnos, admitiéndose la hipótesis de partida como válida o rechazándose.

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

15. ¿Le gustaría añadir algún aspecto sobre el área de Lengua que no hayamos comentado?

Esta es una pregunta abierta que permite enfocar algún punto que no haya sido analizado y que al profesor le parezca relevante destacar.

Al docente se le presenta la posibilidad de tratar, con libertad, inquietudes que tenga sobre el área o abundar en las excelencias de la misma. Y, dado que se realiza esta concesión en la última pregunta, vista la orientación que ha seguido la entrevista, le servirá para matizar alguna de las preguntas anteriores. O, mejor aún, abrir nuevos campos de análisis.

8. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el estudio se han empleado técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo para el tratamiento de datos.

Se recogieron un total de 268 cuestionarios cumplimentados por los alumnos de los distintos centros. Para mantener una organización de los datos y, por la dificultad que supondría una posterior comprobación en alguno de ellos, dado que no existen referencias que puedan permitir su identificación, se realiza una numeración de todos ellos. En dicha serie numérica se tiene en cuenta que queden agrupados según el *tipo de centro*, por si hubiera que llevar a cabo alguna comprobación visual posterior en la plantilla informática.

Los datos resultantes del cuestionario han sido introducidos en una plantilla informática ofrecida por el Paquete Estadístico SPSS (Statiscal Packedge Social Science) en su versión 15.0 para Windows. En esa plantilla se ha definido cada una de las variables y determinado sus valores correspondientes.

Preparada la plantilla, se lleva a cabo la introducción de los datos. Con esta labor cumplida, se cuenta con la posibilidad de ejecutar las instrucciones necesarias para elaborar los cálculos estadísticos, localizar datos, realizar tablas y crear aquellos gráficos que se consideren necesarios para la investigación.

El empleo del mencionado paquete informático ha satisfecho las necesidades requeridas para el análisis de los datos. Sin embargo, una parte de los cálculos estadísticos y de los gráficos resultantes han sido diseñados con el Programa Microsoft Excel 2003, contenido en el Paquete Microsoft Office XP.

El análisis de la información recogida en las entrevistas con los docentes, en sus distintas fases de organización, categorización, codificación y de procesos para obtener resultados, se fundamenta en los procesos habituales para el tipo de investigación cualitativa (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1999; Bardin, 2002; García Llamas, 2003; Andréu, 2000; Porta, 2003; Piñuel, 2002).

Primeramente, fue hecha la transcripción individualizada de cada entrevista. Esta tarea se cumple sin ayuda informática o tecnológica de ninguna clase. Tan sólo la paciencia y el interés del investigador para la escucha reiterada de las conversaciones, cuantas veces fueran necesarias, han mediado en la impresión sobre el papel.

En cuanto al tiempo invertido en la transcripción, ha quedado establecido en una media de once horas de trabajo por cada hora de grabación. Este tiempo es similar al indicado por algunos autores para la realización de esta tarea (Blaxter, Hughes y Tight, 2002; Bell, 2002). Se añade a éste cinco horas más por cada una de las nueve transcripciones, para examinarla y completar detalles. Teniendo en cuenta que la duración total de las entrevistas queda fijada en 7 horas, 57 minutos y 43 segundos, se obtiene -después de hacer los cálculos- que el tiempo total empleado en esta actividad ha sido de 133 horas.

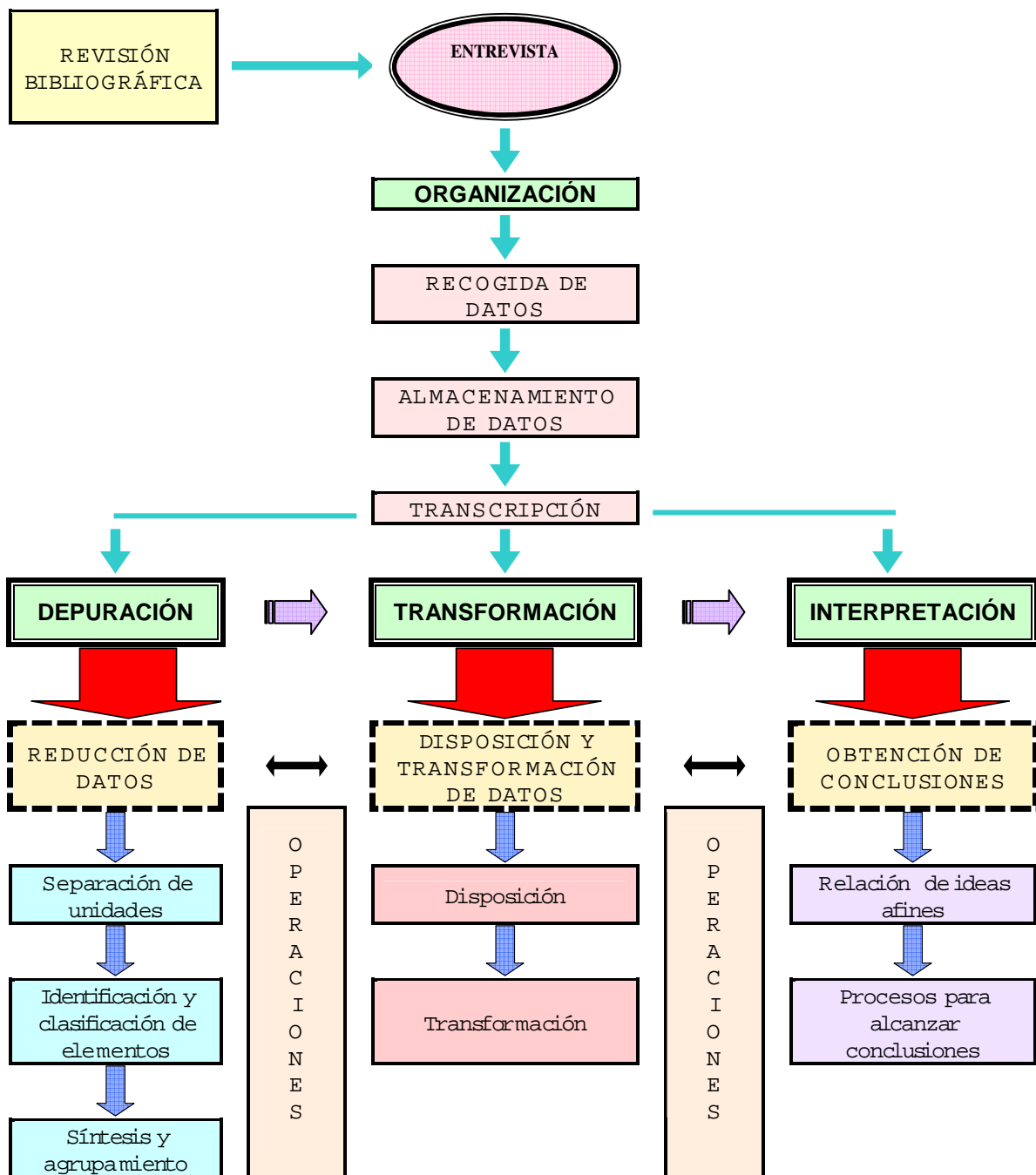


Fig. 27. Proceso de análisis de datos cualitativos.

Para la identificación y clasificación de las unidades se aplica un sistema de categorización, donde los métodos deductivo e inductivo se combinan. Así, las categorías utilizadas se han establecido a través de las cuestiones incluidas en el guión de la entrevista (*deductivo*). No obstante, algunas de ellas han sido definidas a medida que se examinaban los datos (*inductivo*), aplicando un proceso de “codificación abierta”. Proceso por el cual los nuevos fragmentos de texto estudiados sirven para confirmar las categorías existentes o como fuente para la creación de otras nuevas (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Posteriormente, se realiza una serie de plantillas, necesarias para recogerse en ellas las distintas categorías. Y así, con las conversaciones en texto se procede a la lectura de cada entrevista para hacer un inventario que permita aislar los elementos. Como soporte de toda esta labor manual personal se ha utilizado el procesador de textos de Word (Microsoft Office XP). La secuencia de actividades realizadas hasta llegar al análisis de los datos cualitativos se encuentra en la Figura 27.

Finalmente, transformados los datos cuantitativos y cualitativos en información manejable, se reúnen para llevar a cabo una **triangulación**. Este método implica que puedan establecerse comparaciones múltiples del objeto de estudio, utilizando perspectivas diversas.

Señala Pérez Serrano (1994) que a través del cruce de información es posible obtener datos de gran interés que permitan no sólo el contraste de los mismos, sino que, además, puede ser un recurso para la obtención de otros datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad.

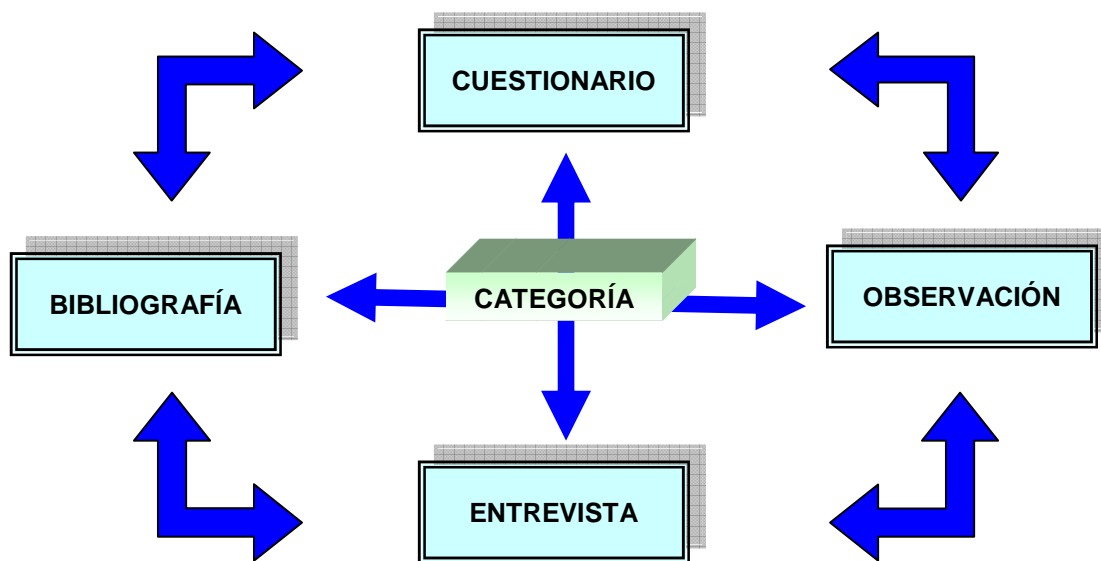


Fig. 28. Fuentes de información para la triangulación de datos.

Las técnicas triangulares permiten conocer el problema de estudio desde las diferentes fuentes de datos (personas, instrumentos, documentos, etc.) contrastando y revelando las relaciones que puedan existir entre la información aportada por cada una de las fuentes.

La modalidad de triangulación utilizada en esta investigación es **metodológica**. Permite combinar métodos, en los que se contemplan diferentes estrategias para la recogida de datos, sobre el mismo objeto de estudio.

Los pilares de apoyo sobre los que se fundamenta la triangulación, en el presente caso, derivan de cuatro fuentes de información: dimensión teórica, observación, cuestionarios y entrevistas (Figura 28). Siempre que fuera posible se han utilizado el mayor número de fuentes informativas para mantener una fiabilidad en los datos aportados. Aunque no siempre ha podido ser así, siendo ignoradas aquellas categorías que no disponían de la oportuna interpretación de, al menos, dos de las fuentes informativas.



TERCERA PARTE:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE

LOS DATOS



**I. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO**

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

INTRODUCCIÓN

El análisis e interpretación de los ítems supone la segunda etapa del proceso de teorización. Constituye una de las fases fundamentales dentro de la investigación científica. Simplificando en extremo la definición de este proceso, y empleando una dialéctica despojada de todo rigor científico, el análisis e interpretación forman parte de la estadística descriptiva:

“La investigación cuantitativa se basa, en gran medida, en números para presentar los datos, realizar el muestreo y proporcionar estimaciones de validez y fiabilidad de la prueba. Los números normalmente están acompañados por palabras extrañas e irreconocibles y por símbolos, incluso más extraños, y se manipulan por medio de algo denominado *estadística*. Como si fuese magia, la estadística lleva a conclusiones” (Mcmillan y Schumacher, 2005:178).

Naturalmente, es algo mucho más complejo. El objetivo del *análisis* es hacer explícitas las propiedades y rasgos de cualquier tipo que con relación a las variables de estudio se derivan de las tablas en las que se condensa la clasificación (Sierra, 1997). Es decir, el análisis trata de *explicar la variación* que se produce en los valores de las variables dependientes, encontrar las causas que provocan esa variación entre los sujetos (Corbetta, 2003). El análisis está basado en las tablas numéricas, que le imprime un carácter cuantitativo, y sirve para transformar los datos numéricos proporcionados por las tablas en enunciados de signo estadístico.

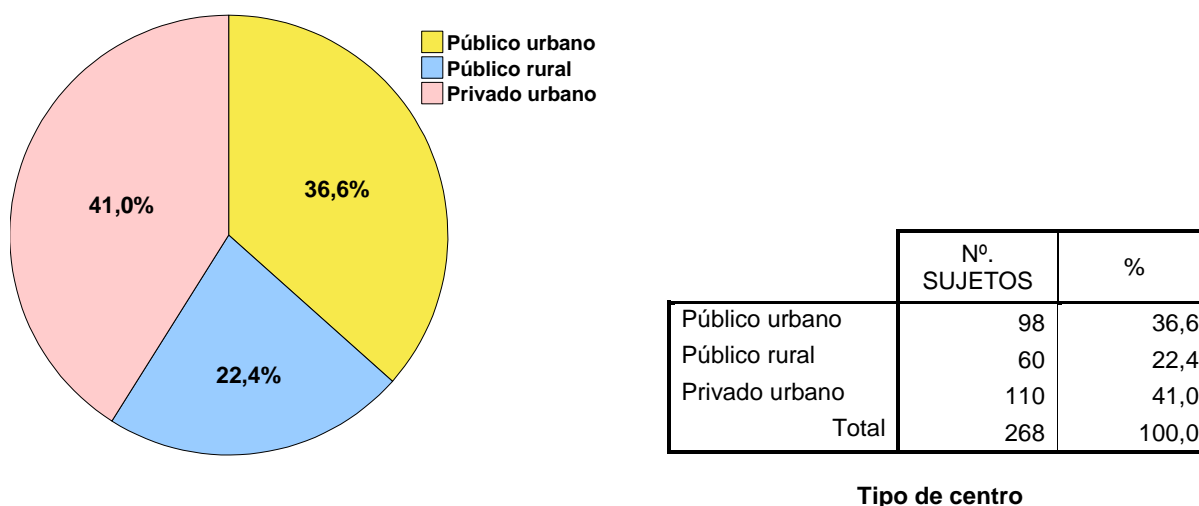
Por otro lado, el objetivo de la *interpretación* es determinar la significación y el alcance sociológicos que se encuentran en dichas propiedades y rasgos (Sierra, 1997). Mediante la interpretación se elaboran conclusiones, en forma de enunciados, acerca de los conceptos que se han establecido para las variables. La interpretación presenta un carácter cualitativo, ya que su misión está enfocada a la teorización de los enunciados estadísticos surgidos del análisis.

0. PERFIL PERSONAL Y ACADÉMICO

Atendiendo al *tipo de centro*, los alumnos participantes en el estudio se reparten en tres categorías: el 36,6% procede de un centro público urbano, el 22,4% pertenece a un centro público rural, mientras que el 41,0% restante cursa sus estudios en un centro privado urbano.

A pesar de haber sido cumplimentado el cuestionario en el mismo número de centros para las tres categorías, se produce un desequilibrio de alumnado en los centros públicos rurales. Se entiende como causa principal la despoblación de los núcleos rurales, con la consecuente pérdida de población infantil, así como un resentimiento en sus aulas que ven minorada su ratio.

Fig. y Tabla 1. *Composición de la muestra por tipo de centro.*



El nivel de estudios para el que se ha proyectado el cuestionario es 4º de Primaria, por lo tanto parece innecesario apuntar que el 100% de los participantes pertenece a dicho nivel.

En lo que al *género* de los participantes se refiere la distribución por sexos muestra una superioridad en el porcentaje de hombres (55,4%) en oposición al 44,6% de mujeres. Sin embargo, a pesar de esta diferencia cuantitativa entre ambos grupos, esa

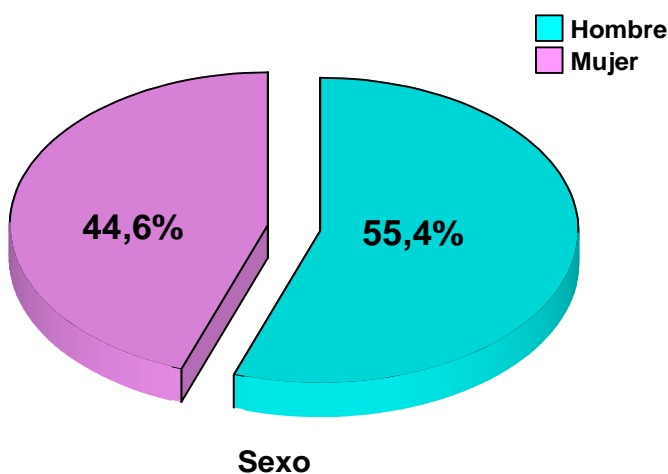


Fig. 29. *Composición de la muestra por sexo.*

superioridad observada de los hombres sobre las mujeres no se convierte en significativa.

Aunque en esta ocasión existe una población de hombres mayor en número (N=148 sujetos) que la referida a las mujeres (N=119 sujetos), esto no hace que exista demasiada asimetría entre ambos géneros. Se comprueba que el *p*-valor asociado al estadístico de contraste (<Sig. Asintót.= 0,076>), probabilidad de obtener una diferencia mayor entre lo observado en la muestra y lo esperado bajo la hipótesis nula, es en este caso mayor que 0,05. Por lo tanto, puesto que las diferencias entre lo observado en la muestra y lo que cabía esperar para la hipótesis nula no son estadísticamente significativas, se admite que la proporción entre hombres y mujeres que han sido cuestionados es la misma y, por consiguiente, que la muestra de 268 alumnos es representativa de la población objeto de estudio.

	N observado	N esperado	Residual
Hombre	148	133,5	14,5
Mujer	119	133,5	-14,5
Total	267		

	Sexo
Chi-cuadrado(a)	3,150
gl	1
Sig. asintót.	,076

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 133,5.

La distribución de edades de los alumnos participantes se reparte entre los 9 años, edad que más se repite (N=148 sujetos; 55,2%), y los 10 años (N=113 sujetos; 42,2%). El resto de los alumnos tienen 11 años (N=6 sujetos; 2,2%).

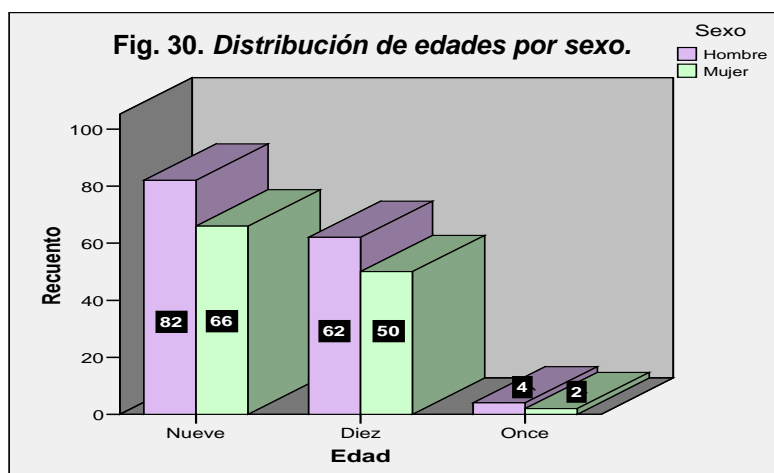
		Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO	% ACUM.
Válidos	Nueve	148	55,2	55,4	55,4
	Diez	113	42,2	42,3	97,8
	Once	6	2,2	2,2	100,0
	Total	267	99,6	100,0	
Perdidos		1	,4		
Total		268	100,0		

Del total de alumnos de 9 años el 55,4% son hombres (N=82 sujetos), mientras que el 44,6% restante son mujeres (N=66 sujetos). De aquellos que integran el grupo de los 10 años, el 55,4% son hombres (N=62 sujetos) y el 44,6% mujeres (N=50

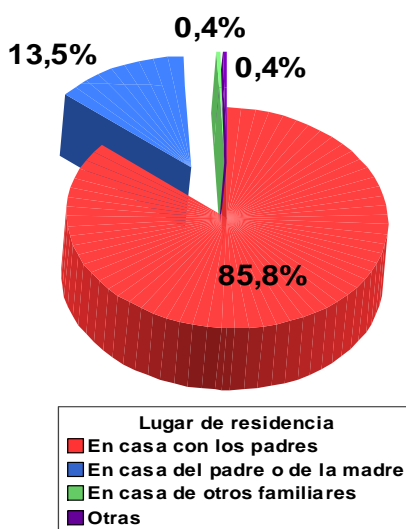
sujetos). De los que integran el grupo de los 11 años el 66,7% son hombres (N=4 sujetos) quedando el otro 33,3% formado por mujeres (N=2 sujetos).

Edad		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Nueve	Recuento	82	66	148
	% de Edad	55,4%	44,6%	100,0%
Diez	Recuento	62	50	112
	% de Edad	55,4%	44,6%	100,0%
Once	Recuento	4	2	6
	% de Edad	66,7%	33,3%	100,0%
Total	Recuento	148	118	266
	% de Edad	55,6%	44,4%	100,0%

Puede apreciarse que, puesto que el número total de alumnos varones es ligeramente superior en el conjunto de la muestra, este hecho se traslada, también, a la distribución de edades por distinción de sexos.



En cuanto al *lugar de residencia* de los alumnos, la mayor parte de ellos convive con sus padres (N=229 sujetos; 85,77%), en este caso el padre y la madre;

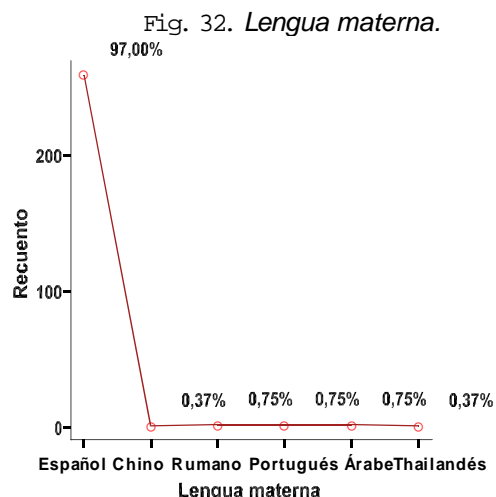


por el contrario, existen otras situaciones en las que el alumno se encuentra en una unidad familiar integrada por una de las dos figuras, ya sea el padre o la madre (N=36 sujetos; 13,48%). No se descartan las situaciones en las que el alumno reside en casa de otros familiares que no se corresponden con sus progenitores, aunque es una situación aislada (N=1 sujeto; 0,37%), así como aquellas otras situaciones que no se recogen en las anteriormente citadas (N=1 sujeto; 0,37%).

Fig. 31. Lugar de residencia.

Lo normal en la distribución es que entre los sujetos prevalezca el español como lengua materna y, en efecto, así es (N=259 sujetos; 97,08%). No obstante, existe otro porcentaje minoritario que aglutina diversas nacionalidades, distintas a la española, que se reparten entre la lengua china (N=1 sujeto; 0,37%), la rumana (N=2 sujetos; 0,75%), la portuguesa (N=2 sujetos; 0,75%), la lengua árabe (N=2 sujetos; 0,75%) y el tailandés (N=1 sujeto; 0,37%).

No se debe olvidar que este hecho se produce por la globalización y las migraciones de aquella población que se trasladan a un nuevo país por exigencias o necesidades laborales o, simplemente, que buscan otras expectativas.



Finalmente, se ha querido conocer el *nivel lingüístico* que se registra en sus notas académicas. La *calificación* registrada se corresponde con aquella obtenida por el estudiante en la segunda evaluación del curso. Evaluación que es la inmediatamente anterior al momento en el que se pasó el cuestionario entre los alumnos. En el análisis de los datos, comparando las distintas calificaciones por sexos, se aprecia una mayor proporción de mujeres con la máxima calificación (*Sobresalientes*: N=32 sujetos; 12,4%) frente a los hombres (*Sobresalientes*: N=27 sujetos; 10,5%). Destaca este dato, teniendo en cuenta que el número total de alumnos (N=148 sujetos) es superior al de las alumnas (N=119 sujetos), lo cual por probabilidades debería ser un resultado a la inversa del obtenido. Sin embargo, en el resto de calificaciones se corresponde con lo esperado, a tenor de lo anteriormente reflejado. Así sucede en las otras puntuaciones, donde los hombres presentan un mayor número de *notables* (N=47 sujetos; 18,2%), mientras que el número de mujeres es menor (N=40 sujetos; 15,5%). También entre la puntuación referida al *bien* guarda la proporción indicada para este caso, entre hombres (N=35 sujetos; 13,6%) y mujeres (N=25 sujetos; 9,7%). En el siguiente nivel inferior, para la calificación del *suficiente*, existe un equilibrio entre ambos sexos: los hombres (N=11 sujetos; 4,3%) superan por la mínima a las mujeres (N=10 sujetos; 3,9%). Finalmente, vuelve a destacarse una asimetría entre la calificación más baja: el número de *insuficientes* de los hombres (N=21 sujetos; 8,1%) duplica la proporción del obtenido por las mujeres (N=10 sujetos; 3,9%).

A la vista de los resultados obtenidos, las puntuaciones extremas revelan un menor número de sobresalientes en hombres que en mujeres y, por el contrario, un mayor número de insuficientes entre los hombres que en las mujeres. Y eso, a pesar de contar con una muestra donde el número de hombres es superior (+29).

Tabla 54. *Calificación del Expediente (2ª Evaluación) * Sexo.*

Calificación del Expediente (2ª Evaluación)			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Sobresaliente	Recuento		27	32	59
	% de Sexo		19,1%	27,4%	22,9%
	% del total		10,5%	12,4%	22,9%
Notable	Recuento		47	40	87
	% de Sexo		33,3%	34,2%	33,7%
	% del total		18,2%	15,5%	33,7%
Bien	Recuento		35	25	60
	% de Sexo		24,8%	21,4%	23,3%
	% del total		13,6%	9,7%	23,3%
Suficiente	Recuento		11	10	21
	% de Sexo		7,8%	8,5%	8,1%
	% del total		4,3%	3,9%	8,1%
Insuficiente	Recuento		21	10	31
	% de Sexo		14,9%	8,5%	12,0%
	% del total		8,1%	3,9%	12,0%
Total	Recuento		141	117	258
	% de Sexo		100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		54,7%	45,3%	100,0%

En el conjunto total del alumnado la calificación con mayor proporción es el *notable* (N=87 sujetos; 33,7%), siendo el *suficiente* la de menor (N=21 sujetos; 8,1%). Las puntuaciones del *sobresaliente* (N=59 sujetos; 22,9%) y la del *bien* (N=60 sujetos; 23,3%) son casi idénticas, mientras que el total de *insuficientes* desciende considerablemente (N=31 sujetos; 12%). La suma de los porcentajes referidos a los *suficientes* e *insuficientes* (20,1%) no supera a cualquiera de las otras calificaciones, lo cual indica un nivel lingüístico medio-alto entre el alumnado interrogado.

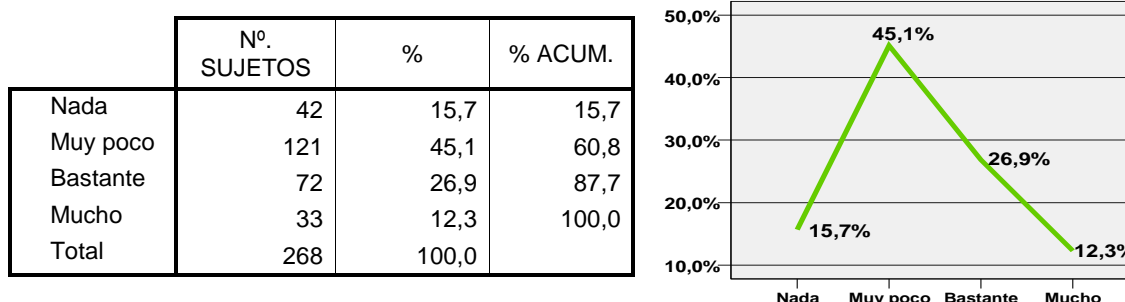
1. LENGUA Y LITERATURA

1.1. Profesor

Cuando se solicita del alumnado su particular valoración sobre la exigencia de su profesor, se generaliza en los sujetos la idea de un profesorado flexible en exceso. La tendencia es a creer que su nivel de exigencia es *muy poco* (N=121 sujetos; 45,1%). Resulta llamativo que este porcentaje supere, por sí solo, la suma de aquéllos que aprecian en su profesorado una mayor rigidez (*Bastante*: N=72 sujetos; 26,9% y *Mucho*: N=33 sujetos; 12,3%). Incluso, la opinión más negativa (*Nada*: N=42 sujetos; 15,7%) es suficiente para alzarse por encima del extremo opuesto (*Mucho*: N=33 sujetos; 12,3%).

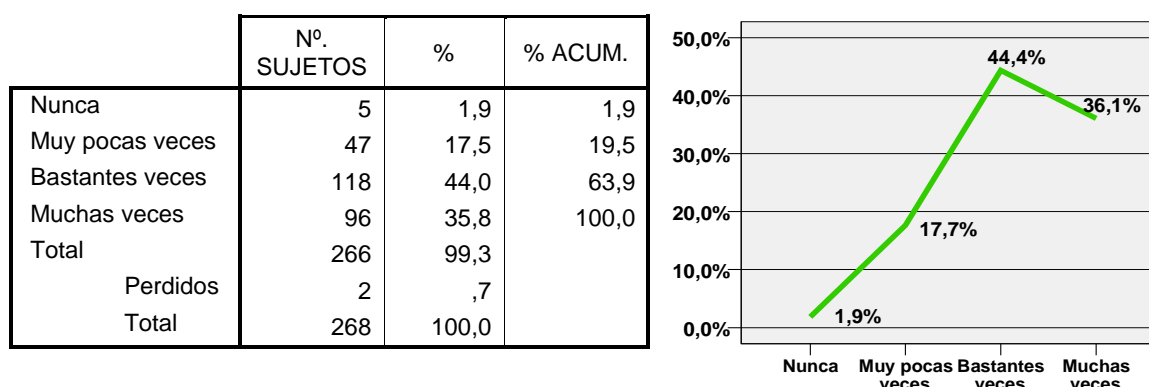
Esta relajación en el desarrollo de las funciones que competen al profesorado de Lengua hace, pues, que más de la mitad de los alumnos encuestados (60,8%) consideren que su profesor es *muy poco* o *nada* exigente. El resto (39,2%) tiene una opinión más positiva.

Fig. y Tabla 2. [Lengua: Profesor] ¿Es exigente tu profesor de Lengua?



Por el contrario, los alumnos sienten que su profesor les permite participar *bastantes veces* (N=118 sujetos; 44%) en las actividades que se llevan a cabo durante la clase e, incluso, *muchas veces* (N=96 sujetos; 35,8%). Tan sólo una quinta parte del conjunto (19,5%) indica su escasa participación en tales actividades.

Fig y Tabla 3. [Lengua: Profesor] ¿Te permite participar en clase?



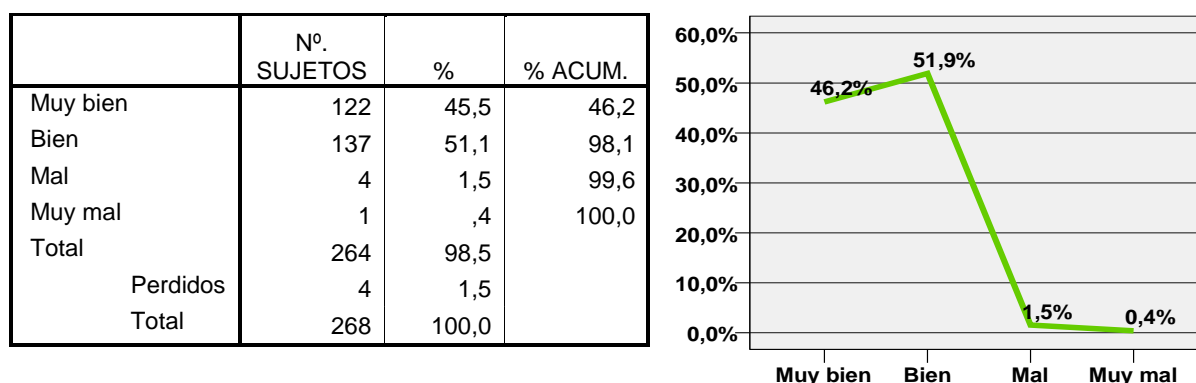
Podría pensarse que ese 19,5% de alumnos que manifiestan que su profesor les coarta la participación activa en clase se debe a las respuestas del alumnado con un expediente académico más bajo, como suficiente o insuficiente. Esta suposición no parece cumplirse, ya que únicamente 20 sujetos con esas calificaciones responden en esa línea. Cifra muy por debajo, aún, de los 52 sujetos que responden que su profesor les impide la participación.

Tabla 55. Calificación de Expediente (2ª Eval.) * [Lengua: Profesor] ¿Te permite participar en clase?

Calificación del Expediente (2ª Evaluación)	[Lengua: Profesor] ¿Te permite participar en clase?				Total
	Nunca	Muy pocas veces	Bastantes veces	Muchas veces	
Sobresaliente	0	5	35	19	59
Notable	0	8	43	35	86
Bien	3	14	20	23	60
Suficiente	1	5	7	8	21
Insuficiente	1	13	9	8	31
Total	5	45	114	93	257

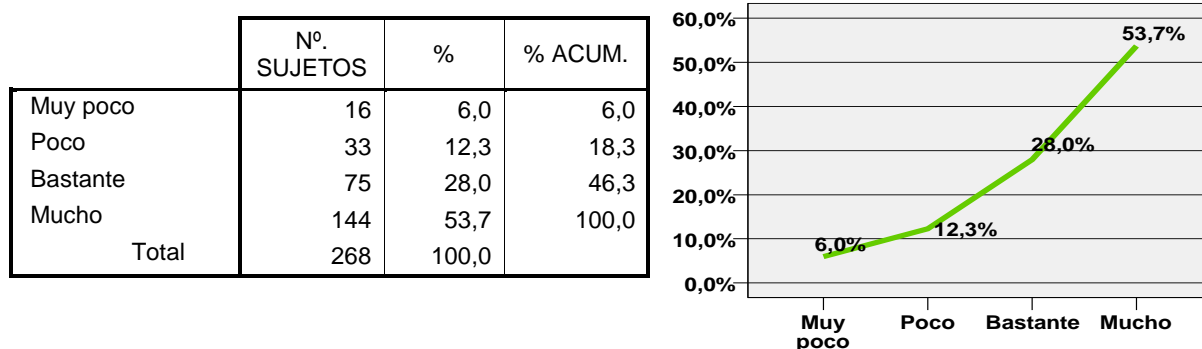
En lo que respecta a la opinión sobre la ponderación que lleva a cabo el profesor de Lengua sobre el esfuerzo realizado por el alumno en esta materia, parece existir una cierta unanimidad (98,1%) en que su forma de evaluar es buena (*Bien*: N=137 sujetos; 51,1%), o muy buena (*Muy bien*: N=122 sujetos; 45,5%). Como residual y simbólico parece que a un 1,9% de los preguntados no les satisface la forma en que su profesor les evalúa.

Fig. y Tabla 4. [Lengua: Profesor] ¿Cómo evalúa el profesor de Lengua tu trabajo en esta materia?



En el otro extremo se puede observar el grado de satisfacción que cada uno de los sujetos le concede a sus resultados en la materia de Lengua. Por lo general, más de la mitad se encuentran satisfechos con sus resultados (*Mucho*: N=144 sujetos; 53,7%) y algo más de la cuarta parte asegura que está *bastante* contento (N=75 sujetos; 28%).

Fig. y Tabla 5. [Lengua: Profesor] ¿Y tú estás contento con tus notas en la materia de Lengua?



Parece comprensible que aquellos alumnos con buenas calificaciones estén más o menos contentos con sus resultados, pues más allá del sobresaliente no pueden aspirar. Y, desde luego, en esta categoría y, también en la del notable, se cumplen tales previsiones (*Sobresaliente*: Mucho: 22,4%, Bastante: 0,4%. *Notable*: Mucho: 19,7%, Bastante: 13,1%). Es decir, el 55,6% del total de los sujetos, que se corresponde con altas calificaciones aprueba su esfuerzo.

En la categoría del *Bien* existe una mayor divergencia, aunque la tendencia es a creer que sus resultados son óptimos (Mucho + bastante= 19,3%). Se entiende que en esta categoría haya un cierto reparto de opiniones. Lo significativo es que en las calificaciones inferiores, aunque menor, exista un grupo que encuentre aceptable sus notas de Lengua (*Suficiente e Insuficiente*: Mucho + Bastante= 7,2%).

Tabla 56. Calificación del Expediente (2ª Evaluación) * [Lengua: Profesor] ¿Y tú estás contento con tus notas en la materia de Lengua?

Calificación del Expediente (2ª Evaluación)		[Lengua: Profesor] ¿Y tú estás contento con tus notas en la materia de Lengua?				Total
		Muy poco	Poco	Bastante	Mucho	
Sobresaliente	% del total	,0%	,0%	,4%	22,4%	22,8%
Notable	% del total	,0%	,8%	13,1%	19,7%	33,6%
Bien	% del total	,8%	3,5%	10,4%	8,9%	23,6%
Suficiente	% del total	,8%	3,5%	2,3%	1,5%	8,1%
Insuficiente	% del total	4,6%	3,9%	1,5%	1,9%	12,0%
Total	Recuento	16	30	72	141	259
	% del total	6,2%	11,6%	27,8%	54,4%	100,0%

		Satisfacción con tus notas en Lengua	Calificación Expediente (2ª Evaluación)
[Lengua: Profesor] Satisfacción con tus notas en la materia de Lengua	Correlación de Pearson	1	-,662(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	268	259
Calificación del Expediente (2ª Evaluación)	Correlación de Pearson	-,662(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	259	259

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

1.2. Actitud hacia la Lengua

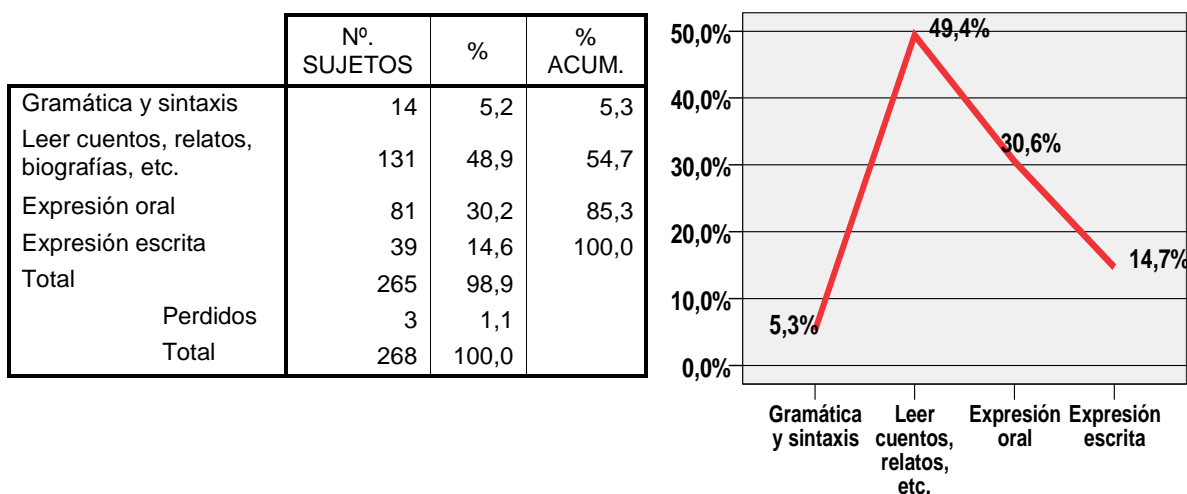
Las cuatro categorías recogidas para conocer la parte de la Lengua que más le interesa al alumno no abarcan, desde luego, la totalidad del estudio de esta materia. Se han intentado seleccionar aquellos aspectos que se consideran más frecuentes en el estudio lingüístico dentro de las aulas.

Algunos sujetos mostraron su indecisión en la respuesta porque presentaban un interés global por la materia.

En cuanto a los resultados obtenidos llegan a ser los esperados. La parte referida a *gramática* y *sintaxis* se convierte en la de menor preferencia (N=14 sujetos; 5,2%). La *expresión escrita*, aunque en mejor posición que la anterior, tampoco es demasiado valorada (N=39 sujetos; 14,6%). Los alumnos prefieren aquellas actividades que se pueden considerar más lúdicas, nada que ver con lo que representa el estudio de la gramática y la sintaxis. Por ello, la mitad de los consultados prefieren aquellas actividades que tienen que ver con la *lectura* (N=131 sujetos; 48,9%) y la *expresión oral* (N=81 sujetos; 30,2%).

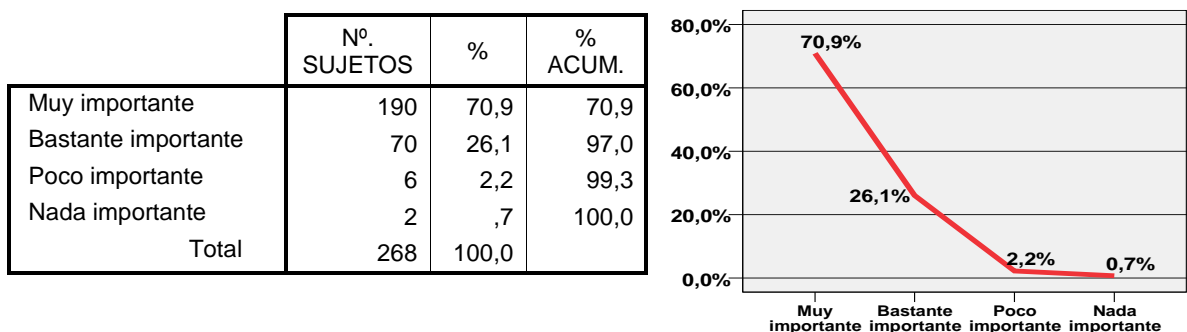
Los sujetos aprecian, por tanto, el aspecto más creativo e imaginativo de la Lengua al elegir la actividad lectora y optan por su parte práctica y directa a través de la comunicación oral. Existe la posibilidad de que la expresión escrita se haya visto minorada, porque la integren dentro de la asignatura y sus correspondientes actividades y no como una utilidad, frecuente y necesaria, dentro de su comunicación en la vida diaria (MSM, chats, etc.).

Fig. y Tabla 6. [Lengua: Actitud hacia la Lengua] ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar Lengua? (Elige sólo lo que más te gusta)



Cabe señalar la importancia que tiene para los alumnos el llevar bien la materia de Lengua. Aquí no hay dudas, pues existe una uniformidad en la que casi la totalidad de la muestra (97%) reconoce la relevancia que ello implica.

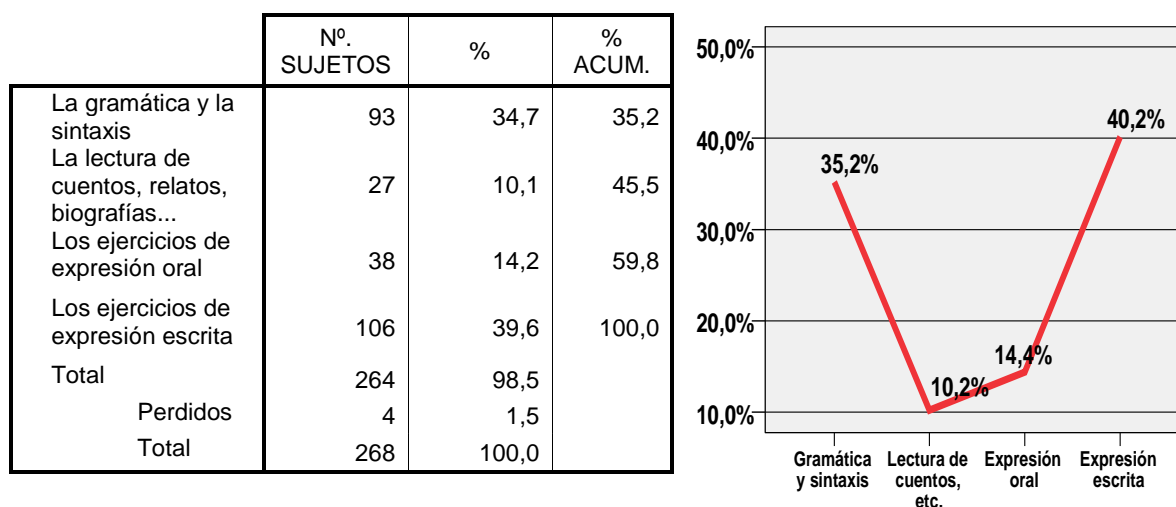
Fig. y Tabla 7. [Lengua: Actitud hacia la Lengua] ¿Qué importancia tiene para ti ir bien en Lengua?



Para confirmar una respuesta anterior, se les realiza la misma pregunta pero realizada a la inversa. Y así, si antes fueron interrogados por sus particulares gustos lingüísticos, ahora se hace por lo contrario, es decir, por sus aversiones. Esto conlleva que la tendencia anterior se invierta y allí donde respondieron con puntuaciones elevadas, en esta ocasión lo hagan a la baja y viceversa. Entre una y otra pregunta se ha intercalado otra diferente (*¿Qué importancia tiene para ti ir bien en Lengua?*) para desviar la atención del sujeto.

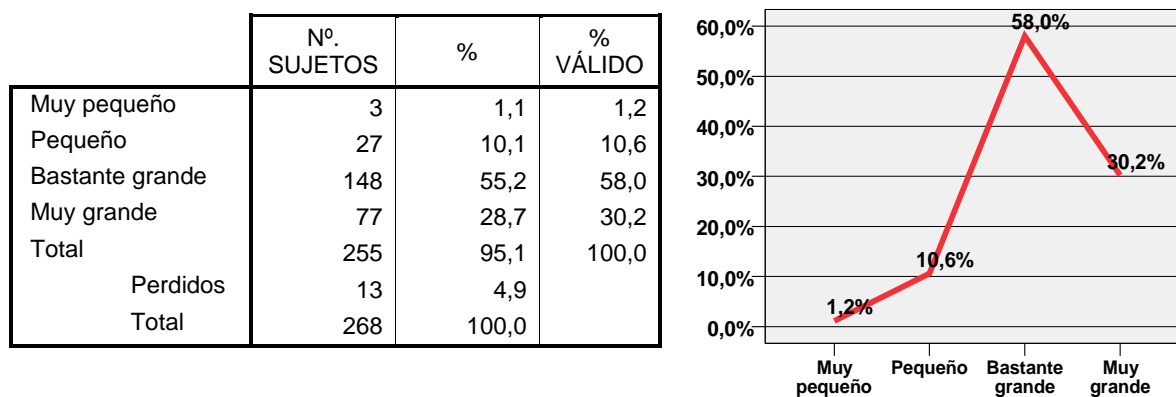
Analizados los datos, se comprueba que el hecho se cumple. *Los ejercicios de expresión escrita* (N=106 sujetos; 39,6%) y *la gramática y la sintaxis* (N=93 sujetos; 34,7%) siguen siendo las parcelas de la Lengua que menos interesan a los individuos. Mientras que la lectura y la expresión oral, en este momento son los que menor frecuencia de respuesta muestran, luego los que mayor interés presentan.

Fig. y Tabla 8. [Lengua: Actitud hacia la Lengua] ¿Qué es lo que menos te gusta de estudiar Lengua? (Elige sólo lo que menos te gusta).



Cuando se solicita una autoevaluación sobre el esfuerzo invertido por los sujetos en el estudio de la Lengua, los niveles de respuesta indican que es una materia que demanda implicación por parte del alumno. Casi todos ellos entienden que su dedicación es *bastante grande* (N=148 sujetos; 58,0%) o *muy grande* (N=77 sujetos; 30,2%). Sólo un pequeño grupo reconoce una mayor relajación (11,8%).

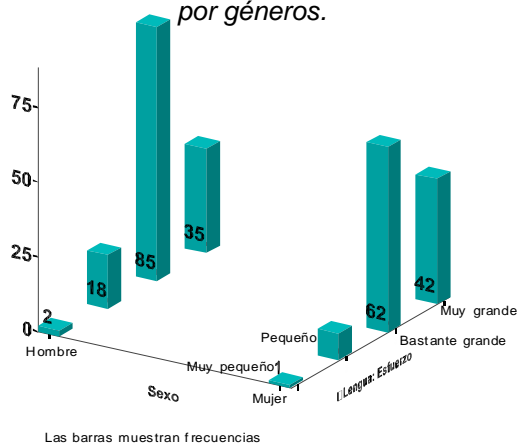
Fig. y Tabla 9. [Lengua: Actitud hacia la Lengua] Califica tú mismo el esfuerzo que realizas en el estudio de la Lengua



De forma general, por calificaciones no existe una mayor diferencia entre los diversos resultados. Cabe señalar que los alumnos que se encuentran en el insuficiente reconocen un esfuerzo pequeño por su parte. En las categorías del esfuerzo las distintas notas se reparten la distribución equilibradamente, siendo los alumnos de *sobresaliente* quienes realizan un esfuerzo *muy grande* en la asignatura (40,7% del total de sobresalientes).

Califica tú mismo el esfuerzo que realizas en el estudio de la Lengua		Calificación del Expediente (2ª Evaluación)					Total
		Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente	
Muy pequeño	Recuento	0	0	0	0	3	3
	% de Calificación del Expediente (2ª Evaluación)	,0%	,0%	,0%	,0%	10,7%	1,2%
Pequeño	Recuento	1	6	3	4	11	25
	% de Calificación del Expediente (2ª Evaluación)	1,7%	7,3%	5,1%	22,2%	39,3%	10,2%
Bastante grande	Recuento	34	46	42	10	11	143
	% de Calificación del Expediente (2ª Evaluación)	57,6%	56,1%	71,2%	55,6%	39,3%	58,1%
Muy grande	Recuento	24	30	14	4	3	75
	% de Calificación del Expediente (2ª Evaluación)	40,7%	36,6%	23,7%	22,2%	10,7%	30,5%
Total	Recuento	59	82	59	18	28	246
	% de Calificación del Expediente (2ª Evaluación)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fig. 33. Valoración del esfuerzo en Lengua por géneros.



Por géneros tampoco existe una gran diferencia. Aunque la tendencia se sitúa, por ambos grupos, en los niveles del esfuerzo *bastante grande*. Aquí, el 60,7% de los hombres (N=85 sujetos) y el 54,4% de las mujeres (N=62 sujetos) realiza un esfuerzo *bastante grande*, invirtiéndose esa tendencia cuando es el 25% de los hombres (N=35 sujetos) y el 36,8% de las mujeres (N=42 sujetos) los que realizan una labor *muy grande*. Se puede apreciar (Figura 33) que no se produce un desequilibrio de resultados entre hombres y mujeres (si se consideran las respectivas cifras de alumnos por género de la muestra).

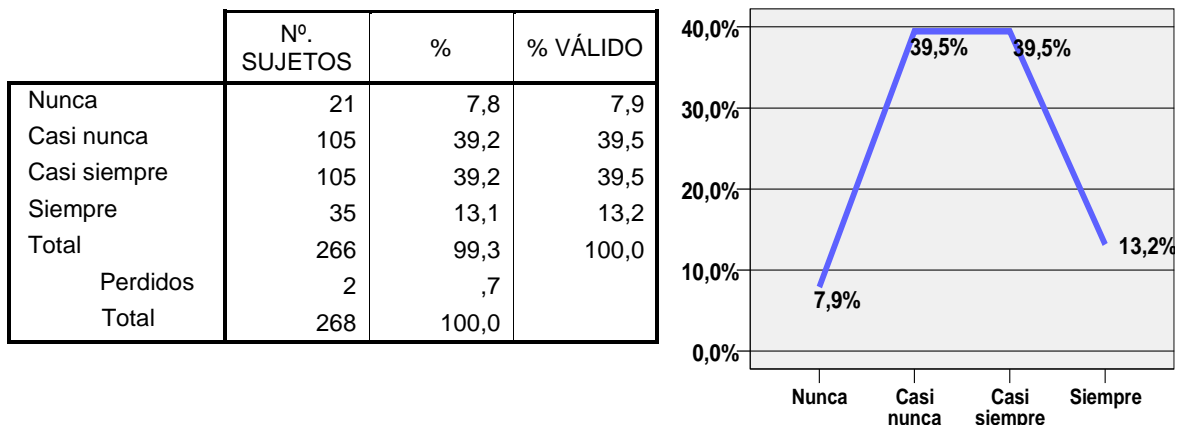
1.3. Actividades de Lengua

El siguiente grupo de ítems se refiere al trabajo lingüístico que desempeñan los agentes implicados, en este caso el profesor y los alumnos.

Cuando se les pregunta a los alumnos la frecuencia con la que se realizan en la clase de Lengua trabajos en forma escrita sobre las lecturas que hacen, las respuestas se mueven entre los extremos donde, además, parecen ser coincidentes hasta en la frecuencia. Esto implica que el 39,2% (N=105 sujetos) responda que esta

actividad no se realice *casi nunca*, mientras que el mismo porcentaje determine que la misma actividad se realiza *casi siempre*.

Fig. y Tabla 10. [Lengua: Actividades de Lengua] ¿Con qué frecuencia se te pide, en la clase de Lengua, que hagas trabajos escritos sobre lo que has leído?



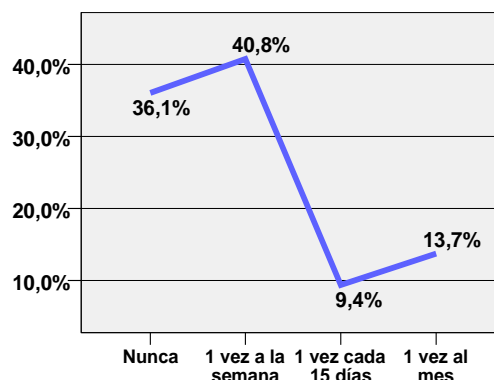
La coincidencia numérica en los resultados de extremos de respuesta obliga a dar por nula esta cuestión en el análisis de los datos, ya que el resto de sujetos que opinan de forma diferente a este 79% tampoco resuelve nada, dada la escasa proporción con que cuentan cada una de las etiquetas.

Por el contrario, la frecuencia con la que se realizan en Lengua, durante la impartición de esta materia, debates o cambios de impresiones comunicativas referidos a la misma Lengua o a cualquier otro tema que sirva para establecer un diálogo entre los alumnos y el profesor viene siendo *una vez a la semana* (N=104 sujetos; 40,8%). Destaca, con una diferencia de un 4,5% menos, aquel grupo que ha contestado que *nunca* se debate durante el tiempo de la clase de Lengua.

Esta proximidad numérica hace pensar que no en todas las aulas se realiza la misma actividad, quedando así repartida la muestra entre alumnos de centros que sí debaten, al menos una vez a la semana, y aquellos otros que en la clase de Lengua no tienen una comunicación oral con su profesor más allá de lo que atañe a los conocimientos impartidos por éste.

Fig. y Tabla 11. [Lengua: Actividades de Lengua] ¿Con qué frecuencia se realiza en clase de Lengua un debate o una conversación entre el profesor y todos los alumnos?

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Nunca	92	34,3	36,1
1 vez a la semana	104	38,8	40,8
1 vez cada 15 días	24	9,0	9,4
1 vez al mes	35	13,1	13,7
Total	255	95,1	100,0
Perdidos	13	4,9	
Total	268	100,0	

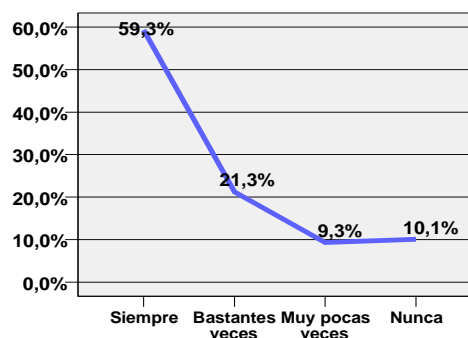


Poca discrepancia se aprecia en la corrección de los ejercicios en clase. Parece ser que los profesores se encuentran *siempre* (N=159 sujetos; 59,3%) dispuestos a ello. Existe otro grupo formado por un 21,3% (N=57 sujetos) que indica que, aunque no se corrijan siempre, se lleva a cabo *bastantes veces*.

No obstante, lo realmente preocupante se encuentra en pensar que –si bien con un porcentaje reducido– un 9,3% de los alumnos indique que los ejercicios se corrigen *muy pocas veces* (N=25 alumnos), o peor aún, *nunca* (N=27 sujetos; 10,1%). Habrá que pensar que no se corrigen públicamente, porque el docente lo lleva a cabo en privado, sin llegar a imaginar que de ninguna de las dos maneras se revisan.

Fig. y Tabla 12. [Lengua: Actividades de Lengua] ¿El profesor de Lengua corrige en clase los ejercicios propuestos para casa?

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Siempre	159	59,3	59,3
Bastantes veces	57	21,3	21,3
Muy pocas veces	25	9,3	9,3
Nunca	27	10,1	10,1
Total	268	100,0	100,0

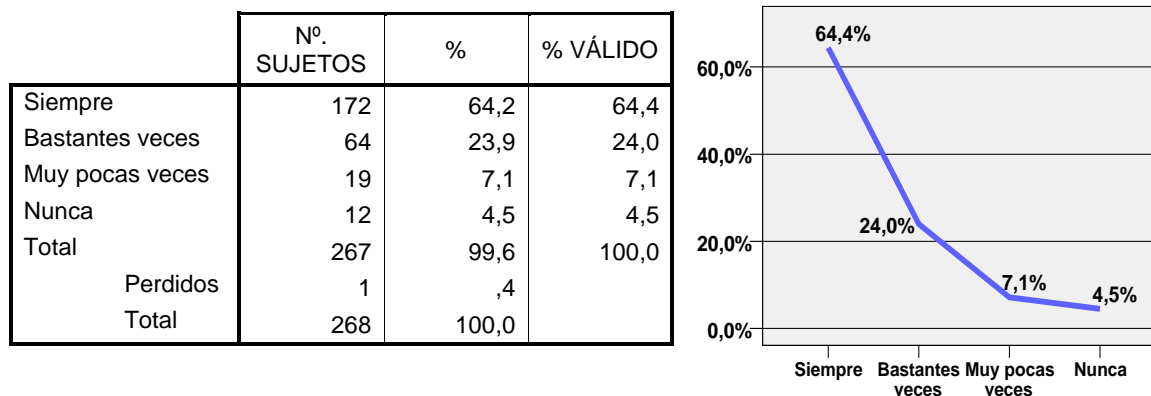


Sea como fuere, si el alumno no descubre sus errores a través de la corrección de los ejercicios podría provocar su desmotivación, al no percibir en esas actividades una utilidad.

Dando por supuesto que los ejercicios planteados para casa van a ser corregidos en el aula, la participación de los alumnos en esa tarea de corrección es activa. El 88,4% de los sujetos reconoce que esas actividades se resuelven *siempre*

con su concurso (N=172 sujetos; 64,4%), o si no *bastantes* veces (N=64 sujetos; 24,0%).

Fig. y Tabla 13. [Lengua: Actividades de Lengua] ¿Participáis los alumnos en la corrección de los deberes propuestos para casa?



Sobre las actividades que se realizan en clase de Lengua y la frecuencia con que se vienen aplicando (Tabla 57 y Figura 34), se observa que las *tareas para casa* son las que se realizan con mayor frecuencia, abarcando un 47,1%. Consiguen alcanzar un 78,9% cuando se intenta buscar la mayor frecuencia de realización de las actividades (*Muy frecuentemente*: 47,1% + *Bastante frecuentemente*: 31,8%). Tan solo son capaces de aproximarse a tal cifra los *controles*, que representan un 78,0% (*Muy frecuentemente*: 26,0% + *Bastante frecuentemente*: 52,0%).

	MFRC	BFRC	CNUN	NUN
Tareas para casa	47,1%	31,8%	16,5%	4,7%
Controles	26,0%	52,0%	17,1%	4,9%
Trabajos individuales que luego se exponen en clase	23,3%	27,3%	42,2%	7,2%
Trabajos en grupos que luego se exponen en clase	17,2%	21,2%	42,0%	19,6%
Visitar la biblioteca escolar para consultar libros, revistas, etc. relacionados con el tema que trabajas	11,4%	28,0%	31,5%	29,1%
Tomar notas de la pizarra	37,6%	32,2%	22,0%	8,2%
Tomar apuntes	39,9%	28,5%	22,5%	9,1%
Hacer solamente los ejercicios del libro	30,0%	32,3%	20,2%	17,5%

Tabla. 57. *Actividades que se realizan en la clase de Lengua.*

A esas actividades les siguen con un 69,8% las que se corresponden con *tomar notas de la pizarra* (*Muy frecuentemente*: 37,6% + *Bastante frecuentemente*: 32,2%); un 68,4% se reparte entre la actividad de *tomar apuntes* (*Muy frecuentemente*: 39,9% + *Bastante frecuentemente*: 28,5%); un 62,3% es para los *ejercicios del libro* (*Muy frecuentemente*: 30,0% + *Bastante frecuentemente*: 32,3%).

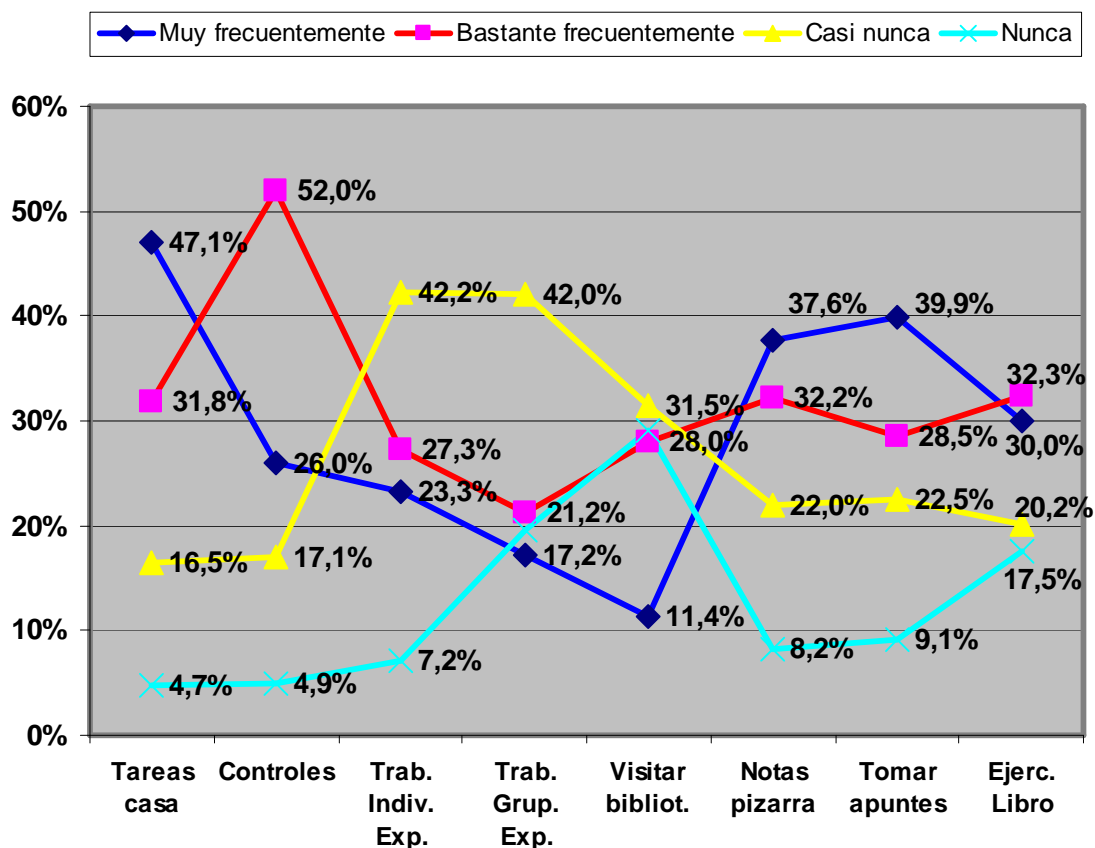


Fig. 34. Frecuencia de actividades lingüísticas.

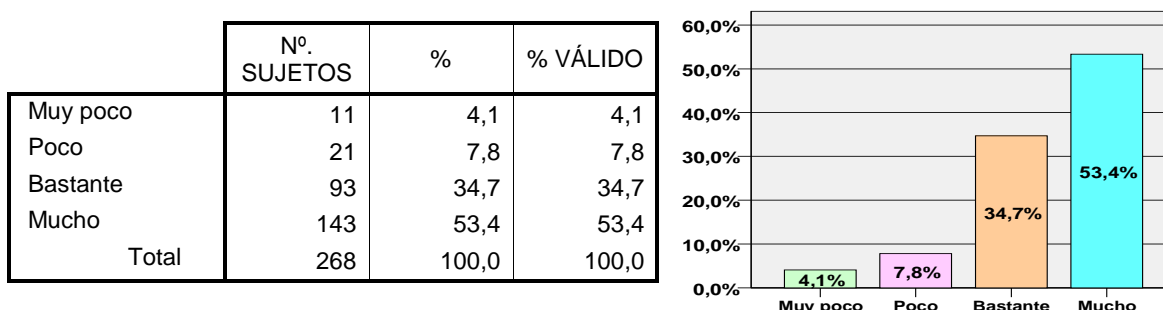
Entre las actividades que tienen una menor frecuencia de práctica en las clases de Lengua aparecen los *trabajos individuales que luego se exponen en clase*, donde un abultado 50,6% (*Muy frecuentemente*: 23,3% + *Bastante frecuentemente*: 27,3%) es todavía superior al 39,4% (*Muy frecuentemente*: 11,4% + *Bastante frecuentemente*: 28,0%) de las *visitas a la biblioteca escolar* para la consulta de libros relacionados con el tema que se está trabajando y superior, también, al 38,4% (*Muy frecuentemente*: 17,2% + *Bastante frecuentemente*: 21,2%) referente a los *trabajos en grupos que luego se exponen en clase*.

2. LECTURA

2.1. Hábitos de lectura

Se pregunta al alumno si lo pasa bien mientras está leyendo y en esta cuestión todos parecen tener una opinión clara, pues responden la totalidad de sujetos. Y así, un 53,4% (N=143 sujetos) disfruta *mucho* en sus ratos de lectura y un 34,7% (N=93 sujetos) dice disfrutar *bastante*. Aunque este 88,1% del porcentaje total deja clara la tendencia del alumnado por el gusto de la lectura existe, por el contrario, un 11,9% al que le satisface *poco* o *muy poco* esta actividad.

Fig. y Tabla 14. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Disfrutas leyendo?



Existen algunas diferencias en esas cantidades cuando se ponen en relación el gusto por la lectura por géneros. Del total de mujeres que conforma la muestra, será el 94,1% (*Mucho*: N=73 sujetos; 61,3% + *Bastante*: N=39; 32,8%) de ellas las que encuentren mayor placer en la lectura. En el otro extremo, desciende hasta el 83,1% de los hombres (*Mucho*: N=69 sujetos; 46,6% + *Bastante*: N=54; 36,5%).

Tabla 58. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Disfrutas leyendo? (Por sexos)

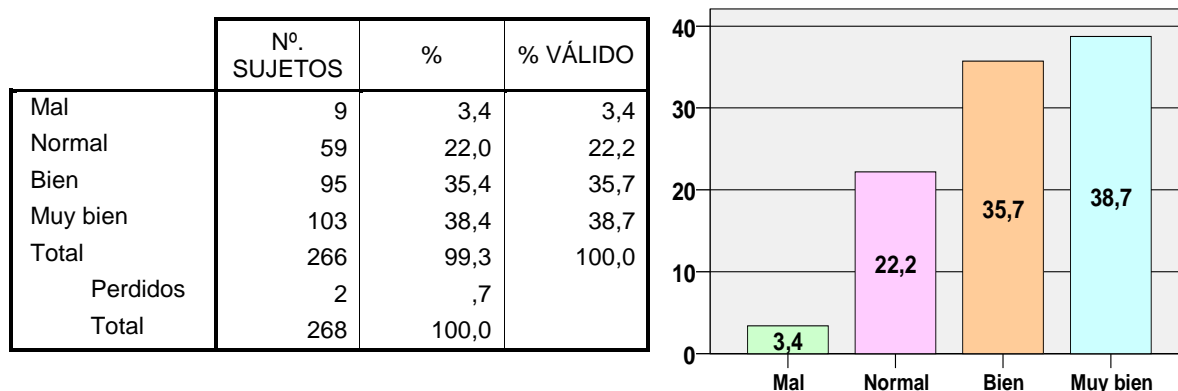
			[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Disfrutas leyendo?				Total
			Muy poco	Poco	Bastante	Mucho	
Sexo	Hombre	Recuento	10	15	54	69	148
		% de Sexo	6,8%	10,1%	36,5%	46,6%	100,0%
	Mujer	Recuento	1	6	39	73	119
		% de Sexo	,8%	5,0%	32,8%	61,3%	100,0%
Total		Recuento	11	21	93	142	267
		% de Sexo	4,1%	7,9%	34,8%	53,2%	100,0%

En ocasiones, la falta en el gusto por leer puede estar condicionada porque no se domine la técnica lectora. Claro que ambas condiciones son imprescindibles y necesarias entre sí: Si no se lee, no se domina la lectura; o bien, para alcanzar una buena lectura se necesita leer mucho.

Aunque ya se ha comprobado en la anterior pregunta que los sujetos de la muestra que disfrutan *poco* o *muy poco* leyendo suman un 11,9%, no tiene una equivalencia en la forma en la que los alumnos leen, pues tan solo el 3,4% dice leer *mal* (N=9 sujetos). Lo que indica que para este caso no existe una equivalencia, siendo alguna otra, además de la expuesta.

Sin embargo, los alumnos que dicen leer *muy bien* (N=103 sujetos; 38,7%) o *bien* (N=95 sujetos; 35,7%) ocupan las tres cuartas partes de la muestra, siendo un 74,4%. Por otro lado, en la categoría media, el 22,2% de los alumnos se considera un tipo de lector *normal*.

Fig. y Tabla 15. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Qué tal lees?



Por géneros hay diferencias significativas entre el 80,5% del grupo de mujeres que se consideran buenas lectoras (*Muy bien*: N=53 sujetos; 44,9% + *Bien*: N=42 sujetos; 35,6%). La tendencia en los hombres, en este mismo nivel, desciende hasta el 69,4%, siendo ese desequilibrio recogido en el incremento de los alumnos (hombres) que consideran que su nivel de lectura es *normal* (N=40 sujetos (hombres); 27,2% / N=19 sujetos (mujeres); 16,1%).

Tabla 59. Nivel de lectura por sexo.

			[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Qué tal lees?				Total
			Mal	Normal	Bien	Muy bien	
Sexo	Hombre	Recuento	5	40	53	49	147
		% de Sexo	3,4%	27,2%	36,1%	33,3%	100,0%
	Mujer	Recuento	4	19	42	53	118
		% de Sexo	3,4%	16,1%	35,6%	44,9%	100,0%
Total		Recuento	9	59	95	102	265
		% de Sexo	3,4%	22,3%	35,8%	38,5%	100,0%

El buen nivel de lectura de los alumnos, atendiendo a la calificación en Lengua, se reparte, como cabía esperar, entre aquellas notas altas e incluso medias (*sobresaliente, notable y bien*).

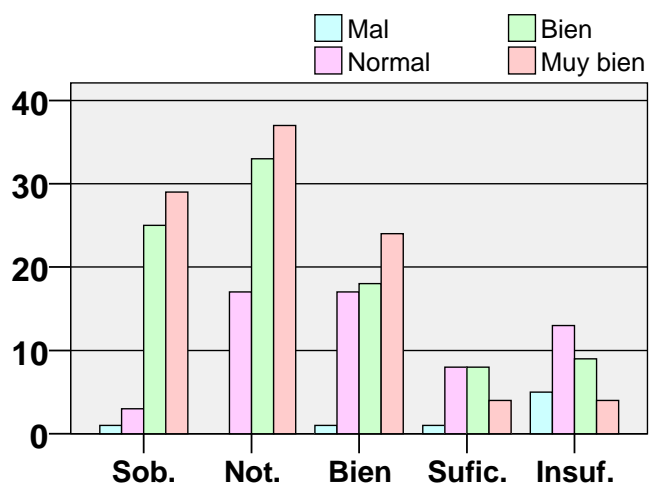


Fig. 35. Nivel de lectura por calificaciones.

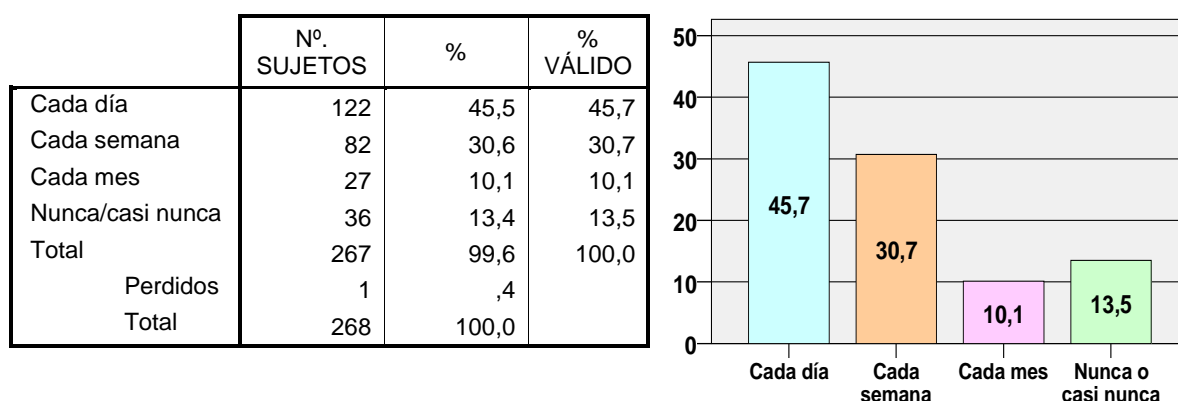
Fundamentalmente, se concentran entre los que obtienen *notable*, sumando un total de 70 alumnos (*Muy bien*: N=37 sujetos + *Bien*: N=33 sujetos). Le siguen el grupo de los *sobresalientes*, entre los que 54 de ellos manifiestan una confianza en su nivel lector (*Muy bien*: N=29 sujetos + *Bien*: N=25 sujetos), mientras que son 42 los

alumnos con un *bien* en su expediente que afirman lo mismo. Entre las calificaciones más bajas (*suficiente e insuficiente*) la opinión, aunque es muy diversa, se concentra entre un nivel lector *normal y bueno*.

Interesa conocer si en la distribución que hacen los sujetos de su tiempo de ocio, uno de sus hobbies es el de la lectura y, sobre todo, con qué frecuencia en el tiempo. Esto establecerá un perfil de cada lector, donde quienes leen *diaria o semanalmente* se consideran *lectores frecuentes*, los que lo hacen *mensualmente* son considerados como *lectores ocasionales* y, por último, los alumnos que no leen *nunca o casi nunca* no se les tiene por lectores (*no lectores*).

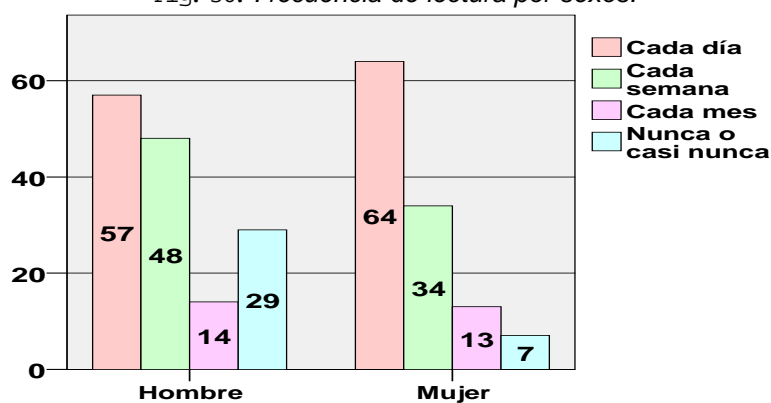
Algo más de las tres cuartas partes de la presente muestra (76,4%) está integrada por *lectores frecuentes*. Solamente la mitad de los preguntados dedica parte de su tiempo diario a leer (N=122 sujetos; 45,7%) y otro tercio de la muestra afirma que lee libros *cada semana* (N=82 sujetos; 30,7%). En cuanto a los que son considerados como *lectores ocasionales* se quedan en el 10,1%. Los datos revelan que a una séptima parte del total de los individuos cuestionados (N=36 sujetos; 13,5%) no les interesa hacer uso de la lectura en sus ratos libres, lo que significa que no leen otros libros que no sean los estrictamente obligatorios dentro de las actividades escolares.

Fig. y Tabla 16. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?



Distinguiendo por sexos, las mujeres *lectoras frecuentes* superan a los hombres, cuando la lectura se realiza a diario (Mujeres: N=64 sujetos; 54,2% / Hombres: N=57 sujetos; 38,5%). Al contrario de lo que sucede cuando se trata de *lectores frecuentes* semanalmente: aquí son los hombres quienes van por delante de las mujeres (Mujeres: N=34 sujetos; 28,8% / Hombres: N=48

Fig. 36. Frecuencia de lectura por sexos.



sujetos; 32,4%). En cambio, cuando se trata de *lectores ocasionales* no se aprecia diferencia alguna entre hombres y mujeres, siendo más relevante la diferencia en el nivel de los *no lectores*, ya que del total de aquéllos que respondieron que *nunca o casi nunca* leen durante su tiempo libre un 19,6% son hombres (N=29 sujetos) y tan sólo un 5,9% son mujeres (N=7 sujetos).

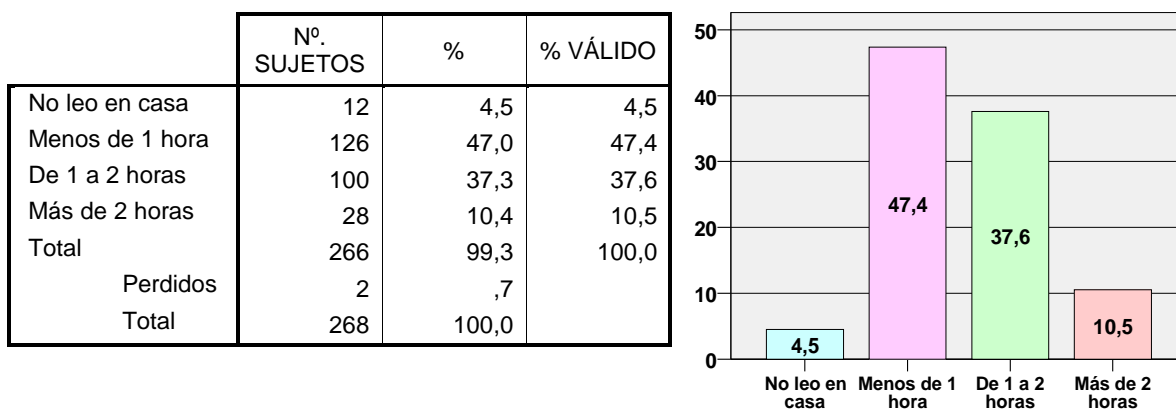
Tabla 60. Frecuencia de lectura por sexos.

Sexo		[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?				Total
		Cada día	Cada semana	Cada mes	Nunca o casi nunca	
Hombre	Recuento	57	48	14	29	148
	% de Sexo	38,5%	32,4%	9,5%	19,6%	100,0%
Mujer	Recuento	64	34	13	7	118
	% de Sexo	54,2%	28,8%	11,0%	5,9%	100,0%
Total	Recuento	121	82	27	36	266
	% de Sexo	45,5%	30,8%	10,2%	13,5%	100,0%

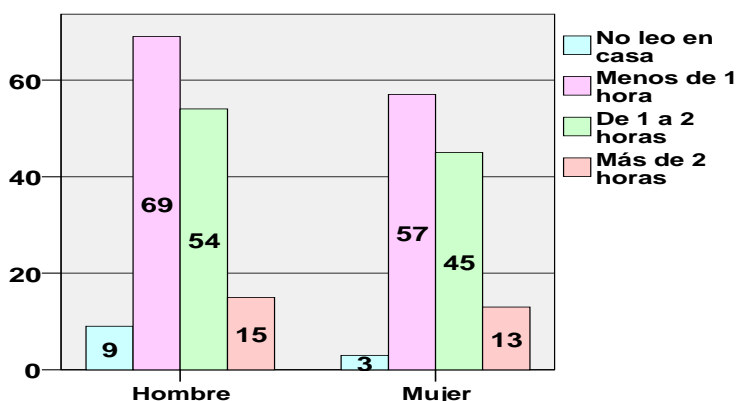
Conocida la frecuencia con la que leen los alumnos en su tiempo libre, ahora interesa que indiquen la cantidad de horas que dedican cada semana a la lectura fuera del aula. Se ha elegido que lo integren dentro de un espacio temporal semanal, puesto que durante el fin de semana pueden estar más libres de sus actividades escolares y es éste, quizás, el momento que pueden leer con más tranquilidad. Si se hubiera elegido *diariamente* la respuesta sería muy negativa, pues sus obligaciones escolares/extraescolares les impiden cualquier otra tarea.

Aún así, los resultados no son muy halagüeños a favor de la lectura. En líneas generales, los alumnos sí leen durante la semana, pero no le dedican demasiado tiempo. Lo normal es que lean *menos de una hora* (N=126 sujetos; 47,4%) y, no más de 2 horas, se encuentra en un 37,6% (N=100 sujetos). La cifra disminuye considerablemente cuando se trata de leer *más de 2 horas*, pues únicamente lo realiza una décima parte del total de la muestra (N=28 sujetos; 10,5%). Afortunadamente, sólo un 4,5% (N=12 sujetos) dice *no leer en casa*. Y difícilmente lo realicen en otro lugar que no sea su casa (bibliotecas, centros culturales, etc.).

Fig. y Tabla 17. [Lectura: Hábitos de Lectura] Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en tu casa?



En esta cuestión los hombres superan a las mujeres en todas las categorías de respuesta, excepto en el grupo de los *no lectores*, donde los hombres triplican los resultados de las mujeres



(Hombres: N=9 sujetos; 6,1% / Mujeres: N=3 sujetos; 2,5%).

En lo que respecta a un recuento numérico de los que leen *más de 2*

Fig. 37. Frecuencia de lectura semanal en casa por sexos.

horas, no existe una diferencia significativa entre ambos sexos, pues 15 son los hombres que leen más de dos horas a la semana, frente a las 13 mujeres que resultan hacer lo mismo. Como se observa (Figura 37), existe un equilibrio entre ambos grupos, si bien y por marcar alguna diferencia más notable, el desequilibrio se encuentra entre quienes *no leen en casa*.

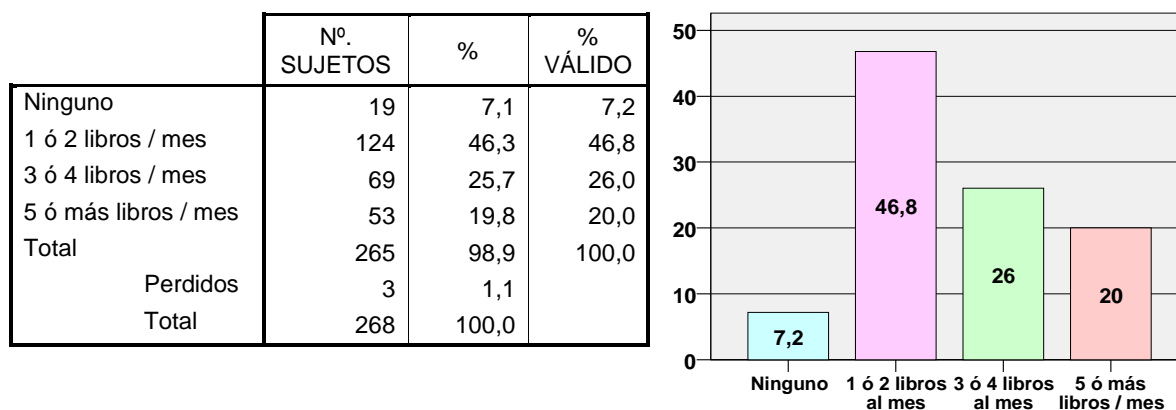
Sexo * [Lectura: Hábitos de Lectura] Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en tu casa?

Sexo		[Lectura: Hábitos de Lectura] Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en tu casa?				Total
		No leo en casa	Menos de 1 hora	De 1 a 2 horas	Más de 2 horas	
Hombre	Recuento	9	69	54	15	147
	% de Sexo	6,1%	46,9%	36,7%	10,2%	100,0%
Mujer	Recuento	3	57	45	13	118
	% de Sexo	2,5%	48,3%	38,1%	11,0%	100,0%
Total	Recuento	12	126	99	28	265
	% de Sexo	4,5%	47,5%	37,4%	10,6%	100,0%

Interesa saber en qué número de libros se invierte el tiempo de lectura que realizan y los resultados ofrecen el siguiente balance: Se puede afirmar que, al menos, el 92,8% de los sujetos lee un libro. Tan sólo el 7,2% de la muestra (N=19 sujetos) no quiere saber nada de leer libros durante el mes.

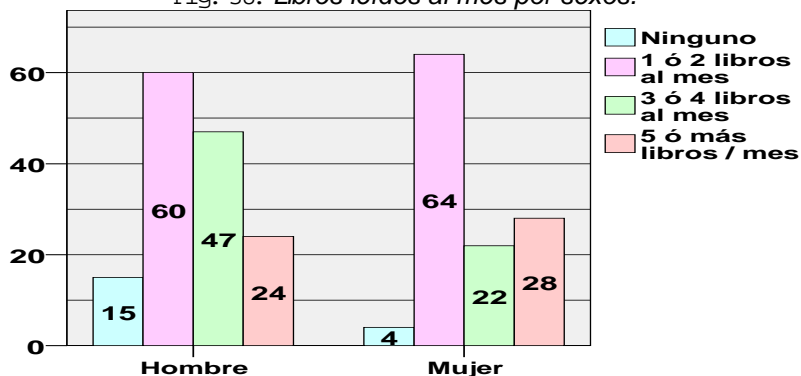
Pero entre los que sí optan por leer libros, la opción preferida se encuadra en el 46,8% (N=124 sujetos) de los que leen *1 ó 2 libros al mes*. Le sigue un 26,0% (N=69 sujetos) que se dedica a leer *3 ó 4 libros en el mismo mes*. Por encima de esa cantidad de libros leídos sólo el 20,0% de la muestra prefiere leer *5 ó más libros al mes*.

Fig. y Tabla 18. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Cuántos libros lees al mes?



Cuando se analizan los datos teniendo en cuenta el sexo de los lectores resulta que serán las mujeres las que puntúen por encima de los hombres en los resultados

Fig. 38. Libros leídos al mes por sexos.



favorables de lectura. Esto es, el 23,7% de las mujeres prefiere leer 5 ó más libros al mes, siendo un 16,4% de hombres los que harán lo mismo. En el extremo contrario, al 3,4% de las mujeres se le considera como *no lectoras*, mientras que la misma categoría en los hombres triplica la cifra hasta alcanzar un 10,3%.

En el tramo que comprende la lectura de 3 ó 4 libros al mes es en el que los hombres sobresalen, doblando en número a las mujeres (*Hombres*: N=47 sujetos; 32,2% / *Mujeres*: N=22 sujetos; 18,6%).

Sexo * [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Cuántos libros lees al mes?

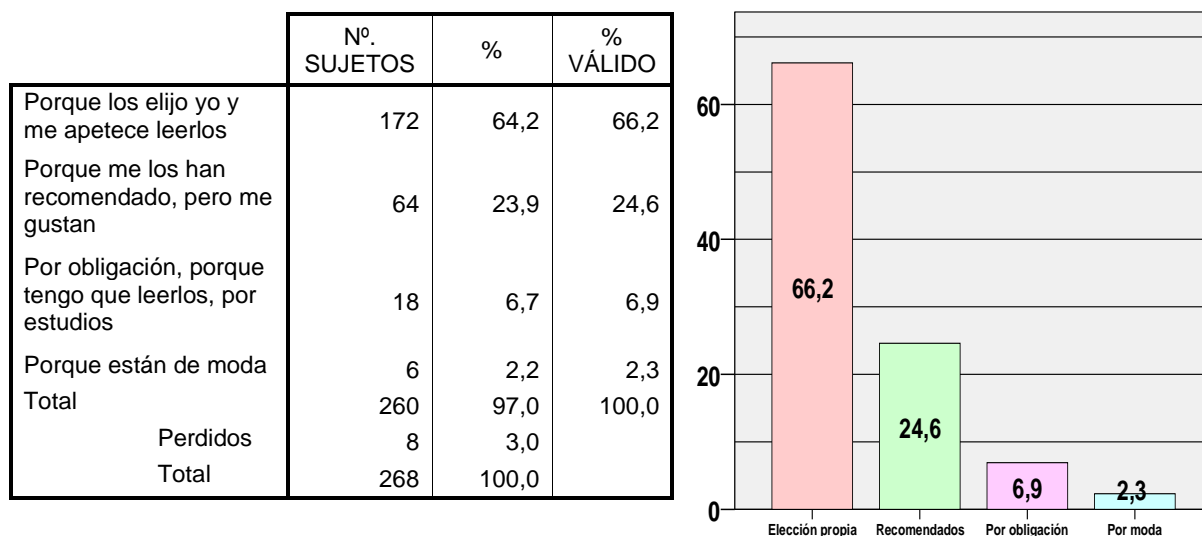
Sexo		[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Cuántos libros lees al mes?				Total
		Ninguno	1 ó 2 libros al mes	3 ó 4 libros al mes	5 ó más libros al mes	
Hombre	Recuento	15	60	47	24	146
	% de Sexo	10,3%	41,1%	32,2%	16,4%	100,0%
Mujer	Recuento	4	64	22	28	118
	% de Sexo	3,4%	54,2%	18,6%	23,7%	100,0%
Total	Recuento	19	124	69	52	264
	% de Sexo	7,2%	47,0%	26,1%	19,7%	100,0%

El interés por la lectura de esos libros que han sido leídos durante el mes responde a una diversidad de intereses, según los casos. Esto motiva la siguiente cuestión que busca saber si la lectura es algo impuesto, por necesidades escolares, o es una lectura más o menos libre.

Los sujetos de la muestra, cuando tienen que leer libros, se guían por su propio criterio para seleccionar aquello que más les pueda interesar. Y así responde el 66,2% (N=172 sujetos), que indica que los libros leídos son elegidos por ellos y porque manifiestan un interés particular en leerlos. Existe, sin embargo, otro 24,6% (N=64 sujetos) que los lee *porque se los han recomendado, pero les gustan*. Claro que habría

que valorar si previamente se los recomiendan y después les gustan o si les gustan de antemano. En el segundo de los casos, ¿para qué necesitan la recomendación?

Fig. y Tabla 19. [Lectura: Hábitos de Lectura] La mayoría de esos libros ¿por qué los lees?

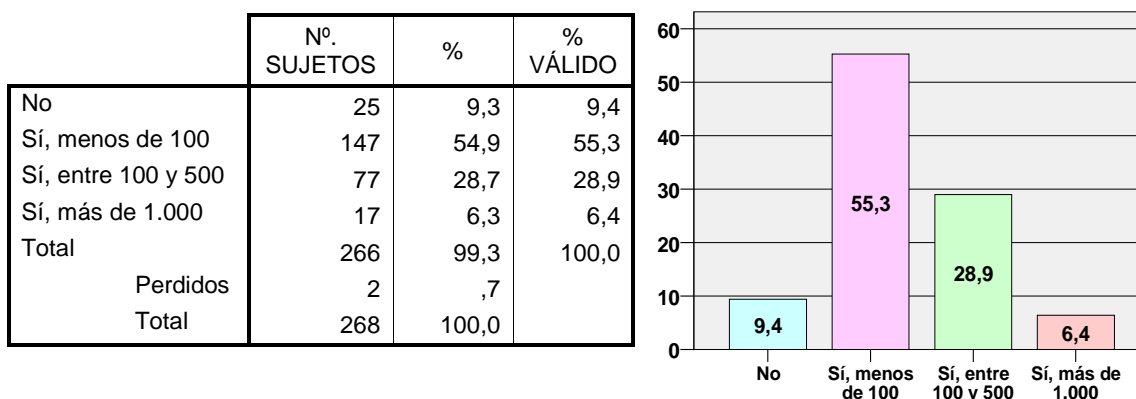


El 10,0% restante se lo reparten entre los que hacen una lectura *por obligación*, *porque los estudios se lo requieren* (N=18 sujetos; 6,9%) y un 2,3% residual *porque están de moda*. Esta última cifra es un buen dato para las letras, si sirve para evitar que la cultura, también, sea objeto de mercado. Y ese tipo de literatura que se hace por negocio retroceda ante el avance de una lectura seleccionada por el propio lector, que le permita crear un criterio propio, al margen de modas externas.

En cuanto a la existencia, en el hogar de los alumnos, de otros libros que no estén relacionados con su curso escolar, es decir, aquellos libros que han sido adquiridos libremente, por inquietud o interés particular, los resultados muestran que el 55,3% (N=147 sujetos) de la muestra cuentan con una dotación inferior a los 100 volúmenes. Cifra de resultados que dobla la de aquellos otros alumnos que quedan comprendidos *entre 100 y 500* (N=77 sujetos; 28,9%).

Entre las categorías extremas, se encuentra un 6,4% de los encuestados (N=17 sujetos) que afirma *superar los 1000 libros* y, aunque por el bien de la lectura ambas cifras debieran ser inversas a las obtenidas, un 9,4% de los alumnos (N=25 sujetos) *no* cohabita con algún otro libro que no sean los específicamente académicos.

Fig. y Tabla 20. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Hay otros libros en tu casa que no sean los que usas en el colegio?



Podría pensarse que aquéllos que responden que no tienen ningún libro en casa están condicionados por sus notas bajas. Sin embargo, con la excepción del grupo de los sobresalientes, el resto de calificaciones puntúan en mayor o menor medida al indicar una falta de libros. Esta tendencia se invierte cuando se trata de comprobar los que tienen *más de 1000*. Aquí no surgen alumnos de *insuficiente* y sí de las demás notas.

En las categorías intermedias destacan los que obtienen *notable*, donde un 56,3% de los que tienen esa nota cuentan con *menos de 100* (N=49 sujetos) y un 31,0% de notables (N=27 sujetos) posee *entre 100 y 500* volúmenes.

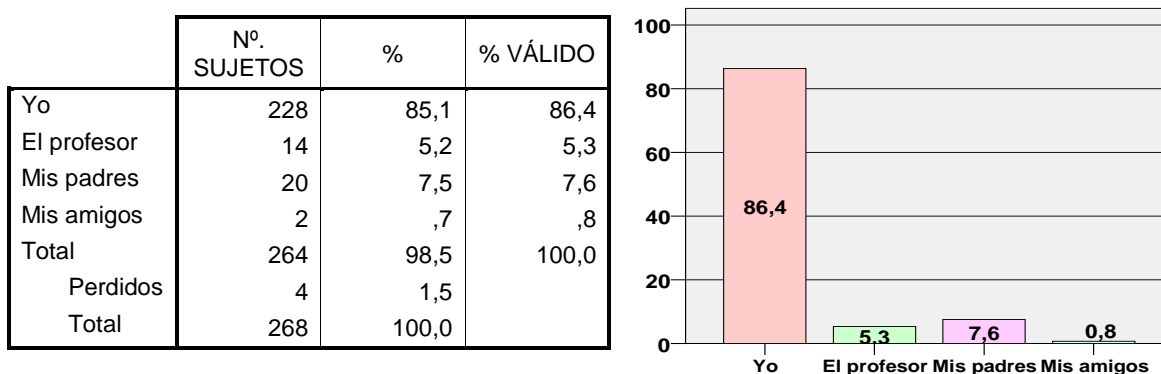
Tabla 61. *Número de libros en casa según la calificación del expediente.*

		Calificación del Expediente (2ª Evaluación)					Total
		Sobres.	Notable	Bien	Sufic.	Insufic.	
No	Recuento	0	6	5	4	8	23
	% de Calificación del Expediente	,0%	6,9%	8,3%	19,0%	25,8%	8,9%
Sí, menos de 100	Recuento	31	49	30	11	20	141
	% de Calificación del Expediente	53,4%	56,3%	50,0%	52,4%	64,5%	54,9%
Sí, entre 100 y 500	Recuento	23	27	18	5	3	76
	% de Calificación del Expediente	39,7%	31,0%	30,0%	23,8%	9,7%	29,6%
Sí, más de 1.000	Recuento	4	5	7	1	0	17
	% de Calificación del Expediente	6,9%	5,7%	11,7%	4,8%	,0%	6,6%
Total	Recuento	58	87	60	21	31	257
	% de Calificación del Expediente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la siguiente cuestión se pretende saber el grado de autonomía que los alumnos tienen en la selección de sus lecturas: si se trata de una selección guiada por los adultos que les rodean, por el entorno o, por el contrario, no se dejan influir y tienen la suficiente libertad como para hacer su propia elección.

Los resultados no dejan lugar a dudas, puesto que el 85,1% de los encuestados (N=228 sujetos) sabe lo que le conviene leer y dispone de la facultad de leer lo que le interesa. En el resto de los casos, las personas adultas que se encargan de elegir los libros por los alumnos son *el profesor* (N=14 sujetos; 5,3%) o los *padres* (N=20 sujetos; 7,6%). Y, en lo que respecta al entorno del alumno, tan sólo un 0,8% se deja llevar por las recomendaciones que *los amigos* le proponen como motivo de lectura.

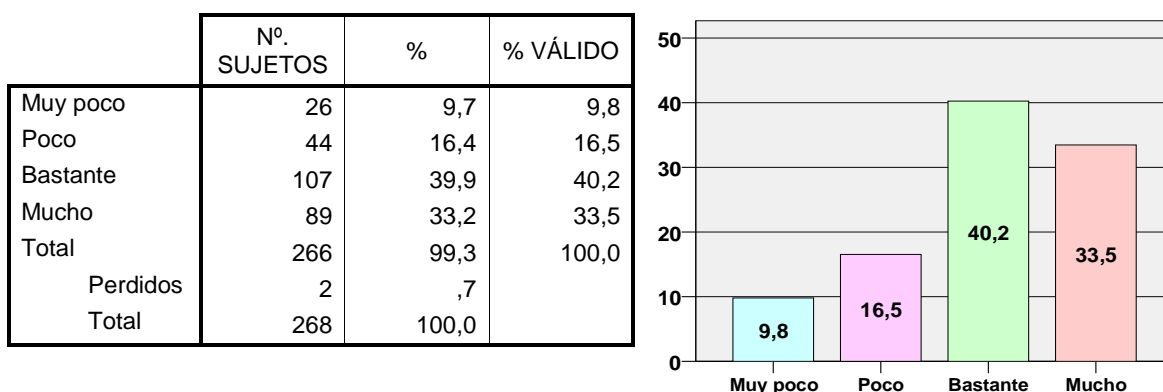
Fig. y Tabla 21. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Qué persona elige los libros que lees?



Sabido es que los niños absorben aquellas cosas que les rodean y se dejan influir por todo lo que puedan observar en los demás. Máxime si éstos son las personas con las que viven, generalmente padres y hermanos. Por esta razón, si existe un ambiente lector entre las familias de los encuestados, las posibilidades del niño de tener un contacto más directo con el ámbito literario se multiplican, creando en él el gusto por la lectura.

En los resultados destaca un 73,7% del total de la muestra que indica que *sus padres, o las personas con las que vive, leen con frecuencia* (*Bastante*: N=107 sujetos; 40,2% + *Mucho*: N=89 sujetos; 33,5%). Este ambiente lector contrasta con el 26,3% de quienes no tienen un referente cercano para emular su actividad lectora (*Poco*: N=44 sujetos; 16,5% + *Muy poco*: N=26 sujetos; 9,8%).

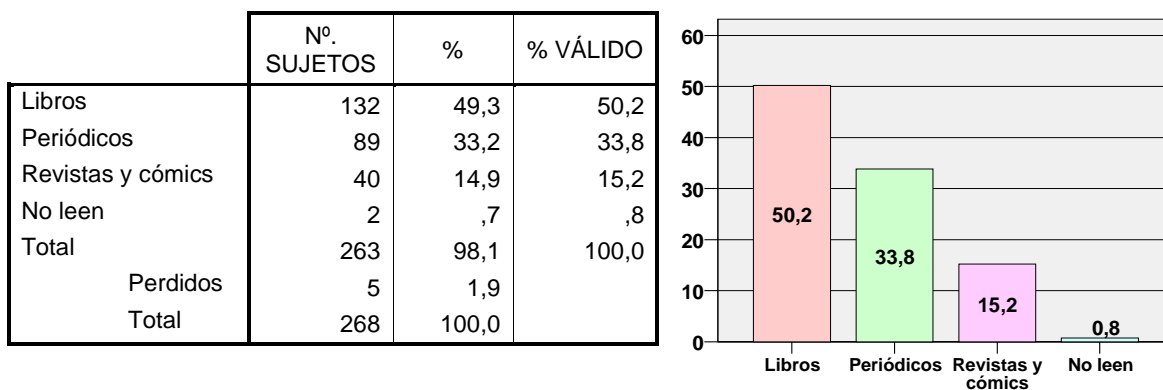
Fig y Tabla 22. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Tus padres, o las personas con las que vives, leen con frecuencia?



En el conjunto de los datos esta cuarta parte de familias que no tienen un acercamiento frecuente a la lectura puede pasar inadvertido, al verse superado por las otras tres cuartas partes de los sujetos que afirman que sus familias leen con *bastante* o *mucha* frecuencia. Pero, en el conjunto de la sociedad, las cifras de personas *no lectoras* se pueden llegar a multiplicar, si se tiene en cuenta que cada núcleo familiar está integrado por varios miembros más, además de los padres.

Entre las preferencias de lectura de esas personas que viven con los alumnos preguntados, para el 50,2% los *libros* son su principal vehículo. Prefieren leer *periódicos* un 33,8% de esas familias y un 15,2% *revistas y cómics*. En el conjunto, se presentan 2 casos (0,8%) que indican una ausencia total de lectura alguna.

Fig. y Tabla 23.[Lectura: Hábitos de Lectura] Señala lo que más leen las personas con las que vives



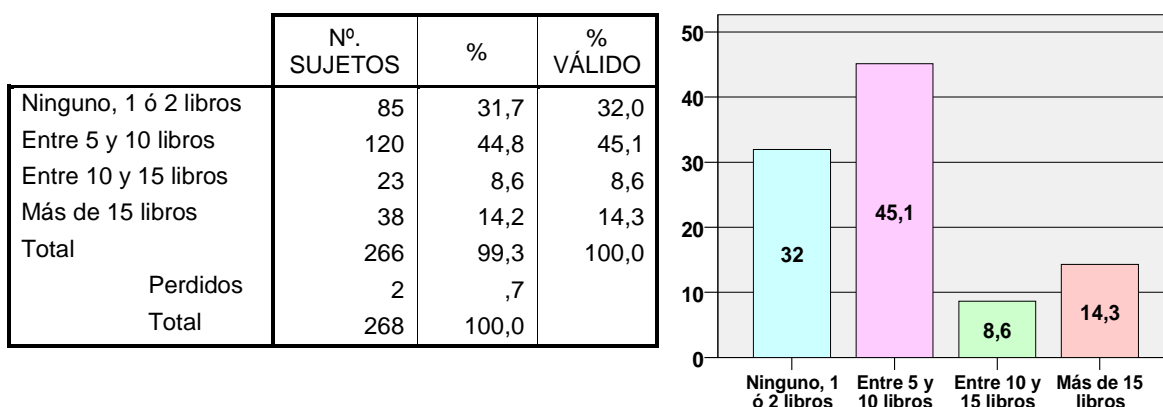
Estos datos reflejan la clase de lectura que *más* leen las personas con las que viven los cuestionados. Y así les fue transmitido, enfatizando en la palabra *más*, porque es evidente que quien lee libros, por ejemplo, no excluye de su repertorio de lectura ni periódicos, ni revistas, cómics, etc. Precisamente por esta razón, hubo quien tenía dudas en su respuesta, pues las personas con las que vivían leían de todo en frecuencias más o menos similares. No obstante, se les solicitó un ejercicio de

abstracción para proponer, de entre todos esos vehículos de lectura, los que consideraban que *más* eran leídos.

Cuando se trata de indicar *el número de libros que les han proporcionado sus padres en el último año*, lo más común es que les hayan comprado una media de *entre 5 y 10 libros* (N=120 sujetos; 45,1%). Huelga decir que, por sí sola, la compra de libros no conlleva una lectura de ellos. Habrá que pensar que, en el mejor de los casos (*10 ejemplares*), si esos libros comprados, posteriormente, son leídos, cada alumno tendría una media de casi un libro leído durante un mes. El que adquiriera 5 libros se fija en un promedio de lectura de casi uno cada dos meses.

Cifras aún más optimistas, en compra de libros, presentan que el 8,6% (N=23 sujetos) fueron obsequiados con una cantidad comprendida *entre 10 y 15 libros*. O el 14,3% (N=38 sujetos) de los que afirman que han sido *más de 15 libros* en total.

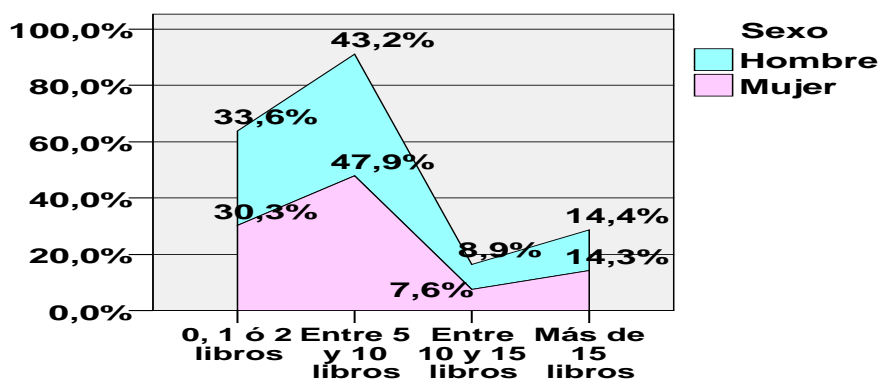
Fig. y Tabla 24. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Te han comprado o regalado libros tus padres en el último año?



En general, por sexos, existe un ligero ascenso de los hombres en todas las categorías, excepto en la que se corresponde con la adquisición de *entre 5 y 10 libros*,

en la que son las mujeres quienes obtienen esa ventaja. Pero, ya sea esta diferencia que marcan las mujeres con respecto a los

Fig. 39. Compra o regalo de libros en el último año por sexos.



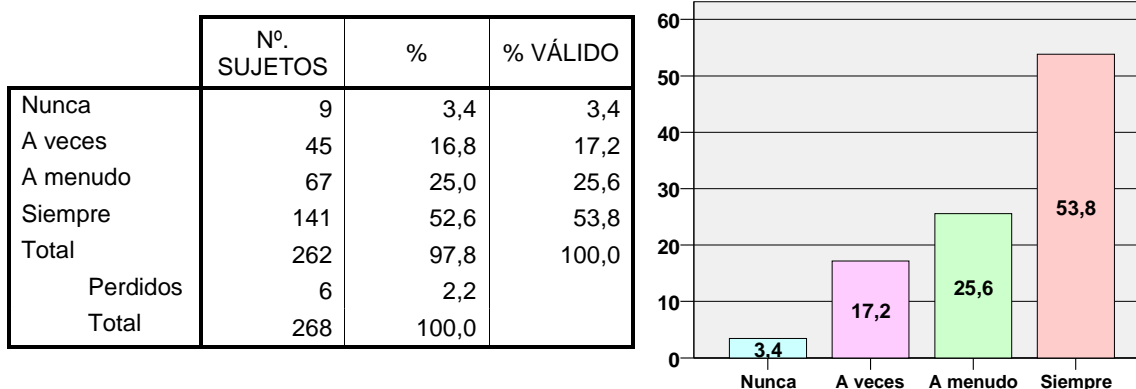
hombres o, por el contrario, las que mantienen los hombres con respecto a las mujeres, no se muestran significativas en exceso como para poder señalar que los libros, como objeto de regalo, sean más propios de un género que del otro.

Queda claro que las costumbres y hábitos lectores que existan en el ambiente familiar pueden condicionar la formación de futuros lectores. Y en esto ya se sabe el papel tan importante que los padres pueden realizar. Entre otras cosas, leyendo junto a sus hijos, contándole cuentos, involucrándoles, en definitiva, en el gusto por la lectura.

De este modo, se les pregunta a los alumnos si sus *padres le leían cuando era pequeño*. Evidentemente, aún siguen siendo pequeños, y pudiera darse el caso de que entre muchos de ellos todavía permanezca la costumbre –si es que existe-. Se trata, entonces, de que desde esta edad temprana en la que aún se encuentran tengan una perspectiva temporal y respondan. Perspectiva que en realidad sí manifiestan, pues en alguna ocasión durante el desarrollo del cuestionario se ha podido escuchar la frase “*Cuando yo era pequeño...*”, como si creyeran haber abandonado esa etapa.

En este caso se comprueba que es una costumbre bastante frecuente y arraigada entre las familias de los alumnos, puesto que más de la mitad (N=141 sujetos; 53,8%) manifiestan que sus padres *siempre* tenían el hábito de leerle. Dato que puede alcanzar un 79,4% si se tienen en cuenta las respuestas de quienes consideran una frecuencia de veces bastante continuada (*Siempre*: N=141 sujetos; 53,8% + *A menudo*: N=67 sujetos; 25,6%). De costumbres lectoras más relajadas se muestran un 17,2% de las familias, en las que los alumnos dicen haber disfrutado de esta costumbre *a veces*. Para un 3,4% (N=9 alumnos) *nunca* se ha manifestado esta forma de acercarse a la lectura.

Fig y Tabla 25. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Tus padres te leían cuando eras pequeño?

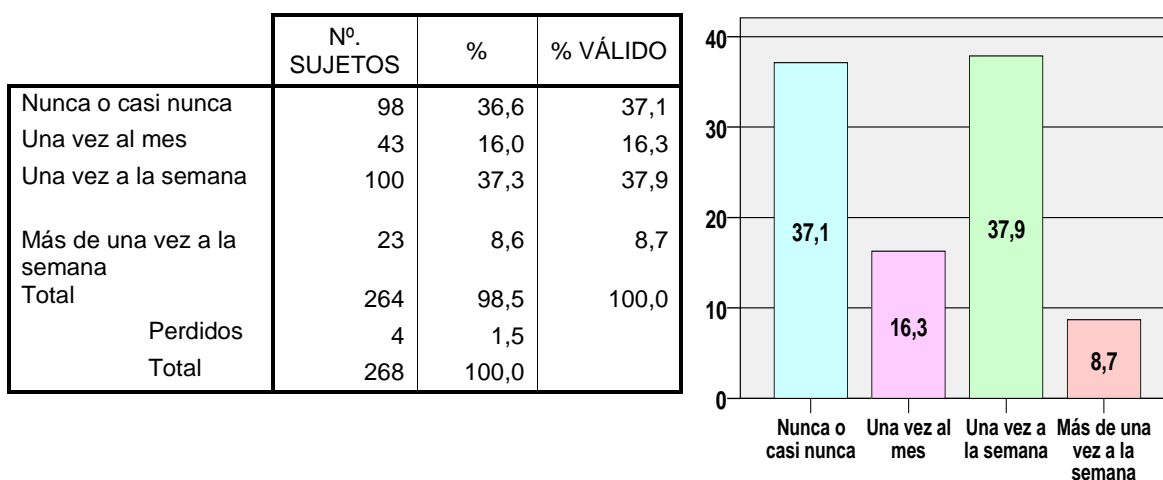


Finalmente, entre los hábitos de lectura se encuentra el de las visitas a las bibliotecas que, sumado a los anteriores, puede crear buenos lectores. Dichos centros le permiten un contacto directo con una nutrida selección de libros, a la vez que le sirven para organizar y afianzar su conocimiento.

Quienes no hayan podido alcanzar la posibilidad de encontrarse en un ambiente familiar de lectura, disponible en libros (por falta de interés, recursos económicos, etc.), las bibliotecas aseguran al colectivo social la práctica lectora.

Sin embargo, con su actuación, los encuestados no opinan de la misma forma. Sorprende un 37,1% (N=98 sujetos) que afirma no sacar libros *nunca o casi nunca* de biblioteca alguna. Similar, por otra parte al 37,9% (N=100 sujetos) los cuales hacen uso de ellas, al menos, *una vez a la semana*. Estas respuestas que fluctúan entre los extremos, dejan pocas posibilidades a opciones que permitan un uso más frecuente. Y así es: sólo un 8,7% (N=23 sujetos) sacan libros de alguna biblioteca *más de una vez a la semana*.

Fig. y Tabla 26. [Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Con qué frecuencia sacas libros de una biblioteca escolar, municipal o pública?



Se entiende que la biblioteca no se encuentra entre una de las aficiones más interesantes para los escolares, ya que el 53,4% de los sujetos confirman que su presencia en esas instalaciones con el fin de sacar libros viene siendo con una regularidad de *una vez al mes, nunca o casi nunca*. Frente al 46,6% de los que la utilizan, por lo menos, *una vez a la semana*.

Así mismo, por sexos las diferencias no son muy marcadas, aunque se observa una tendencia a que sean las mujeres las que lideren las posiciones que indican que un 9,3% utilicen las bibliotecas *más de una vez a la semana* o, incluso,

una vez a la semana (39,0%) frente a los hombres, que descienden uno y dos puntos, respectivamente.

Tabla 62. Utilización de las bibliotecas, por sexos.

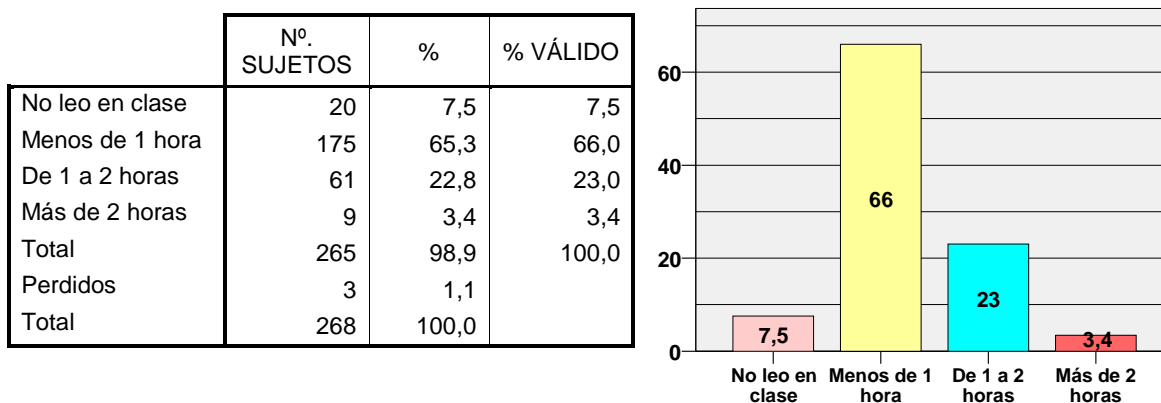
		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Nunca o casi nunca	% de Sexo	36,6%	37,3%	36,9%
Una vez al mes	% de Sexo	17,9%	14,4%	16,3%
Una vez a la semana	% de Sexo	37,2%	39,0%	38,0%
Más de una vez a la semana	% de Sexo	8,3%	9,3%	8,7%
Total	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

2.2. Escuela y animación a la lectura

Otro agente importante de educación lectora es la escuela. Los alumnos se ven en la necesidad de leer en todas las materias que les imparten sus profesores. Pero, directamente, en la de Lengua este compromiso se acentúa.

Por eso mismo, se pregunta a los encuestados *el tiempo que cada semana le dedican a la lectura silenciosa en la clase de Lengua*. Hay una cierta tendencia, que se concentra entre las dos terceras partes, a dedicarle *menos de una hora* (N=175 sujetos; 66,0%). En cambio, un 7,5% afirma que *no lee en clase*. Los espacios temporales más generosos, en lectura, se distribuyen entre la cuarta parte de los alumnos (26,4%) (De 1 a 2 horas: N=61 sujetos; 23,0% + Más de 2 horas: N=9 sujetos; 3,4%).

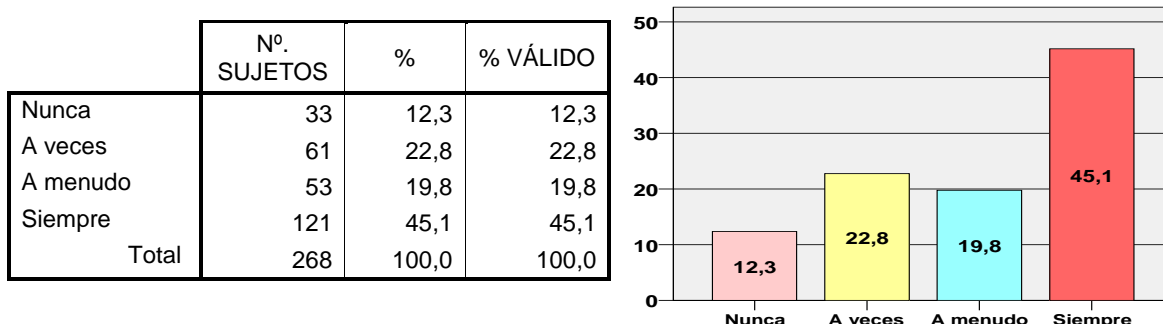
Fig. y Tabla 27. [Lectura: Escuela y Animación a la Lectura] Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en clase de Lengua?



Lo normal es que los profesores del colegio *siempre* inviten a la lectura a sus alumnos, como así lo confirman el 45,1% (N=121 sujetos) de los sujetos preguntados.

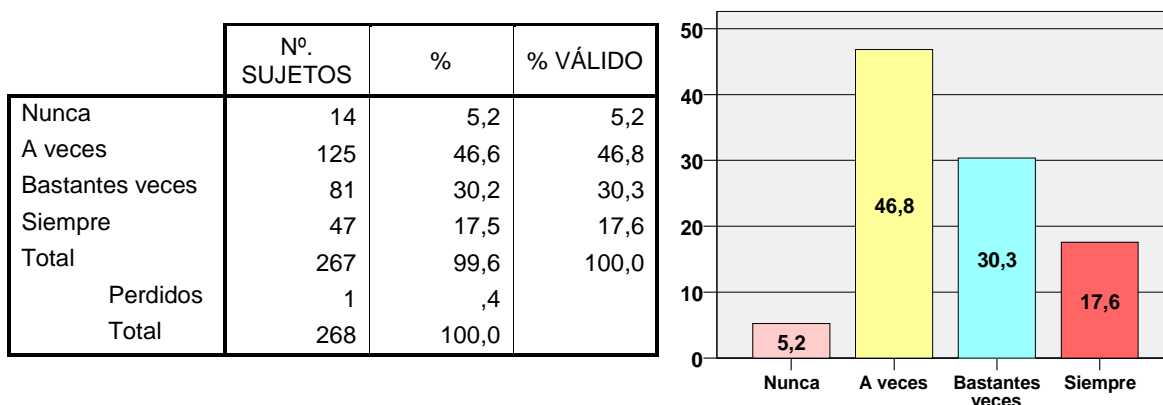
En ocasiones, sin ser *siempre*, un 19,8% (N=53 sujetos) dice que esta cuestión es planteada por sus profesores *a menudo*. Aunque se observa que no todos los profesores le conceden la misma importancia a la lectura, cuando un 22,8% (N=61 sujetos) advierte una menor motivación a la lectura por parte de su profesorado. O, tristemente, que el 12,3% formule que *nunca* le plantean la lectura como actividad a realizar.

Fig. y Tabla 28. [Lectura: Escuela y Animación a la Lectura] ¿Los profesores de tu colegio te animan a que leas?



En lo que respecta a la *realización de actividades en torno a la lectura que se vienen realizando en el colegio*, aunque las diferencias son pequeñas, hay que destacar un mayor porcentaje de respuestas que aseguran una frecuencia menor de actividades sobre lectura (52%) (*Nunca*: N=14 sujetos; 5,2% + *A veces*: N=125 sujetos; 46,8%).

Fig. y Tabla 29. [Lectura: Escuela y Animación a la Lectura] ¿Se realizan actividades en torno a la lectura en tu colegio?

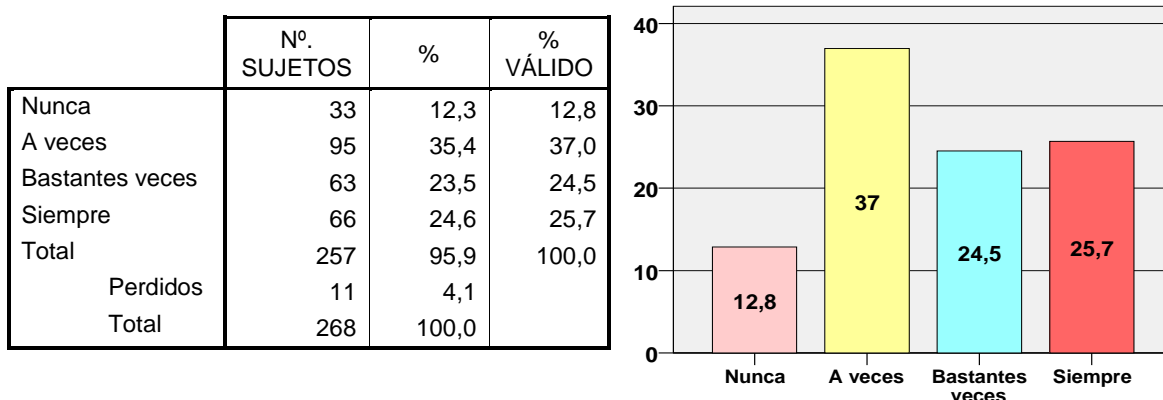


Para concluir con este grupo de preguntas, después de conocer la frecuencia con la que se realizan actividades sobre lectura en los centros, interesa saber el grado de participación de los escolares en dichas actividades.

La cuarta parte (N=66 sujetos; 25,7%) se implica *siempre* que se organizan actividades de animación a la lectura en su centro, mientras que para otra cuarta parte

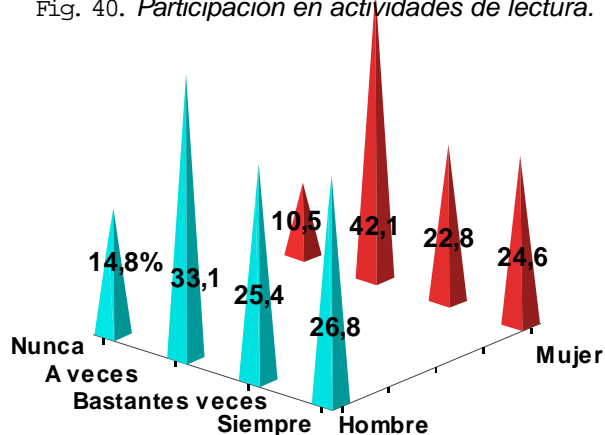
(N=63 sujetos; 24,5%) desciende hasta una participación que, aunque no se produzca siempre, sí *bastantes veces*. Este mayor interés de participación del 50,2% del total de la muestra tiene su cara menos participativa en las otras dos cuartas partes (49,8%) de los que participan *a veces* (N=95 sujetos; 37,0%) y un 12,8% opta por no involucrarse en las actividades escolares relacionadas con la lectura.

Fig. y Tabla 30. [Lectura: Escuela y Animación a la Lectura] ¿Has participado en alguna de esas actividades?



Entre la población que compone la muestra se observa un equilibrio entre quienes están interesados por las actividades sobre lectura (50,2%) y quienes no lo están tanto (49,8%).

Fig. 40. Participación en actividades de lectura.



Distinguiendo por géneros (Figura 40), se encuentran los hombres más destacados en participación en todas las categorías, excepto cuando se trata de participar *a veces* donde son las mujeres, con un 42,1% las que aventajan a los hombres, que se encuentran en un 33,1%.

Aún así, la superioridad de los hombres en las categorías en las que destacan, se muestran muy parecidas a las de las mujeres, no existiendo una asimetría significativa.

Atendiendo al tipo de centro, los alumnos que participan *siempre* en las actividades de lectura en los centros, lo encabezan con un 32,1% los centros públicos rurales, seguidos de los privados urbanos (26,2%). Por otra parte, cuando se trata de *bastantes veces* son los de privados urbanos los que obtienen mayor puntuación (28,0%) y, a corta distancia, le siguen los de centros públicos urbanos (25,8%).

Si se atiende a la menor frecuencia de participación, son los alumnos de los centros públicos urbanos, por un lado, con un 52,6% (*Nunca*: 13,4% + *A veces*: 39,2%) y, por otro, los de los públicos rurales con un 52,8% (*Nunca*: 15,1% + *A veces*: 37,7%) los que más puntuación obtienen. Se mantienen en un 45,8% los de los centros privados urbanos, lo que hace que si se suman las mayores participaciones (*Bastantes veces*: 28,0% + *Siempre*: 26,2% = 54,2%), sean quienes consiguen una implicación mayor en las actividades de lectura que se realizan en sus respectivos centros.

Tabla 63. Participación de los alumnos en las actividades escolares de lectura, según el tipo de centro.

		Tipo de Centro			Total
		Público urbano	Público rural	Privado urbano	
Nunca	% de Tipo de Centro	13,4%	15,1%	11,2%	12,8%
A veces	% de Tipo de Centro	39,2%	37,7%	34,6%	37,0%
Bastantes veces	% de Tipo de Centro	25,8%	15,1%	28,0%	24,5%
Siempre	% de Tipo de Centro	21,6%	32,1%	26,2%	25,7%
Total	% de Tipo de Centro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

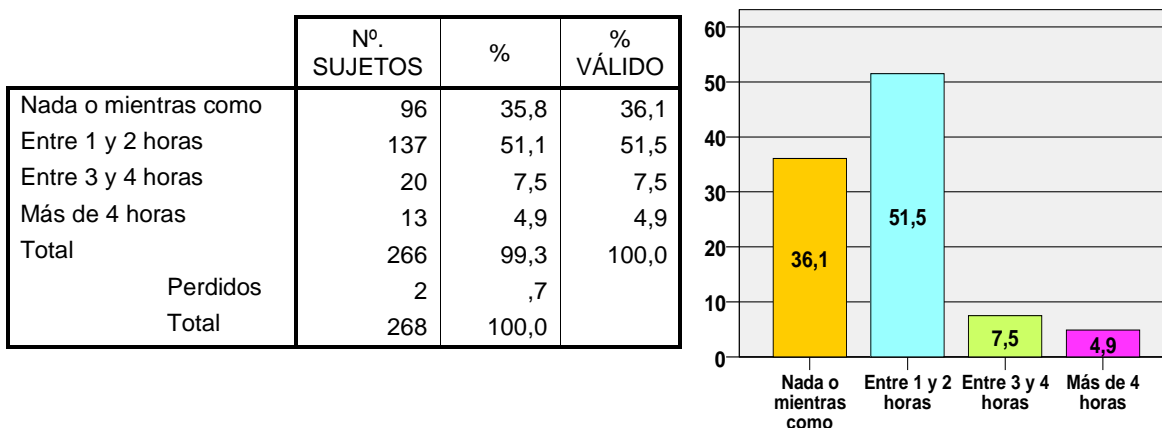
2.3. Televisión y tecnologías

En la vida de los alumnos, por supuesto, no todo son estudios y lecturas. También existe un tiempo para el ocio, distinto a lo mencionado. Es por ello que, a continuación se formulan un par de preguntas acerca de ese ocio alternativo que, en la actualidad suele concentrarse en un tiempo dedicado a las nuevas tecnologías o –un clásico- a la televisión.

En la primera pregunta se cuestiona por las *horas al día que utilizan la videoconsola o Internet como entretenimiento*. En esta pregunta queda descartado aquel uso que se realice de Internet para consulta de datos y/o apoyo para la realización de las tareas escolares. Por eso, se incide en el uso como *entretenimiento*.

Se aprecia, de forma mayoritaria, que el 87,6% de los sujetos utilizan las nuevas tecnologías y la televisión en un espacio de tiempo comprendido entre dos horas, como máximo (*Nada o mientras como*: N=96 sujetos; 36,1% + *Entre 1 y 2 horas*: N=137 sujetos; 51,5%).

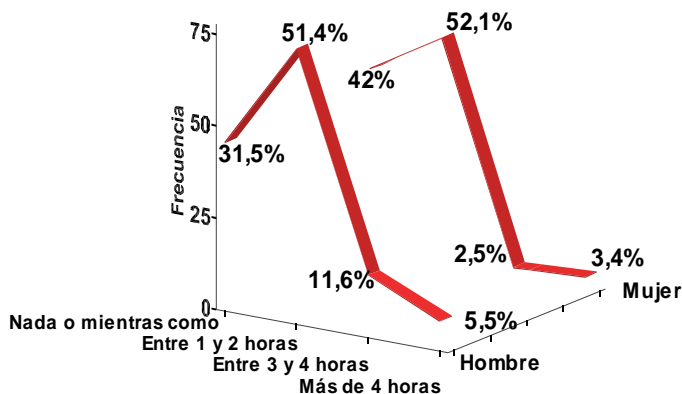
Fig. y Tabla 31. [Lectura: Televisión y Tecnologías] ¿Cuántas horas al día utilizas Internet como entretenimiento, o la videoconsola?



No faltan alumnos que hacen un uso de los recursos tecnológicos más prolongado en el tiempo. Y así, aunque minoritario, existe un 7,5% (N=20 sujetos) de individuos que dedican *entre 3 y 4 horas* de su tiempo diario a contemplar la televisión o Internet, como alternativa de ocio, así como un 4,9% (N=13 sujetos) que se encuentra delante de una pantalla *más de 4 horas*.

Si se trata de ocio, las mujeres hacen un uso menor de las herramientas informáticas (42,0%), y esto también se aprecia cuando se trata de utilizar durante un

Fig. 41. Utilización de Internet o la videoconsola.



período de tiempo prolongado (Figura 41): ya sean *entre 3 y 4 horas* (Mujeres: 2,5% / Hombres: 11,6%), o en *tiempo superior a 4 horas* (Mujeres: 3,4% / Hombres: 5,5%).

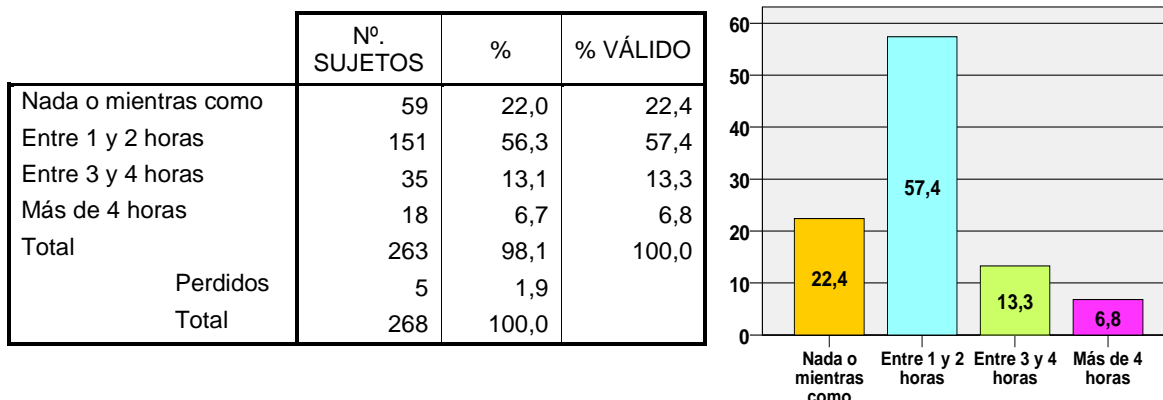
Sin embargo, en un intervalo de tiempo comprendido *entre 1 y 2 horas* superan a los hombres, aunque no exista una diferencia significativa, dado el equilibrio que muestran los resultados de ambos sexos (Mujeres: 52,1% / Hombres: 51,4%).

Finalmente, se pregunta por un clásico del ocio: la televisión. Se sitúa, generalmente, entre los más utilizados. Quizás, en la actualidad, su uso haya descendido puesto que se le presentan diversos competidores entre las diferentes alternativas al tiempo libre.

Esto hace que se pregunte sobre *cuántas horas al día ve la televisión* el alumno. Los resultados indican que, al igual que sucedía con las nuevas tecnologías,

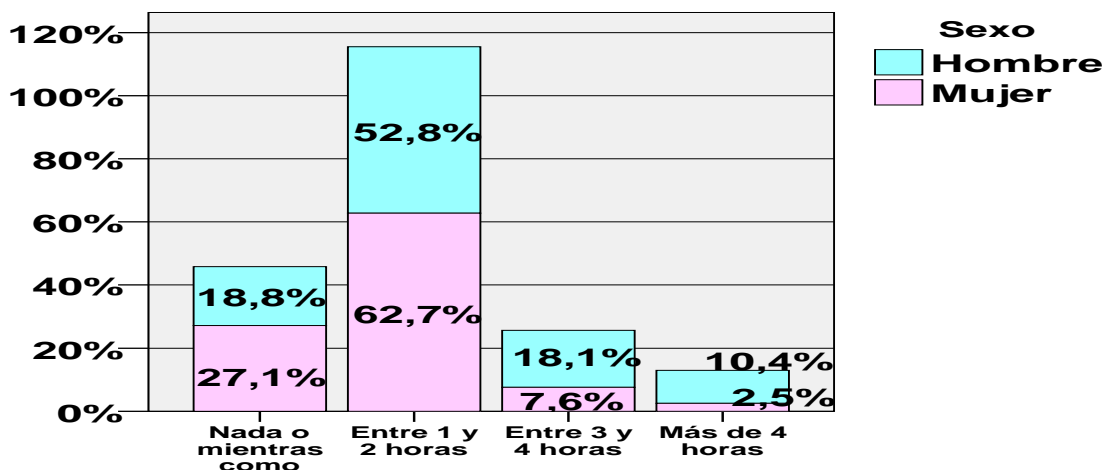
los sujetos prefieren ver la televisión *entre 1 y 2 horas al día* (N=151 sujetos; 57,4%) o, si acaso, un tiempo aún menor (N=59 sujetos; 22,4%). Un quinto del total de la muestra prefiere invertir más de 3 horas delante de la televisión (*Entre 3 y 4 horas: 13,3% + Más de 4 horas: 6,8%*).

Fig. y Tabla 32. [Lectura: Televisión y Tecnologías] ¿Cuántas horas al día ves la televisión?



Las mujeres vuelven a repetir, igualmente, la tendencia marcada en las nuevas tecnologías (Figura 42): son un porcentaje mayor que los hombres en la no utilización diaria de la televisión (27,1%). E, igualmente, descienden sus puntuaciones, con respecto a los hombres, cuando se les pregunta si ven la televisión por espacio de tiempo comprendido *entre 3 y 4 horas diarias y más de 4 horas* (Mujeres: 7,6% y 2,5%, respectivamente).

Fig. 42. Frecuencia de uso diario de la televisión por sexo.



Continúan superando a los hombres en la categoría que comprende *entre 1 y 2 horas* pero, en este caso con una diferencia mayor que la habida con anterioridad entre Internet (Mujeres: 62,7% / Hombres: 52,8%).

3. CONOCIMIENTOS CURRICULARES GENERALES

3.1. Literatura

Pregunta 3.1. *Criterios de evaluación: Reconocer la estructura propia de los tipos de textos narrativos. Nivel de dificultad: 0.708*

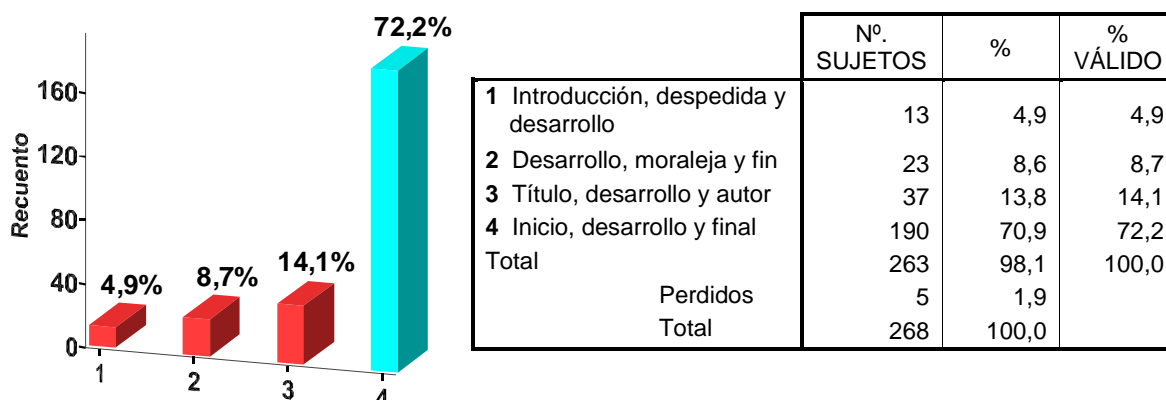
A este apartado se le ha dado el nombre de *Literatura*, atendiendo no sólo al aspecto lingüístico del área, sino también a su vertiente literaria. No en vano, el área responde al concepto de *Lengua castellana y literatura*.

En la primera cuestión se pregunta cuáles son *las partes del cuento*. Las alternativas que se ofrecen como posibles respuestas se presentan con la intención de que el alumno revele si conoce la diferencia que existe entre una carta (1), una fábula (2) y un cuento (4).

Entre las respuestas incorrectas se incluyen alteraciones en las partes, como elemento distractor. También se ha incluido otra respuesta más (3) con la misma finalidad.

Casi las tres cuartas partes de los alumnos (N=190 sujetos; 72,2%) han contestado a la pregunta correctamente. Entre las otras tres posibles respuestas precisamente la (3) presenta la mayor proporción (N=37 sujetos; 14,1%).

Fig. y Tabla 33. [Conocimientos Curriculares Generales: Literatura] Las partes del cuento son



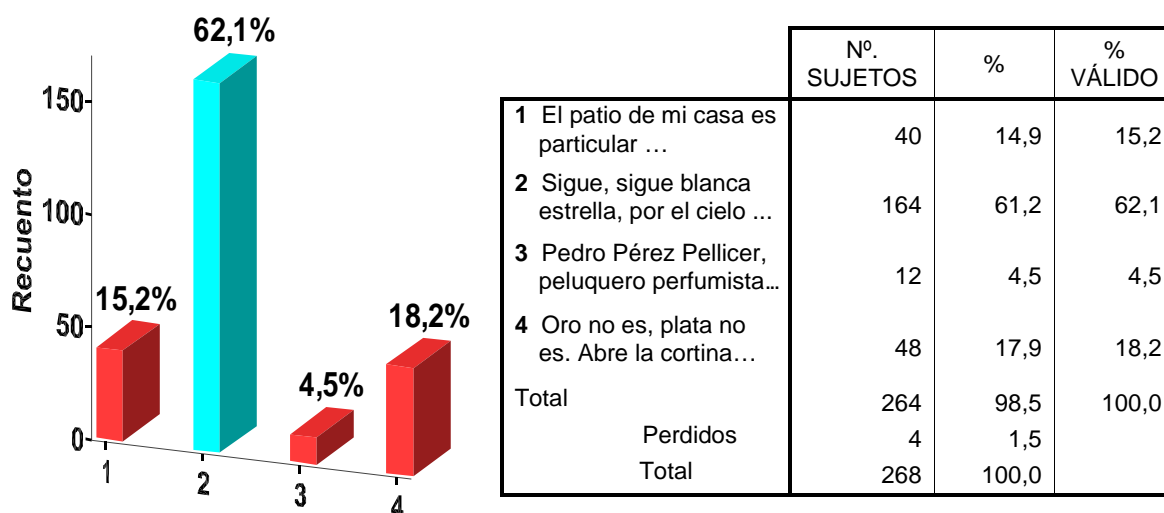
Pregunta 3.2. *Criterios de evaluación: Localizar un texto poético, a través de los recursos que le son propios a esta clase de textos. Nivel de dificultad: 0.611*

A continuación, los sujetos de la muestra deben *señalar el poema* (2) que se encuentra incluido entre alternativas tales como una canción de juegos infantiles (1), un juego de palabras con aliteración (3) y una adivinanza (4).

A la pregunta responden correctamente el 62,1% (N=164 sujetos) del total. Existe, sin embargo, un 18,2% (N=48 sujetos) de alumnos que apunta que la respuesta está en la adivinanza –que, por otra parte, es popularmente conocida-. Este resultado puede deberse a que hayan querido ver una rima entre las dos frases, por terminar ambas en la misma palabra.

Se aprecia, también, que un 15,2% (N=40 sujetos) señala la canción infantil. Puede sorprender, si se tiene en cuenta que es una canción muy conocida y tradicional de los juegos infantiles; pero podría justificarse ese resultado si se tiene presente que estos textos que la tradición oral iba fijando entre los alumnos, que jugaban de forma colectiva, tiendan a desconocerse al evolucionar las formas de juego de los niños.

Fig. y Tabla 34. [Conocimientos Curriculares Generales: Literatura] Señala el poema



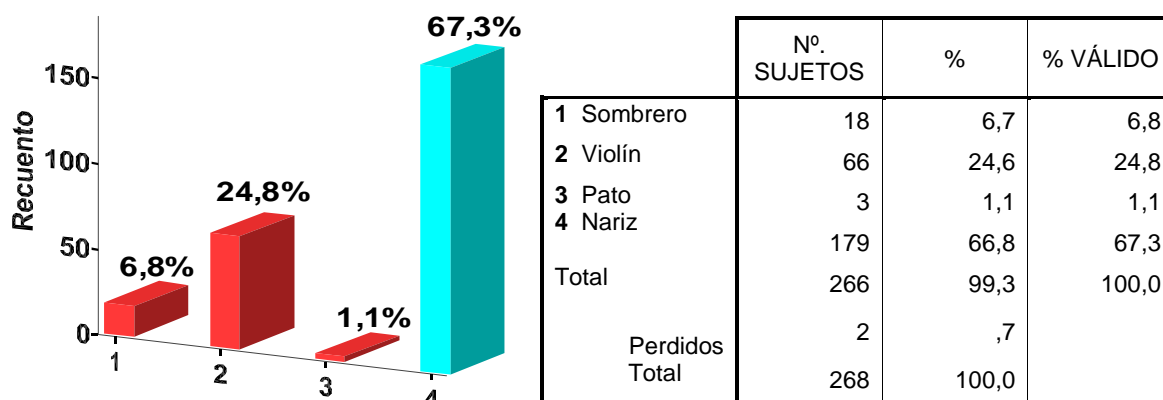
Pregunta 3.3. Criterios de evaluación: Interpretar, mediante la estructura poética de un texto, la rima como una de las convenciones literarias básicas. Nivel de dificultad: 0.667

Para terminar con el apartado de Literatura se les pide que completen una frase, que pretende ser un verso. Un 67,3% de los alumnos (N=179 sujetos) ha elegido la opción correcta de entre las dadas (*nariz*).

Sin embargo, una cuarta parte (N=66 alumnos; 24,8%) ha señalado la (2) (*violín*). Para responder correctamente a esta pregunta, el alumno sólo debe dejarse llevar por la repetición de palabras que en la frase terminan igual (-iz): *lombriz, feliz*. Quienes han respondido *violín* puede deberse a dos posibles explicaciones: a) que

hayan intentado racionalizar la frase, pensando que es imposible que una lombriz sea feliz con su nariz, o b) sumado a la anterior explicación, que no fuera una rima consonante la que se buscaba, sino una rima asonante.

Fig. y Tabla 35. [Conocimientos Curriculares Generales: Literatura] Completa la siguiente frase con la palabra que rime: "Esa lombriz va feliz con su..."

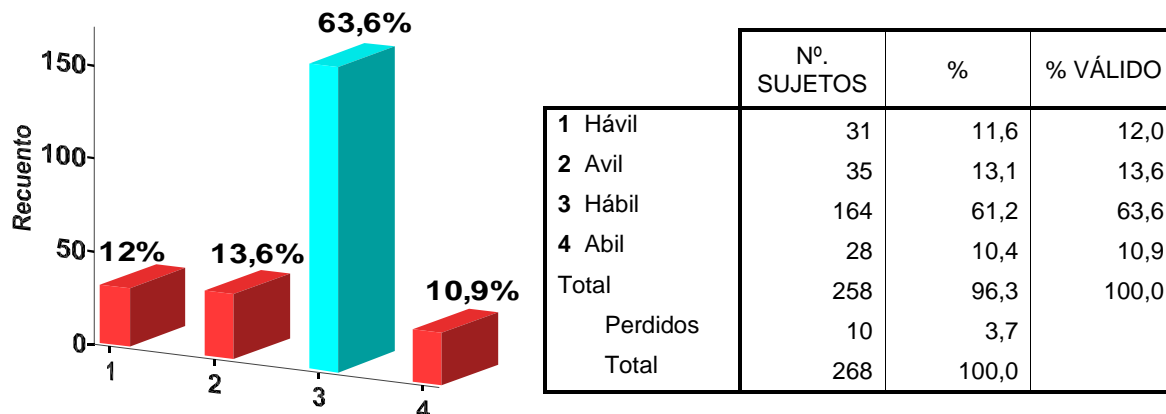


3.2. Ortografía

Pregunta 3.4. *Criterios de evaluación: Manejar las reglas ortográficas básicas y usar las normas de acentuación en palabras de uso frecuente (normas generales sobre palabras agudas, llanas y esdrújulas). Nivel de dificultad: 0.611*

Señalar la palabra *hábil* como la correcta es respondido por un 63,6% de los alumnos (N=164 sujetos). Entre las respuestas se han hecho otras tres combinaciones posibles de esta palabra, cuyo objetivo era desviar la atención de aquellos sujetos que no se mostraran muy seguros en su ortografía. Esto lleva a que el 36,4% de la muestra se reparta entre esas tres opciones, casi a partes iguales.

Fig. y Tabla 36. [Conocimientos Curriculares Generales: Ortografía] Señala la palabra que está bien escrita



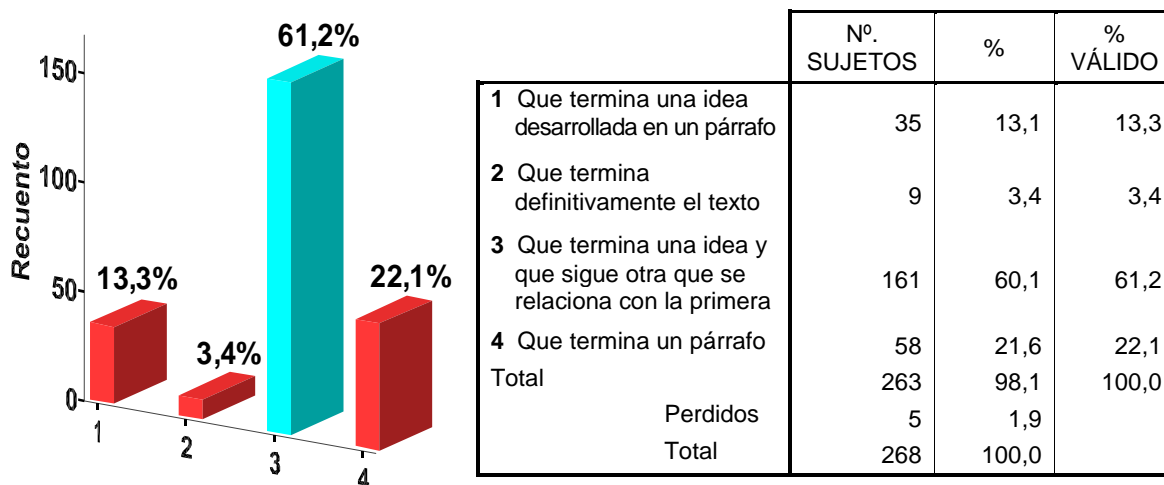
3.3. Puntuación

Pregunta 3.5. *Criterios de evaluación: Saber utilizar correctamente los signos de puntuación: El punto. Nivel de dificultad: 0.600*

Esta pregunta es respondida correctamente por un 61,2% del total de la muestra (N=161 sujetos), que reconoce la finalidad que tiene en un texto la colocación de un punto y seguido.

El 22,1% de las otras respuestas lo confunden con el final de párrafo (4), un 13,3% (N=35 sujetos) considera *que termina una idea desarrollada en un párrafo* (1) y un 3,4% de los alumnos lo caracterizan como si fuera un *punto final* (2).

Fig. y Tabla 37. [Conocimientos Curriculares Generales: Puntuación] El punto y seguido en un texto indica

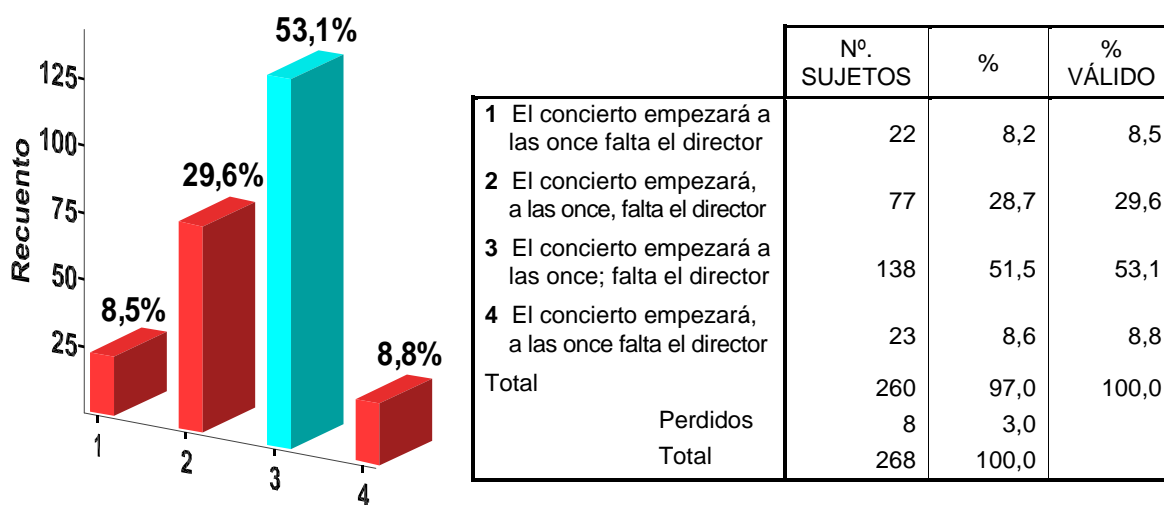


Pregunta 3.6. *Criterios de evaluación: Aplicar adecuadamente las normas que rigen a los signos de puntuación. Nivel de dificultad: 0.514*

Responder a esta pregunta supone para el alumno, no ya conocer las normas de puntuación, sino también hacer uso de una entonación, a través de su lectura, para dar con la respuesta válida.

El 53,1% de los alumnos ha dado con la respuesta. Mientras que un 29,6% considera la opción (2) como válida. Las otras respuestas parecen ser fruto de un nivel de lectura deficiente en aquellos sujetos que han respondido así ya que, como se ha indicado en el párrafo anterior, una correcta lectura sirve de apoyo para dar con la respuesta exacta.

Fig. y Tabla 38. [Conocimientos Curriculares Generales: Puntuación] Señala la frase que esté bien puntuada



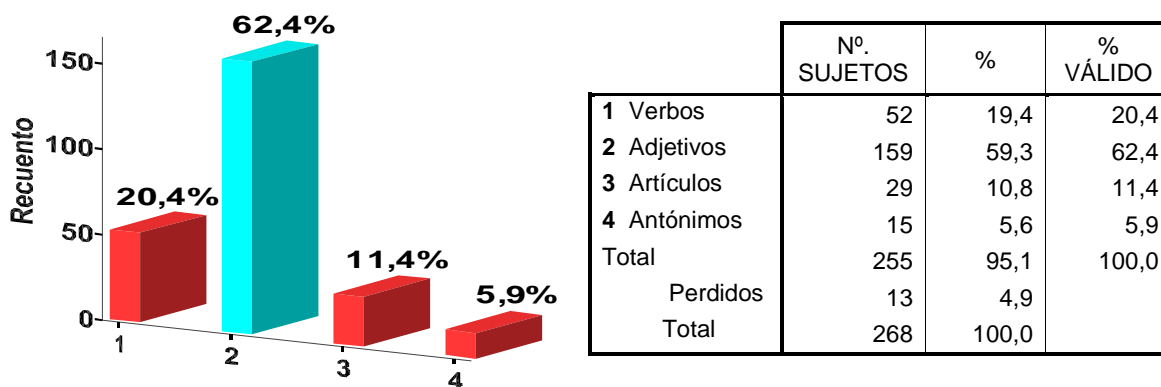
3.4. Gramática

Pregunta 3.7. *Criterios de evaluación: Expresar los conocimientos gramaticales que se dominan implícitamente, mediante la reflexión, uso y definición de clases de palabras: el adjetivo. Nivel de dificultad: 0.593*

Los alumnos tienen que saber que los adjetivos son las palabras que acompañan al sustantivo y dicen de él una cualidad, lo que es capaz de manifestar el 62,4%. El resto demuestra desconocer las funciones que desempeña cada elemento gramatical en la oración, pues el 20,4% señala al *verbo* (que es el que realiza la acción) como respuesta válida.

Las otras respuestas parecen dadas al azar ya que resulta imposible, incluso para un alumno, pensar que un *artículo* (3) pueda describir nada.

Fig. y Tabla 39. [Conocimientos Curriculares Generales: Gramática] Las palabras que describen cómo son los sustantivos se llaman

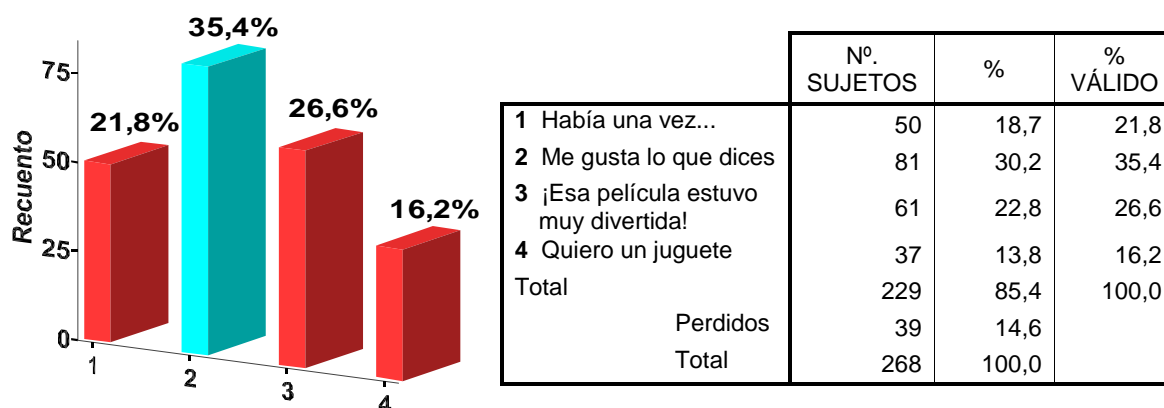


Pregunta 3.8. *Criterios de evaluación: Expresar los conocimientos gramaticales que se dominan implícitamente, mediante la reflexión, uso y definición de determinantes: el artículo. Nivel de dificultad: 0.302*

Cuando a un alumno se le propone que enuncie los artículos determinados, lo normal es que responda los habituales para el género masculino y femenino (el, la los, las). Quizás un poco al margen quede el género neutro (*lo*), siendo su práctica menos frecuente.

Por lo tanto, los resultados obtenidos para esta pregunta son los esperados. Con ello se confirma que los alumnos lo trabajan en menor medida, pues tan sólo el 35,4% de la muestra responde acertadamente a la pregunta. Y ello se observa, en general, a través de las otras respuestas donde, existiendo un artículo indeterminado femenino en la (1) (*una*), otro indeterminado masculino en la (4) (*un*) y un determinante demostrativo en la (3) (*esa*), como elementos distractores, consiguen su objetivo, repartiéndose equilibradamente los resultados.

Fig. y Tabla 40. [Conocimientos Curriculares Generales: Gramática] *¿En qué oración de las siguientes se utiliza un artículo determinado?*



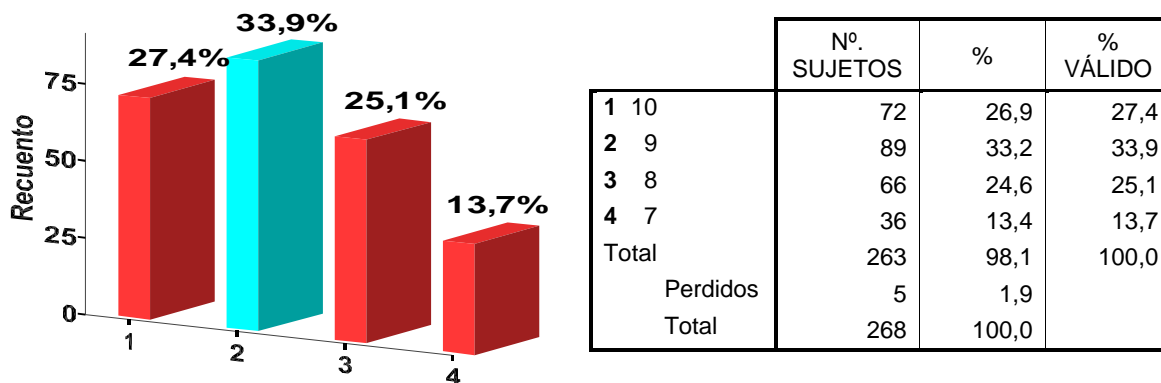
Pregunta 3.9. *Criterios de evaluación: Expresar los conocimientos gramaticales que se dominan implícitamente, mediante la reflexión y uso de sílabas. Nivel de dificultad: 0.332*

En esta pregunta también desciende el porcentaje de respuestas correctas hasta un 33,9%. Quienes responden que la frase propuesta tiene 10 sílabas (27,4%) es porque no han tenido en cuenta la existencia del diptongo (*ue*).

Para conseguir que la frase propuesta alcance las 7 sílabas sería necesario mantener el diptongo y realizar el cómputo silábico a la manera en que se efectúa para los versos: respetando las sinalefas. Es decir, crear un enlace de sílabas formado por

la última de un vocablo y la primera del siguiente cuando se encuentran dos vocales. Y así parecen haberlo interpretado el 13,7% de los alumnos, que no han comprendido que se encontraban ante una frase enunciativa en prosa.

Fig. y Tabla 41. [Conocimientos Curriculares Generales: Gramática] ¿Cuántas sílabas hay en esta frase?: "El abuelo está en París"



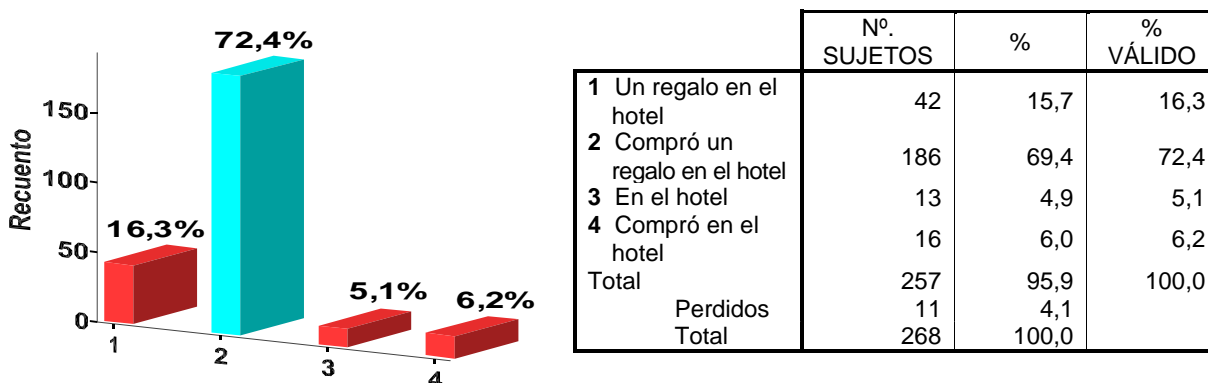
Pregunta 3.10. Criterios de evaluación: Identificar los constituyentes fundamentales de la oración, sujeto y predicado. Nivel de dificultad: 0.694

Parecen no existir demasiadas dudas sobre la respuesta correcta, al menos, para el 72,4% del total de la muestra. Esta pregunta no presenta mayor complicación ya que se ha buscado un sujeto fácil de localizar (*Pedro*) y ya se sabe que todo lo demás que no es sujeto es predicado.

A pesar de lo anterior, la cuarta parte restante contempla como posible alguna de las otras tres alternativas. La que presenta mayor frecuencia es la (1) (N=42 sujetos; 16,3%). Con esta respuesta los alumnos parecen separar a la oración en tres partes: *sujeto – verbo – predicado*, sin tener en cuenta que el verbo siempre forma parte del predicado.

Las otras respuestas estaban colocadas como distractores que, sobre todo en la (3), sólo tiene la explicación de una contestación por azar. No obstante, la cifra de respuesta en ella es la menor de todas, con un 5,1%.

Fig. y Tabla 42. [Conocimientos Curriculares Generales: Gramática] ¿Cuál es el predicado de esta frase? "Pedro compró un regalo en el hotel"



3.5. Comprensión de frases hechas

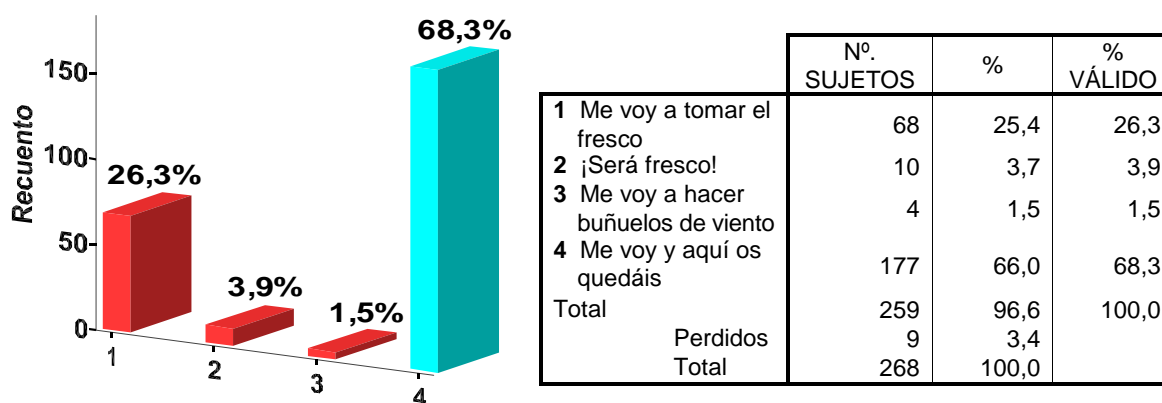
Pregunta 3.11. *Criterios de evaluación: Captar sentidos figurados y significados no explícitos en la comunicación. Nivel de dificultad: 0.660*

Los niños no siempre saben reconocer el verdadero significado de una frase, pues puede ser que las palabras digan una cosa y la interpretación que subyace a esas palabras sea otra. Ellos se ciñen a la literalidad de las palabras, creyendo que no hay más intención. Salvo que la frase a la que se aluda sea de uso frecuente y hayan conseguido interiorizar su significado real.

Tal es el caso de la presente frase, elegida por su uso habitual. Y, en efecto, así debe ser pues el 68,3% de los sujetos ha contestado con el significado correcto. De entre las otras tres posibles respuestas sólo la (1) podía presentar alguna duda para quienes no supieran su significado y así lo confirma el 26,3% de los alumnos (N=68 sujetos).

El 5,4% restante que se reparten las respuestas (2) y la (3) puede estar motivado por el azar, pues al menos la (3) se basa en el absurdo.

Fig. y Tabla 43. [Conocimientos Curriculares Generales: Comprensión de Frases Hechas] ¿Qué significa la expresión: "Me voy con viento fresco"?



3.6. Otros lenguajes

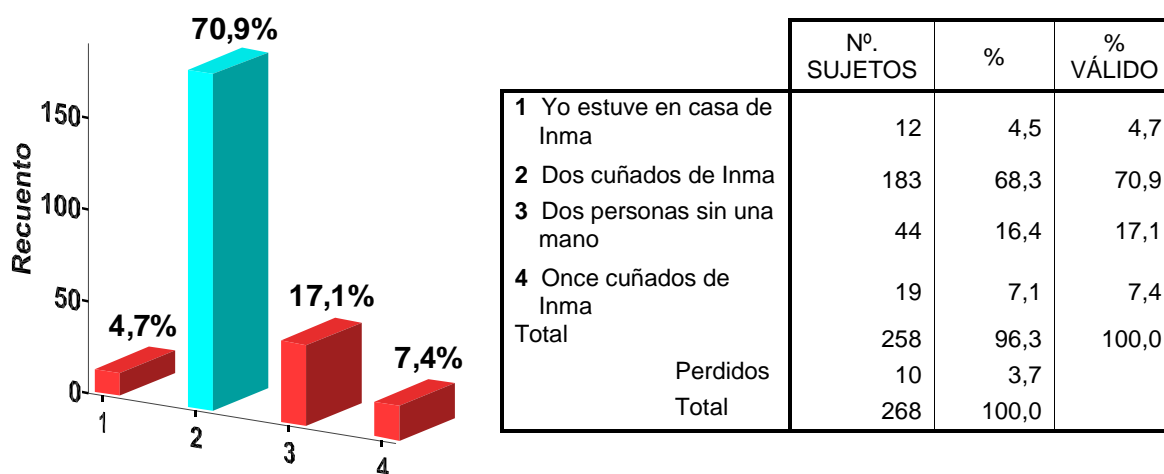
Pregunta 3.12. *Criterios de evaluación: Comprender mensajes que utilizan sistemas de comunicación no verbal: Jeroglíficos. Comprensión inferencial. Nivel de dificultad: 0.682*

Al analizar las respuestas de este ítem se pone de manifiesto que, al menos el 70,9% de los alumnos realiza en clase ejercicios para descifrar diferentes códigos de comunicación.

Las expectativas previstas eran de proporciones menores, por la naturaleza de las alternativas. La (4) es casi igual a la correcta (2), pues únicamente alterna el dígito ofrecido, asemejándose el *once* a la grafía del número romano (II). A pesar de esto, un 7,4% ha confundido la respuesta, que parecía ser la más próxima a la verdadera.

La opción (3) juega con el contenido de la respuesta y las imágenes del mensaje, lo cual pone de manifiesto que el alumno no domina este tipo de comunicación. Así, el alumno puede relacionar explícitamente la palabra *mano* con el dibujo que de ésta aparece en el jeroglífico. Probablemente esta confusión es lo que ha motivado a un 17,1% de alumnos a dar esta respuesta, que es la que sigue en frecuencia a la correcta (N=44 sujetos).

Fig. y Tabla 44. [Conocimientos Curriculares Generales: Otros Lenguajes] Resuelve el siguiente mensaje: "¿Quién te acompañó al cine?"



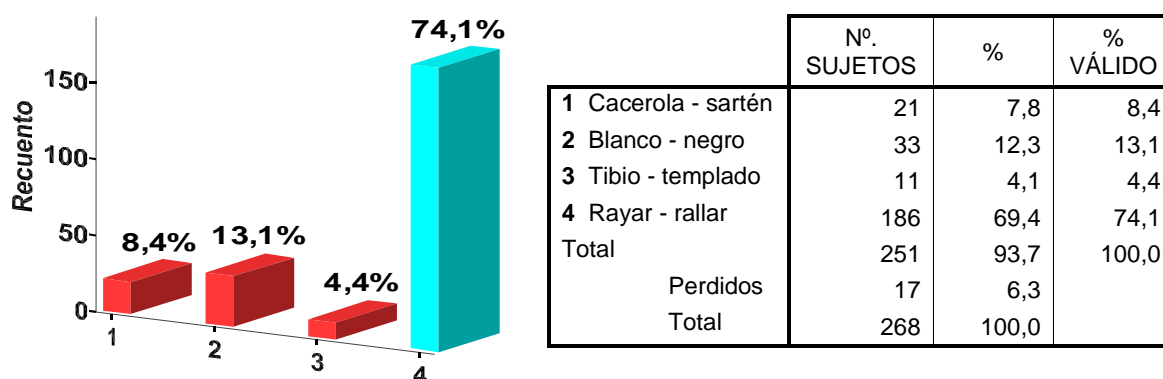
3.7. Vocabulario

Pregunta 3.13. *Criterios de evaluación: Conocer los valores semánticos: sinonimia, antonimia, familias léxicas, homonimia, polisemia, etc. Nivel de dificultad: 0.694*

Las tres cuartas partes de los alumnos (74,1%) responden correctamente a la pregunta cuando se les plantea la localización de dos palabras de igual sonido y distinta significación (*homófonas*).

Entre las otras respuestas, un 13,1% no logra distinguir las palabras homófonas de los antónimos (2), otro 8,4% apunta hacia las palabras de la misma familia léxica (1) y un 4,4% las confunde con sinónimos (3).

Fig. y Tabla 45. [Conocimientos Curriculares Generales: Vocabulario] Señala las dos palabras que son homófonas



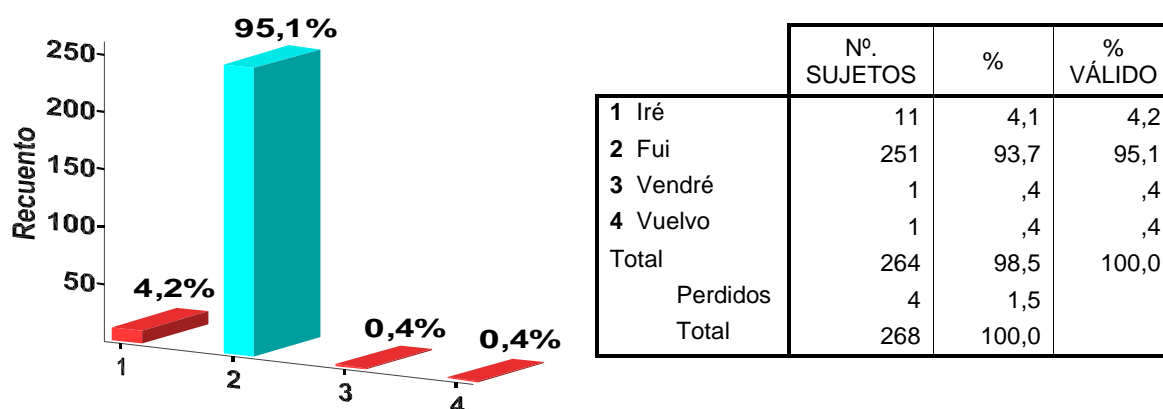
3.8. Conjugación verbal

Pregunta 3.14. Criterios de evaluación: Utilizar correctamente los tiempos verbales del presente, pasado y futuro. Nivel de dificultad: 0.936

En la conjugación verbal no se ha presentado ninguna complicación, pues casi el cien por cien de los sujetos (95,1%) ha escogido la opción correcta (2).

El otro 5,0% no ha comprendido la referencia que en la frase se hace al pasado, hecho que les hubiera conducido a acertar, aunque fuera por intuición y no por convicción.

Fig. y Tabla 46. [Conocimientos Curriculares Generales: Conjugación Verbal] A esta frase le falta el verbo. Marca el correcto: "El viernes pasado _____ a la piscina"



3.9. Interpretación de dichos agudos e ingeniosos

Pregunta 3.15. Criterios de evaluación: Interpretar mensajes con sentido humorístico o doble sentido. Nivel de dificultad: 0.082

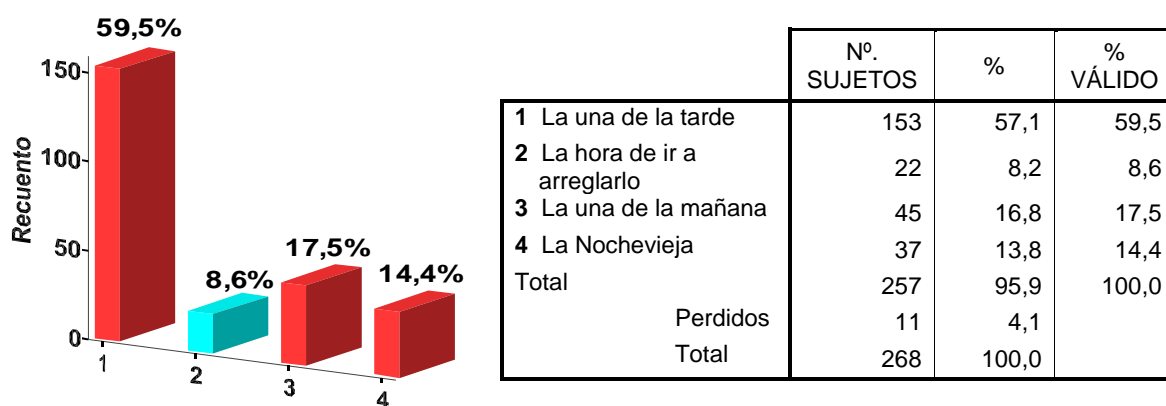
Con esta pregunta se ha querido poner a prueba la capacidad de los alumnos para combinar Lengua e ingenio. Los resultados confirman que excepto el 8,6% de los

que han respondido correctamente (N=22 sujetos), el resto no ha captado la doble intención de la pregunta que se les plantea.

Cierto es que todavía no estén preparados para descifrar este tipo de significados en este nivel, pero para evitar ese inconveniente se ha procurado emplear una pregunta que podría haber sido utilizada por ellos mismos, como si de una de sus frecuentes bromas se tratara. Porque no se debe olvidar que, entre ellos mismos, intercambian chistes que, en definitiva, es lo que se les ha planteado.

La mayor frecuencia la obtiene, con un 59,5% (N=153 sujetos), *la una de la tarde*, debido a que han asociado *trece campanadas* a *trece horas*. Alumnos que han respondido *la Nochevieja* lo han hecho sin pensar ya que, precisamente ese día, es imposible desconocer la costumbre de las *doce campanadas* de fin de año.

Fig. y Tabla 47. [Conocimientos Curriculares Generales: Interpretación de Dichos Agudos e Ingeniosos] ¿Qué hora es cuando un reloj da las trece campanadas?



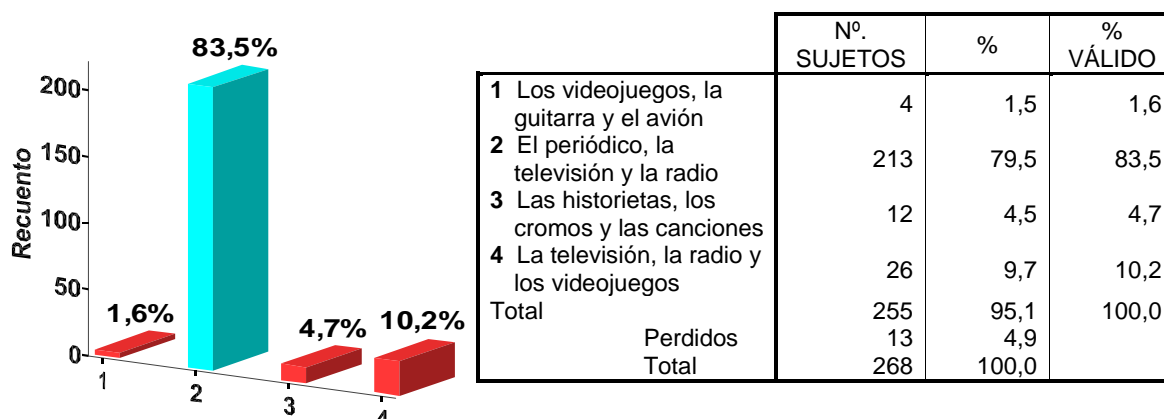
3.10. Medios de comunicación

Pregunta 3.16. *Criterios de evaluación: Discriminar medios audiovisuales e identificarlos según los mensajes que vehiculan dentro de un contexto social mediático. Nivel de dificultad: 0.794*

Si se pretende una actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación, primero deberán señalar cuáles son éstos. Y parecen conocerlos bastante bien, al menos un 83,5% de los alumnos preguntados.

Se puede entender que para un 10,2% de los alumnos *la televisión, la radio y los videojuegos* sea la respuesta correcta, ya que combina dos medios que sí lo son con los videojuegos que, por estar incluido entre ellos puede funcionar como distractor. Lo que es más difícil de justificar es el 4,7% de la opción (3) o el 1,6% de la (1).

Fig. y Tabla 48. [Conocimientos Curriculares Generales: Medios de Comunicación] Son ejemplos de medios informativos



3.11. Puntuaciones resultantes: Conocimientos Curriculares Generales

Después de la corrección correspondiente a la parte de *Conocimientos Curriculares Generales* del instrumento de evaluación, se ha procedido a la suma de puntos totales, para obtener el nivel de conocimientos de cada alumno.

Resulta ser la puntuación que se corresponde con el *nivel bueno* la que obtiene una mayor proporción, con un 37,7% (N=101 sujetos). En el *nivel medio*, considerado como el punto central de los niveles que se ofrecen, queda distribuido otro considerable 29,9% (N=80 sujetos). Coinciden en un 15,3% (N=41 sujetos), tanto el *nivel insuficiente* como el *nivel superior*. Excepcionalmente, el 1,9% (N=5 sujetos) restante corresponde al *nivel deficiente*. De entre esos 5 sujetos de este último nivel únicamente uno de ellos tiene una adaptación curricular por Necesidades Educativas Especiales (NEE).

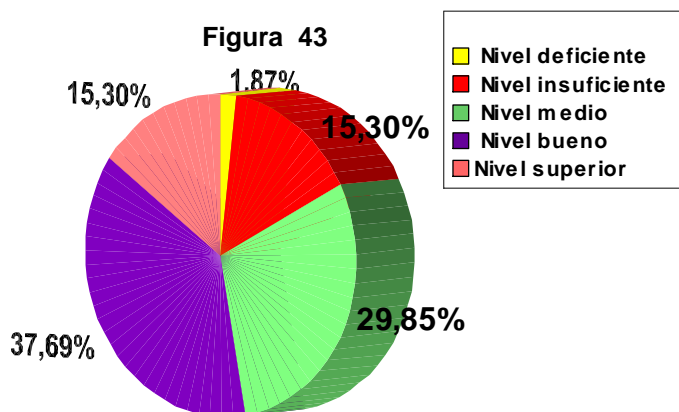


Figura 43 Currículo. Baremos de puntuación

Han quedado desiertos el calificado como *sin nivel* y aquel que se ha dado en llamar *excelente*.

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO	Porcentaje acumulado
Nivel deficiente	5	1,9	1,9	1,9
Nivel insuficiente	41	15,3	15,3	17,2
Nivel medio	80	29,9	29,9	47,0
Nivel bueno	101	37,7	37,7	84,7
Nivel superior	41	15,3	15,3	100,0
Total	268	100,0	100,0	

Tabla 64. Currículo: Baremos de Puntuación Final por niveles.

De las 16 preguntas planteadas sobre conocimientos lingüísticos curriculares, la moda se establece en 11 preguntas respondidas correctamente, con un 14,6% (N=39 sujetos). La mayor cantidad de aciertos se ha establecido en 15, respondidos por tres alumnos; de entre los cuales 2 poseen en su expediente académico la calificación de *notable* y 1 obtiene la de *sobresaliente*. El error en la respuesta a la pregunta 15 les ha impedido alcanzar el *nivel excelente*.

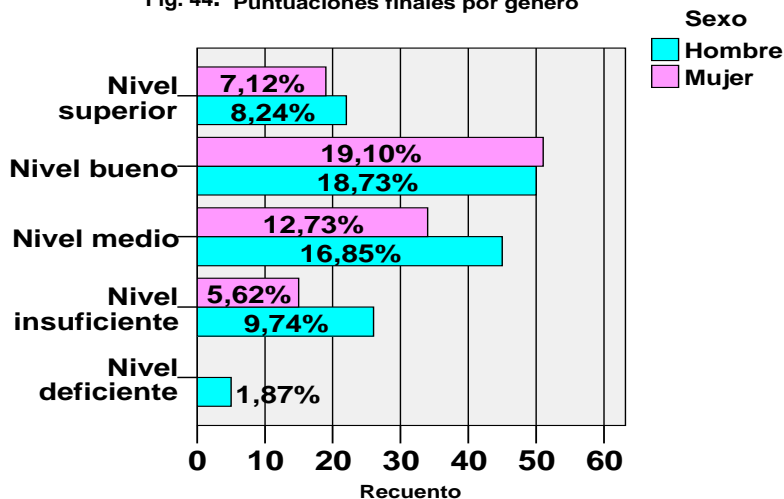
Nº de respuestas correctas	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO	Porcentaje acumulado
1	1	,4	,4	,4
2	1	,4	,4	,7
3	3	1,1	1,1	1,9
4	9	3,4	3,4	5,2
5	12	4,5	4,5	9,7
6	20	7,5	7,5	17,2
7	26	9,7	9,7	26,9
8	28	10,4	10,4	37,3
9	26	9,7	9,7	47,0
10	30	11,2	11,2	58,2
11	39	14,6	14,6	72,8
12	32	11,9	11,9	84,7
13	22	8,2	8,2	92,9
14	16	6,0	6,0	98,9
15	3	1,1	1,1	100,0
Total	268	100,0	100,0	

Tabla 65. Aciertos Totales Conocimientos Curriculares Generales.

Por géneros, se aprecia en los resultados de las puntuaciones finales que el número de las mujeres que se encuentran en los niveles inferiores al *medio* es menor, en proporción a los hombres (Figura 44). Mientras que las mujeres ni tan siquiera presentan un caso en el *nivel deficiente* (0,0%) y en el *nivel insuficiente* cuentan con un 5,62% (N=15 sujetos), los hombres doblan el porcentaje anterior y se colocan con un 11,61% (*Nivel deficiente*: N=5 sujetos; 1,87% + *Nivel insuficiente*: N=26 hombres; 9,74%).

En el *nivel medio*, las diferencias se fijan a favor de los hombres (16,85%). Y en cuanto a los niveles más altos de conocimientos no se aprecia demasiada asimetría en las cantidades resultantes: en el *nivel bueno*, que es donde se ha producido el

Fig. 44. Puntuaciones finales por género

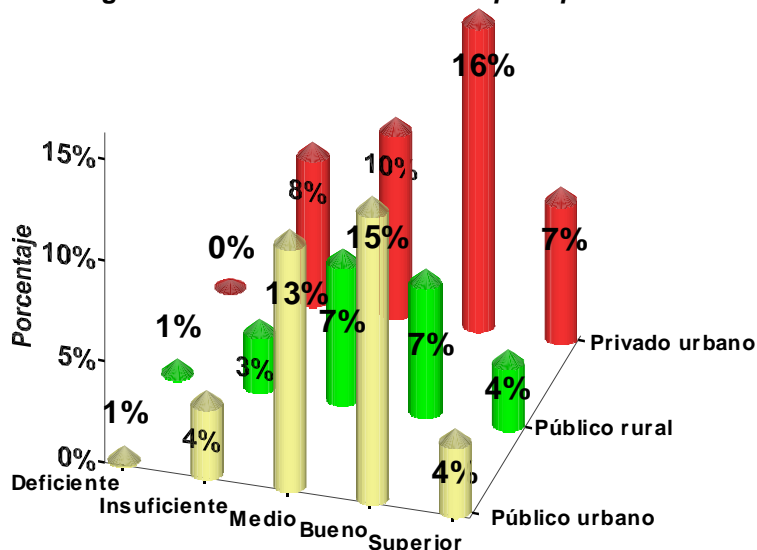


mayor posicionamiento de los alumnos, se puede observar una simetría mínimamente alterada por un alumno más a favor de las mujeres (*Hombres*: N=50 sujetos; 18,73% / *Mujeres*: N=51 sujetos; 19,10%). Así mismo sucede en el nivel superior donde la

diferencia de casos se reduce a tres más que presentan los hombres sobre las mujeres, haciendo que los porcentajes sean muy próximos entre sí (*Hombres*: N=22 sujetos; 8,24% / *Mujeres*: N=19 sujetos; 7,12%).

Por tipo de centro, se aprecia cómo un 7% de los alumnos que han obtenido el *nivel superior* se localizan en los centros *privados urbanos* (Figura 45). Casi la misma proporción que la obtenida conjuntamente entre los *públicos rurales* y *públicos urbanos* (4% cada uno). En el nivel inferior (*deficiente*), sucede que los *privados* no cuentan con caso alguno, mientras que los *públicos*, aunque simbólico pues no representan más de dos individuos, agrupan un 1%.

Fig. 45. Currículo: Puntuaciones por tipo de centro.



En cambio, son los *privados urbanos* los que obtienen mayor puntuación entre el *nivel insuficiente* (8%), que duplica el 7% alcanzado entre los otros dos (*Público rural*: 3% + *Público urbano*: 4%).

Por otro lado, en el *nivel bueno*, que es donde se han concentrado los resultados generales, éstos se reparten principalmente entre los centros *privados urbanos* y los *públicos urbanos* y en unas proporciones iguales, siendo de un 16% y un 15%, respectivamente.

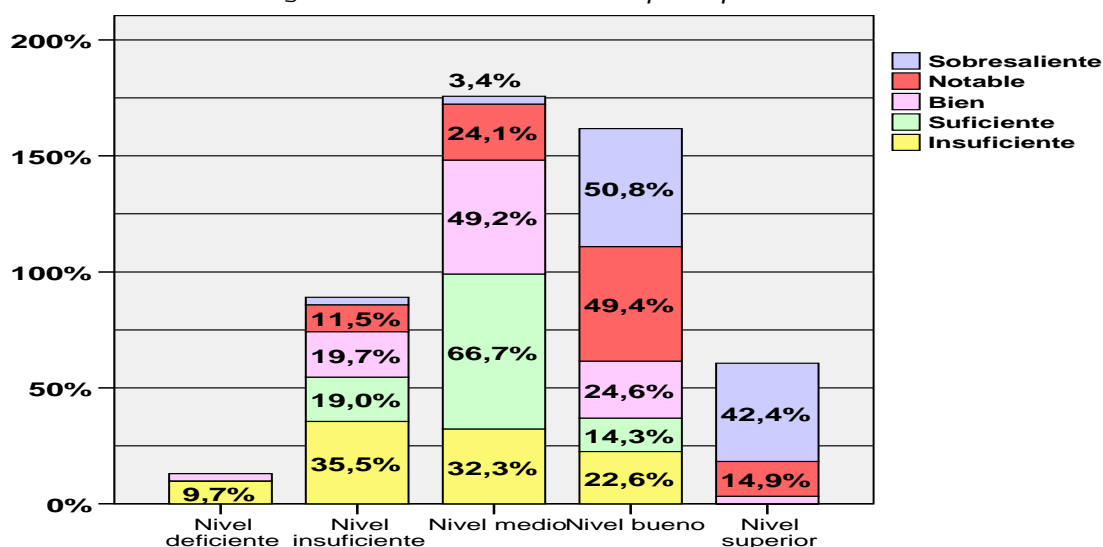
En general, los resultados por centros se localizan entre los niveles *medio* y *bueno* en todos ellos, siendo los *privados urbanos*, por comparación, los que destacan en todas las categorías (excluido el *nivel deficiente*); excepto en los resultados del *nivel medio*, que son superiores los *públicos urbanos* con un 13% del total.

Si se comparan los niveles obtenidos con las notas de los expedientes de los alumnos (Figura 46) se observa que los alumnos que obtienen la calificación de *insuficiente*, no se agrupan únicamente en los niveles *deficiente* e *insuficiente*, como cabría esperar a sus notas, sino que alcanzan los niveles *medio* (32,3%) y *bueno* (22,6%).

Si se establece un paralelismo entre el *suficiente* y el *nivel medio* se muestra que un 66,7% de ellos se localizan en dicho nivel, cantidad suficiente para justificar su expediente. En los niveles más próximos al *medio*, es decir en el *nivel insuficiente* (19%) y el *nivel bueno* (14,3%) se reparten el resto de *suficientes*.

Algo muy similar ocurre con los que obtienen *bien* en sus notas académicas. La mitad de ellos se concentran en el *nivel medio*, que es el más afín a su expediente, mientras que el resto se distribuye entre el *nivel insuficiente* (19,7%) y el *nivel bueno* (24,6%).

Fig. 46. Currículo: Puntuaciones por expediente.



Los alumnos con *notable* se reparten por todos los niveles (excepto el *deficiente*). En el *nivel bueno*, que sería el más adecuado para ellos, se concentran la

mitad de los que obtienen esa calificación (49,4%). Sorprende que un 11,5% (N=10 sujetos) desciendan hasta el *nivel insuficiente*, cuando incluso un 22,6% de los que tienen *insuficiente* han alcanzado el *nivel bueno* que les correspondería a los del *notable*.

Ya en el nivel superior, además de los notables mencionados en el párrafo anterior, se encuentra un 42,4% de *sobresalientes*. Cifra que debiera ser superior, aunque no se encuentran lejanos del que debiera ser su nivel, pues han descendido hasta el siguiente: *nivel bueno*: 50,8% de sobresalientes.

Así pues, teniendo en cuenta la comparación entre sus expedientes académicos y los resultados obtenidos no se encuentran diferencias significativas, pues podría confirmarse que los resultados confirman su nivel académico. Como significativo puede resultar el ascenso de nivel de algunos de los *insuficientes* y, por el contrario, el descenso de nivel de algunos *notables*.

3.12. Porcentaje medio de aciertos: Conocimientos Curriculares Generales

La pregunta que mayor nivel de dificultad ha presentado es la 15 (*Interpretación de dichos agudos e ingeniosos*) que, como se ha dicho con anterioridad, ha impedido alcanzar a tres alumnos la posibilidad de llegar al *nivel excelente*. Por el contrario, la de menor complejidad ha sido la inmediatamente anterior, es decir, la 14 (*Conjugación verbal*). Las que han descendido por debajo del 50% de aciertos, al margen de la 15, han sido la pregunta 8 y la 9, ambas de *Gramática*. El resto se mantienen entre un generoso 60-75%.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el conjunto de respuestas acertadas (Tabla 66), el porcentaje medio de aciertos

en los ítems de *Conocimientos Curriculares Generales* es de un 61,5%.

Tabla 66. Currículo: Porcentaje medio de aciertos y nivel de dificultad de las preguntas.

Pregunta	Porcentaje de aciertos	Nivel de dificultad	Media de respuestas correctas
1	72,2%	0.708	61,5%
2	62,1%	0.611	
3	67,3%	0.667	
4	63,6%	0.611	
5	61,2%	0.600	
6	53,1%	0.514	
7	62,4%	0.593	
8	35,4%	0.302	
9	33,9%	0.332	
10	72,4%	0.694	
11	68,3%	0.660	
12	70,9%	0.682	
13	74,1%	0.694	
14	95,1%	0.936	
15	8,6%	0.082	
16	83,5%	0.794	

4. COMPRENSIÓN ESCRITA

La prueba para la comprensión escrita se compone de dos lecturas de diferente naturaleza: El *Texto 1* se corresponde con una tipología textual de carácter *narrativo*, mientras que el *Texto 2*, que presenta una organización alternativa a la escritura habitual, analiza la manera en la que el alumnado interpreta un gráfico. Es decir, uno es un *texto continuo* y el otro *discontinuo*, que requieren distintas formas de lectura e interpretación.

Estos textos presentan una neutralidad en la necesidad de conocimientos previos. Esto sirve para que las respuestas no estén condicionadas en función del equipamiento cognoscitivo del alumno, sino de su capacidad de organizar la información aportada por el texto. En este sentido, el *Texto 1* es un breve cuento y el *Texto 2* es el gráfico de un programa de fiestas, aspectos ambos tan comunes en la vida diaria del alumno y de la escuela que no dependen, en absoluto, de un excelente bagaje cultural previo.

En las preguntas se han tenido en cuenta las dimensiones cognitivas siguientes: *comprensión literal*, *reorganización de la información*, *comprensión inferencial* y *comprensión crítica o de juicio*.

	Comprensión literal	Reorganización de la información	Comprensión inferencial	Comprensión crítica o de juicio
<i>Texto 1</i>	Ítem: 4	Ítem: 3	Ítems: 1, 5	Ítem: 2
<i>Texto 2</i>	Ítems: 1, 3, 4	Ítem: 2	Ítem: 5	

Tabla 67. Dimensiones cognitivas recogidas en cada texto.

En el ítem 5 del *Texto 2* se presenta una pregunta redactada de forma que requiere un análisis más profundo a la hora de formular una respuesta. Esto implica una atención lectora desde la formulación de la pregunta. Con ello se pretende que el alumno no admita como válido todo aquello que se represente en la lectura de un texto; para que sea capaz de valorar la existencia de contradicciones entre dos proposiciones y que dude y piense ante cualquier afirmación.

Sin embargo, ésta fue la pregunta con menor porcentaje de acierto (Tabla 66). Únicamente un 3,4% alcanzó a entender el razonamiento de la respuesta. Una explicación posible es que los alumnos estén acostumbrados a una secuencia de lectura ajustada al texto, sin juzgar la validez o no de las proposiciones. Una razón añadida pudiera ser, además, que al tratarse de la última pregunta los sujetos ya se

encuentren condicionados por el estilo de preguntas que se les viene realizando, de tal manera que no se plantean que alguna pueda ser *diferente* en su formulación.

Se observa que en las preguntas en las que hay que realizar una *inferencia* el porcentaje de aciertos es elevado, con un 71,1% y 79,1%, respectivamente (*Texto 1*: Ítems 1, 5).

Las preguntas de *reorganización* son de las de menor índice de respuestas correctas. En cuanto al ítem 3 (*Texto 1*) un 28,1% responde correctamente. Se inclinan por la alternativa de respuesta 4 quizás por representar mediante una frase coloquial, cercana a ellos, el contenido del cuento. En realidad ése puede ser el mensaje que transmita el contenido de la narración (*El más listo es el que gana*), pero no el título más ajustado a un estilo literario. Por otra parte, no parece casualidad que ésta sea la pregunta que más repartido tenga los porcentajes de respuesta entre las distintas alternativas.

		1	2	3	4
TEXTO 1					
1	¿Qué consiguió el molinero?	16,3%	6,5%	71,1%	6,1%
2	¿Cómo crees que era el molinero?	6,9%	7,3%	10,7%	75,1%
3	¿Qué título crees que es más adecuado para esta historia?	22,1%	28,1%	11,4%	38,4%
4	¿Qué recompensa prometió el sultán a quien solucionara el problema?	6,2%	1,9%	39,1%	52,7%
5	¿Por qué el molinero lleva cebollas y no sandías?	11%	79,1%	6,8%	3,0%
TEXTO 2					
1	¿Cuándo actúan los payasos?	5,8%	11,2%	78,8%	4,2%
2	¿Cuál es la actividad que se hace más temprano por la mañana?	31,3%	5,1%	2,0%	61,7%
3	¿Quién tocará en el baile de gala?	28,7%	64%	4,6%	2,7%
4	¿Dónde se hará el vermut popular?	0,8%	10,5%	82,5%	6,2%
5	¿Dónde hacen la chocolatada los payasos?	88,9%	5,0%	3,4%	2,7%

Tabla 68. *Comprensión Escrita: Porcentaje de aciertos por pregunta.*

La otra pregunta de *reorganización* (*Texto 2*: Ítem 2), con un 61,7% de aciertos presenta un porcentaje elevado dentro de la pregunta, pero por comparación con el nivel de respuesta de las otras preguntas es más bajo.

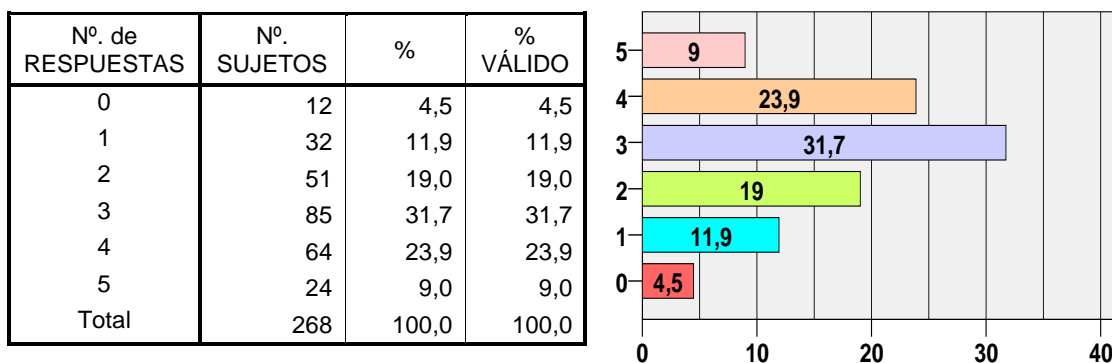
La pregunta que más porcentaje de aciertos ha obtenido se corresponde con la dimensión referida a la comprensión literal (82,5%) (*Texto 2*: Ítem 2). Aunque no todas las que a comprensión literal se refieren han obtenido un resultado elevado, como podría esperarse. Así se encuentra que el ítem 4 (*Texto 1*) alcanza un 39,1% de respuestas correctas. Este resultado se puede deber a que los alumnos de esta edad

no tienen registrado, dentro de su vocabulario habitual, la palabra *súbdito*. Y así, no han sabido interpretar la relación que existe o no entre un *consejero*, un *miembro del gobierno* y un *súbdito*. Por eso, más de la mitad (52,7%) han entendido que un *súbdito* equivaldría a un *consejero*.

Distinguiendo por el número de respuestas correctas en cada uno de los textos, la moda en el número de respuestas correctas para el *Texto 1* se fija en 3, con un 31,7% (N=85 sujetos) (Figura y Tabla 49).

Sólo un 9% (N=24 sujetos) responde correctamente a las cinco preguntas del *Texto 1* y un 4,5% (N=12 sujetos), por el contrario, no responde a ninguna pregunta.

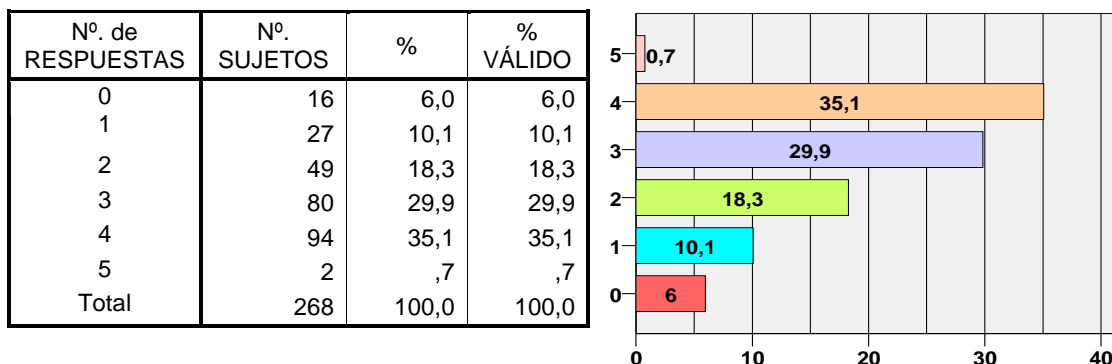
Fig. y Tabla 49. Aciertos Comprensión Escrita (Texto 1)



Por lo que al *Texto 2* se refiere, la moda en el número de respuestas correctas se fija en 4, conformado por un 35,1% de alumnos (N=94 sujetos) (Figura y Tabla 50). Este texto, por lo tanto, presenta mayor facilidad para los alumnos encuestados ya que las preguntas muestran una dimensión más *literal* que el *Texto 1*, donde se hace intervenir una mayor variedad de dimensiones cognitivas (inferencias, reorganización, comprensión crítica, etc.).

El nivel en el que ninguna respuesta ha sido acertada (*Texto 2*) se eleva al 6% (N=16 sujetos). Resulta paradójico que sea mayor que en el *Texto 1*, si se presenta como más asequible que aquél.

Fig. y Tabla 50. Aciertos Comprensión Escrita (Texto 2)

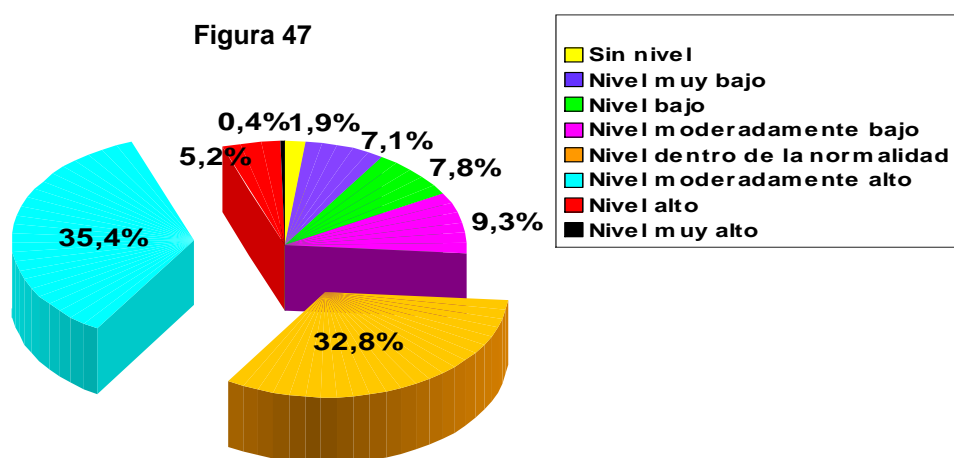


Mientras tanto, el total de preguntas acertadas (5) lo consiguen un 0,7% (N=2 sujetos), cantidad que no sorprende si se tiene presente que en la última de las preguntas formuladas ha habido un descenso considerable de alumnos que la hayan contestado correctamente (3,4%).

4.1. Puntuaciones resultantes: Comprensión Escrita

La calificación final de los dos textos resulta de la suma total de aciertos obtenidos en ambos textos, que permitirá clasificar a cada alumno en uno de los grupos de nivel.

Se puede comprobar que los resultados se distribuyen fundamentalmente entre dos niveles, los cuales abarcan las dos terceras partes del total (68,2%) (Figura 47). El *nivel dentro de la normalidad* recoge al 32,8% de la muestra (N=88 sujetos). Este nivel puede considerarse como el punto medio del nivel de comprensión escrita. El otro 35,4% (N=95 sujetos) está integrado por alumnos que han alcanzado el *nivel moderadamente alto*. Por ello, se considera que el nivel medio de la muestra recogida se corresponde con un nivel de comprensión escrita *medio-alto*.



Comprensión Escrita. Baremos de puntuación

El resto de las puntuaciones se halla muy repartido entre los diferentes niveles. Entre los extremos de puntuación, en el *nivel muy alto* únicamente un alumno ha completado con éxito el total de las preguntas planteadas. No obstante, en el *nivel alto* hay un pequeño 5,2% (N=14 sujetos) que representa muy dignamente los niveles superiores.

En los niveles inferiores, aquéllos en los que el alumno ha obtenido una puntuación por debajo de cinco respuestas correctas, el 1,9% (N=5 sujetos) no ha

obtenido puntuación alguna, lo cual equivale a que carece de nivel. Y hay un 24,2% (N=65 sujetos) que se distribuye entre el resto de niveles inferiores (*nivel muy bajo, nivel bajo y nivel moderadamente bajo*).

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO	Porcentaje acumulado
Sin nivel	5	1,9	1,9	1,9
Nivel muy bajo	19	7,1	7,1	9,0
Nivel bajo	21	7,8	7,8	16,8
Nivel moderadamente bajo	25	9,3	9,3	26,1
Nivel dentro de la normalidad	88	32,8	32,8	59,0
Nivel moderadamente alto	95	35,4	35,4	94,4
Nivel alto	14	5,2	5,2	99,6
Nivel muy alto	1	,4	,4	100,0
Total	268	100,0	100,0	

Tabla 69. *Comprensión Escrita: Baremos de Puntuación Final.*

Entre las 10 preguntas planteadas sobre comprensión escrita, la moda ha quedado fijada en 7 preguntas respondidas correctamente, compuesto por un 21,3% de los alumnos encuestados (N=57 sujetos) (Tabla 70). La realización completamente correcta de este apartado de comprensión escrita se ha visto satisfecha con un único alumno (0,4%), que ha sido capaz de contestar a las diez preguntas planteadas. En esta ocasión, coincide que en su expediente académico se refleja una nota de *sobresaliente*.

Nº. Aciertos	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO	Porcentaje acumulado
0	5	1,9	1,9	1,9
1	8	3,0	3,0	4,9
2	11	4,1	4,1	9,0
3	21	7,8	7,8	16,8
4	25	9,3	9,3	26,1
5	44	16,4	16,4	42,5
6	44	16,4	16,4	59,0
7	57	21,3	21,3	80,2
8	38	14,2	14,2	94,4
9	14	5,2	5,2	99,6
10	1	,4	,4	100,0
Total	268	100,0	100,0	

Tabla 70. *Aciertos Totales en Comprensión Escrita.*

Del 5,2% de los alumnos que han respondido a 9 preguntas correctamente, la mayor parte de ellos se corresponden con un *sobresaliente* en su expediente

académico (N=7 sujetos); pero hay también *notables* (N=2 sujetos), algún *bien* (N=1 sujeto) e, incluso, *suficientes* (N=3 sujetos).

Por géneros, tanto hombres como mujeres se concentran en *el nivel dentro de la normalidad* y en *el nivel moderadamente alto*. La diferencia entre estos dos niveles se encuentra en que mientras que para el *nivel dentro de la normalidad* la concentración de hombres es superior a la de mujeres (Hombres: N=55 sujetos; 37,2% / Mujeres: N=32 sujetos; 26,9%), en el *nivel moderadamente*

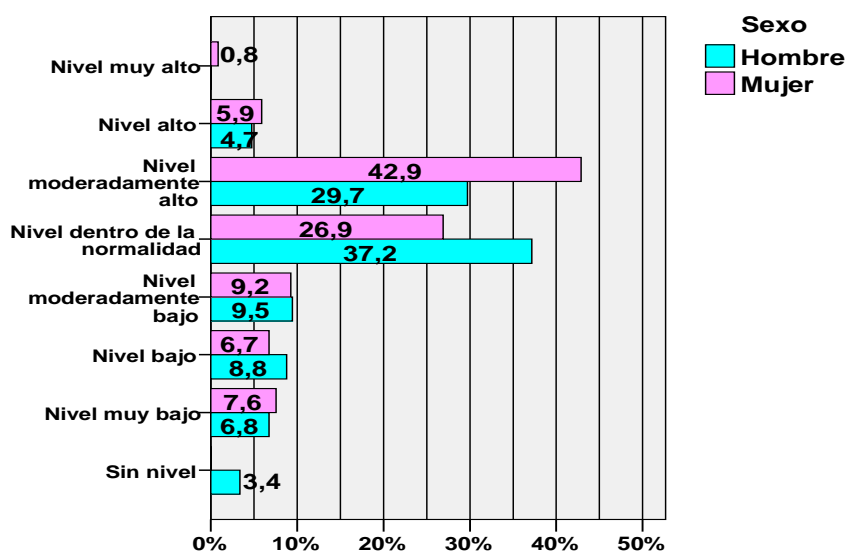


Fig. 48. Puntuaciones finales por género

alto sucede lo contrario y serán las mujeres las que se coloquen por delante de los hombres (Hombres: N=44 sujetos; 29,7% / Mujeres: N=51 sujetos; 42,9%) (Figura 48).

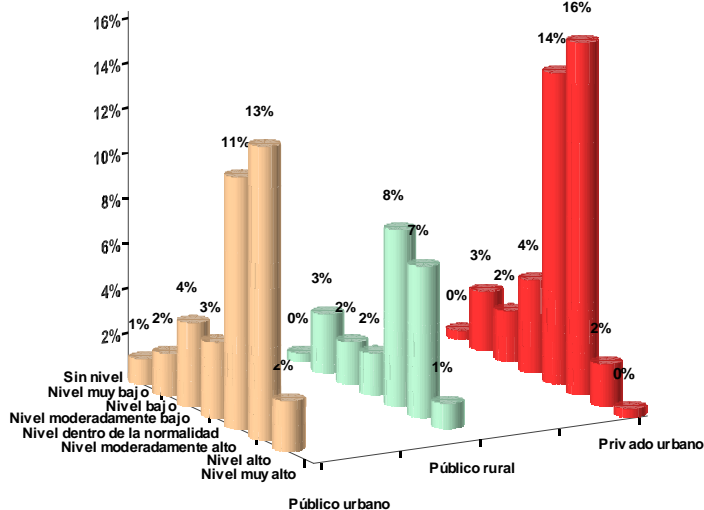
Aunque resulte anecdótico, por tratarse de porcentajes menores, puede ser interesante fijarse que en los niveles más extremos existe un 3,4% de alumnos de género masculino que carecen de nivel alguno. Ninguno de ellos se corresponde con alumnos con dificultades (NEE). Para este nivel no existe ningún caso de mujer. Por el contrario, en el *nivel muy alto* existe un solo alumno que ha logrado este nivel y es una mujer (0,8%).

En el *nivel alto*, sin embargo, existe el mismo número de casos para hombres y mujeres (N=7 sujetos). Algo muy parecido a lo que ocurre entre los niveles por debajo de la normalidad, en los que no se aprecian diferencias desproporcionadas entre ambos géneros.

Atendiendo al tipo de centro (Figura 49), se confirman, igualmente, los resultados obtenidos por géneros. Serán el *nivel dentro de la normalidad* y el *nivel moderadamente alto*, los que agrupen en cada tipo de centro la mayor proporción de alumnos. Si se comparan estos resultados entre los tres grupos, los centros *privados urbanos* obtienen la mayor puntuación, con un 14% en el *nivel dentro de la normalidad*

y un 16% para el *nivel moderadamente alto*. Esto es, el 30% de los resultados totales. Le sigue el *público urbano* con un 24% y, por último el *público rural* con un 15% (*Nivel dentro de la normalidad + nivel moderadamente alto*).

Fig. 49. Comprensión escrita por tipo de centro



Los alumnos *sin nivel* de los que anteriormente se hablaba en los géneros quedan repartidos el 1,1% (N=3 sujetos) en el *público urbano* y un 0,4% (N=1 sujeto) en el *público rural* y la misma proporción en el *privado urbano*. Siendo éste último, además, el que recoge a la única alumna que ha llegado hasta el *nivel muy alto*.

En el *nivel alto* los centros *públicos urbanos* y *privados urbanos* obtienen un 2%, siendo el 1% para los *públicos rurales*.

En los niveles por debajo de la normalidad, para los centros *públicos urbanos* y los *privados urbanos* no existe un nivel de significación, ya que ambos tipos de centros se llevan un 9%, cada uno de ellos, de alumnos que no consiguen alcanzar una media normal de comprensión escrita (*Nivel muy bajo + nivel bajo + nivel moderadamente bajo*).

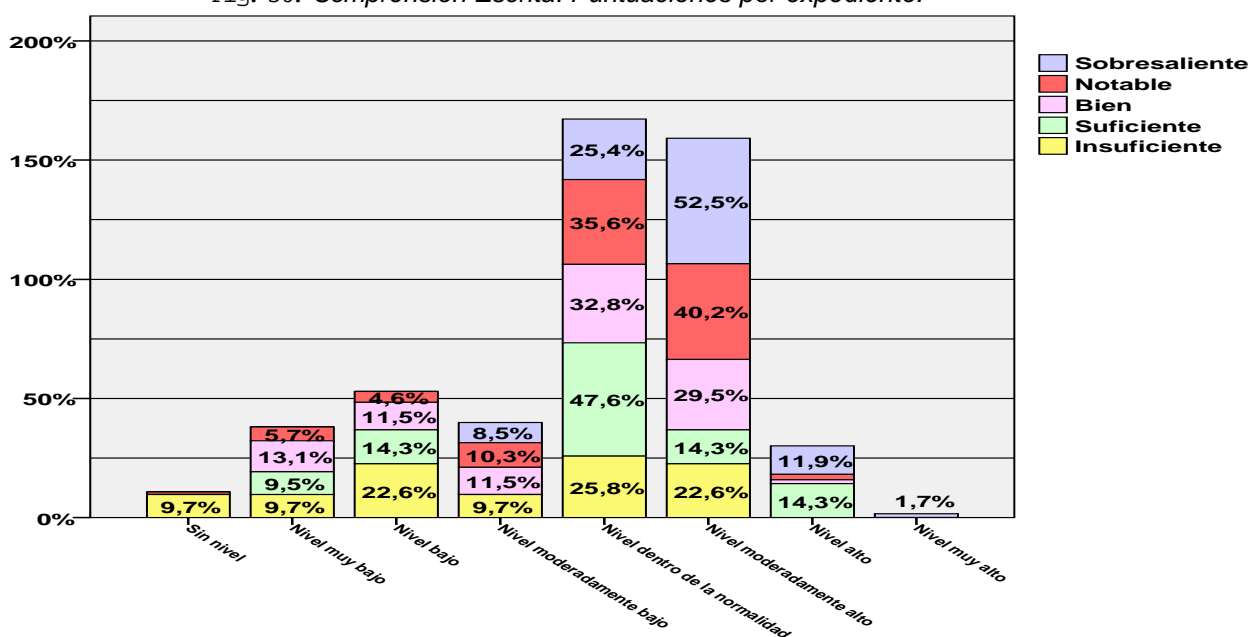
En general, no hay demasiada asimetría entre los resultados obtenidos por los centros, alcanzando todos ellos mayor proporción de alumnos en el *nivel dentro de la normalidad* y el *nivel moderadamente alto*.

Cuando se comparan los niveles obtenidos con las calificaciones del expediente académico del alumno (Figura 50), tomando como nivel medio aquel que se corresponde con el *nivel dentro de la normalidad*, se observa que los alumnos a los que les correspondería mantener este nivel (*suficiente y bien*) son los que se presentan en mayor proporción porcentual, pero no numérica (*Suficiente*: N=10 sujetos; 47,6% + *Bien*: N=20 sujetos; 32,8%). Son, por el contrario, a pesar del 35,6% (N=31 sujetos) que representan los notables en este nivel, el mayor número de alumnos que conforman este nivel. Así mismo, no parecería muy adecuado que un

25,4% (N=15 sujetos) de los sobresalientes integren este nivel, empezando a ser más idóneo para ellos a partir del siguiente, el *nivel moderadamente alto*.

Y es el *nivel moderadamente alto* aquel que cumple las expectativas, donde un 52,5% de los *sobresalientes* se mezcla con un 40,2% de *notables*. Aunque los *insuficientes* se reparten por todos los niveles, incluso, se posicionan aquí. Es interesante comprobar que, además, lo hacen con una cuarta parte de ellos (22,6%), en el nivel que se adapta mejor al *notable*.

Fig. 50. *Comprensión Escrita: Puntuaciones por expediente.*



Sin embargo, será el 21,7% de los *notables* (niveles *moderadamente bajo* + *bajo* + *muy bajo* + *sin nivel*) los que ocupen niveles inferiores, más acordes con la calificación de *insuficiente*. Y otro 8,5% de los *sobresalientes* ocupa el *nivel moderadamente bajo*.

Este ligero desequilibrio de alumnos con bajo expediente y resultado más elevado, y viceversa, hacen prever que los textos no han presentado una complejidad por encima de las posibilidades de la muestra ya que, incluso, un 14,3% de los *suficientes* han alcanzado el *nivel alto* y -como ya se ha dicho- el 22,6% de los *insuficientes* el *nivel moderadamente alto*. Además, aproximadamente un 40% del total de los alumnos se coloca en los niveles altos, y en torno a otra tercera parte en el *nivel dentro de la normalidad*.

Por lo expuesto, se puede afirmar que al comparar los resultados de la prueba de comprensión escrita con los expedientes de los alumnos, el único dato significativo es la ausencia de un mayor porcentaje de alumnos entre los niveles superiores. Y,

sobre todo, de aquéllos a los que les correspondería estar entre ellos (*notable y sobresaliente*).

4.2. Porcentaje medio de aciertos: Comprensión Escrita

En el *Texto 1* ha habido una mayor dificultad en la pregunta 3 cuya finalidad es la de *reorganización* del texto leído. El 28,1% ha sido capaz de sintetizar el texto, resumiendo en la frase más adecuada el título solicitado. De la misma manera, la pregunta 4 tampoco se encuentra ni tan siquiera entre la media de alumnos que han respondido correctamente (39,1%). A pesar de tratarse de una pregunta de *comprensión literal*, la dificultad les ha llegado por un error en la semántica de algunos términos lingüísticos.

Las otras preguntas recogen un índice de respuesta entre el 71-79% (Tabla 71).

En el *Texto 2*, por otra parte, existe una mayor variedad de proporciones recogidas. Si bien la pregunta

más compleja de la prueba de comprensión escrita es la 5 de este Texto 2 (3,4%), el resto de las preguntas pasan, ampliamente, de la media de respuesta correcta, desde un 61,7% hasta el 82,5%.

Existiendo estas diferencias entre ambos textos, el resultado medio de respuestas de cada uno de ellos es el mismo (58%), lo cual advierte un nivel de dificultad muy similar. Por consiguiente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el conjunto de respuestas acertadas en los dos textos, la media total de respuestas correctas en los ítems de *Comprensión Escrita* se sitúa en un 58,3%.

Tabla 71. *Comprensión Escrita: Porcentaje medio de aciertos y nivel de dificultad de las preguntas.*

Preg.	Porcentaje de aciertos	Nivel de dificult.	Media de respuestas	Media total de respuestas correctas	
TEXTO 1					
1	71,1%	0.697	58,5%	58,3%	
2	75,1%	0.731			
3	28,1%	0.276			
4	39,1%	0.376			
5	79,1%	0.776			
TEXTO 2					
1	78,8%	0.761	58,1%		
2	61,7%	0.589			
3	64,0%	0.623			
4	82,5%	0.791			
5	3,4%	0.033			

5. EXPRESIÓN ESCRITA

5.1. ESTRUCTURA

5.1.1. *Marcas o señales de estructura*

En este apartado se valorará el hecho de reflejarse el esquema o estructura de la narración, a partir de los siguientes puntos:

1. Título.
2. Exposición (inicio).
3. Trama.
4. Desenlace / Resolución.
5. Consecuencia y moraleja.

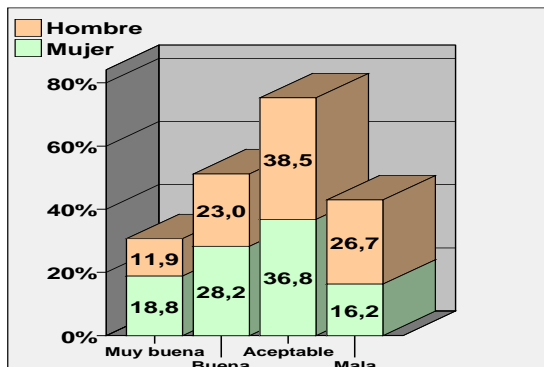
Teniéndose en consideración las limitaciones que puedan surgir en la realización de una prueba escrita y, dentro de éstas las de carácter temporal, fundamentalmente, no se tiene en cuenta si la extensión de cada uno de los puntos es mayor o menor. Puede llegar a ser suficiente, incluso, una simple frase que sirva para diferenciar cada parte. Si el tiempo es un impedimento, también lo es que un niño de corta edad no puede convertirse, inmediatamente, en un escritor; pero sí ha de conocer las partes de que consta una narración, pues así se lo han enseñado.

Y según esos criterios, los resultados muestran que el 37,7% (N=95 sujetos) de los alumnos de la muestra estructuran su relato de forma *acceptable*. Esto implica que aunque no aparecen todas las partes requeridas se puede considerar como válido, dentro de un nivel medio. Las puntuaciones por sexos no revelan una diferencia notable en beneficio de ninguno de los dos grupos. Los hombres alcanzan el 38,5% (N=52 sujetos) de esta categoría y las mujeres se quedan ligeramente por detrás, con un 36,8% (N=43 sujetos).

Aunque los resultados en este apartado están bastante repartidos, resulta interesante fijarse en los resultados elevados (Muy buena + Buena) que comprenden más de un tercio del total de la muestra (40,5%). Las cifras aquí ya tienen un nivel de significación y presentan una tendencia a inclinarse del lado de las mujeres, las cuales conforman un 47% (N=55 sujetos) en dichas categorías. Y descenderá en los hombres hasta el 34,9% (N=47 sujetos).

Fig. y Tabla 51. [Expresión Escrita: Estructura] Marcas o señales de estructura

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	38	14,2	15,1
Buena	64	23,9	25,4
Aceptable	95	35,4	37,7
Mala	55	20,5	21,8
Total	252	94,0	100,0
Perdidos	16	6,0	
Total	268	100,0	



Significativo resulta también, por sexos, comprobar que en la categoría más baja (*mala*) es mayor el porcentaje de hombres (N=36 sujetos; 26,7%) que el de las mujeres (N=19 sujetos; 16,2%).

Así pues, los datos revelan una mayor presencia de las mujeres en las categorías superiores y menor en las inferiores. El equilibrio se mantiene en el nivel medio.

La siguiente narración es de una alumna que, aunque expone el relato en tercera persona y no en primera como se había solicitado, contiene las marcas de estructura requeridas (Sujeto 14):

TÍTULO: La vaca con ruedas y Ana

Había una vez una niña llamada Ana era alta, física, de tez blanca, con pecas, en definitiva una buena niña muy guapa.

Un día Ana estaba en casa sola, porque sus padres se habían ido de compras, ella se dirigía a el salón para jugar a la consola, porque ya había hecho los deberes. De repente se sobresaltó, porque habían llamado al teléfono. Primero mira por la ventanita de la puerta y vio a una vaca con ruedas. Ha Ana le encantaban las vacas así que la invita a entrar. La vaca le explica a Ana que solo quería saber la hora. Y Ana le dijo que no sabía que hora era. Así que la vaca se fue pero prometió que volvería porque se habían hecho amigos.

FIN

5.1.2. Información del marco (espacial y/o temporal) que desarrolle el contexto

Para la evaluación de este ítem se ha tenido en cuenta la exposición inicial en la que, como en todos los cuentos, se comienza presentando un marco espacial y temporal, con mayor o menor definición e identificable. En los cuentos suelen utilizarse expresiones como “Había una vez...”, “Hace mucho, mucho tiempo, en un lejano lugar...”, etc., que sirven de introducción para presentar a los personajes y elaborar una descripción de ellos con mayor o menor detalle:

- “Había una vez una vaca que estaba en un tren, tenía un aspecto muy raro: llevaba unas ruedas en el zapato y unas gafas rotas. Estaba leyendo un libro de adivinanzas, mientras toda la gente del tren la miraba extrañadamente. [...]” (Sujeto 129).
- “Hace no mucho tiempo en una granja de León habitaba una vaca con una habilidad especial: podía hablar. La vaca tenía los ojos grandes y muchas manchas negras por todo el cuerpo. [...]” (Sujeto 16).
- “Érase una vez una vaca que nació con ruedas en la granja de Pedro López. [...]” (Sujeto 13).
- “Había una vez dos vacas que vivían en un prado. [...]” (Sujeto 30).

En ésta narración se permite describir el suceso en forma de cuento, como muestran los ejemplos anteriores. Pero puede ser empleada, también, una descripción en forma de historia, como si de una anécdota se tratara. Por ejemplo:

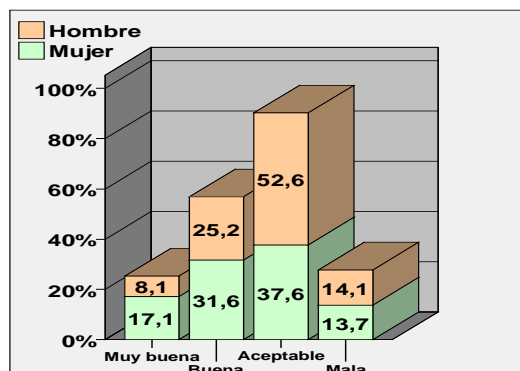
“El otro día, cuando estaba montando en bici, me encontré con una vaca. La vaca era blanca y negra, como la mayoría, pero en las patas... ¡tenía ruedas! [...]” (Sujeto 20).

Los resultados apuntan que un 40,5% (*Muy buena + Buena*) del alumnado encuestado presenta sus narraciones con una buena información del marco espacial y temporal. Resulta significativo el hecho de que son más mujeres (N=57 sujetos; 48,7%) que hombres (N=45 sujetos; 33,3%).

Sin embargo, la mayor frecuencia registrada indica que un 45,6% (*Aceptable*) del alumnado consultado presenta la introducción de sus textos con alguna carencia. Por ejemplo, exponer correctamente el marco espacial y no el temporal, o viceversa. En esta categoría es mayor el número de hombres (52,6%) que el de mujeres (37,6%) porque éstas últimas, como ya se ha indicado, se encuentran repartidas entre los niveles superiores.

Fig. y Tabla 52. [Expresión Escrita: Estructura] Información del marco (espacial y/o temporal) que desarrolle el contexto

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	31	11,6	12,3
Buena	71	26,5	28,2
Aceptable	115	42,9	45,6
Mala	35	13,1	13,9
Total	252	94,0	100,0
Perdidos	16	6,0	
Total	268	100,0	



5.1.3. *Un suceso que cree un propósito, problema o complicación para el protagonista (trama)*

La trama es el acontecimiento que desencadena la acción del relato. Dentro de la trama se pueden incluir varias fases o subcategorías siendo, generalmente, la primera de ellas la que provoca la secuencia de acciones posteriores. La expresión habitual que la introduce es “Un día...”:

“[...] Un día Laura estaba viendo las noticias y la presentadora dijo:
-Hay suelta una vaca con ruedas y sin reloj.

En ese momento se abrió la puerta. La mejor amiga de Laura, Sofía. Sofía exclamó:
-¡Me persigue una vaca con ruedas! [...]” (Corregida) (Sujeto 154).

Es frecuente que los alumnos no se ajusten a la expresión tradicional indicada y utilicen otras que les sirven para desencadenar la trama. Por ejemplo, es muy empleado “De repente...”, como mecanismo que surge para romper con la tranquilidad causada por el inicio del relato, pues ya hacen uso de “Un día...” al inicio del texto, en sustitución de “Había una vez...”:

“Un día iba caminando, tranquilamente, por la calle, cuando de repente se me cruza una vaca con ruedas y me pregunta qué hora es. Yo pensé:
- Es un poco raro que una vaca me pregunte la hora.

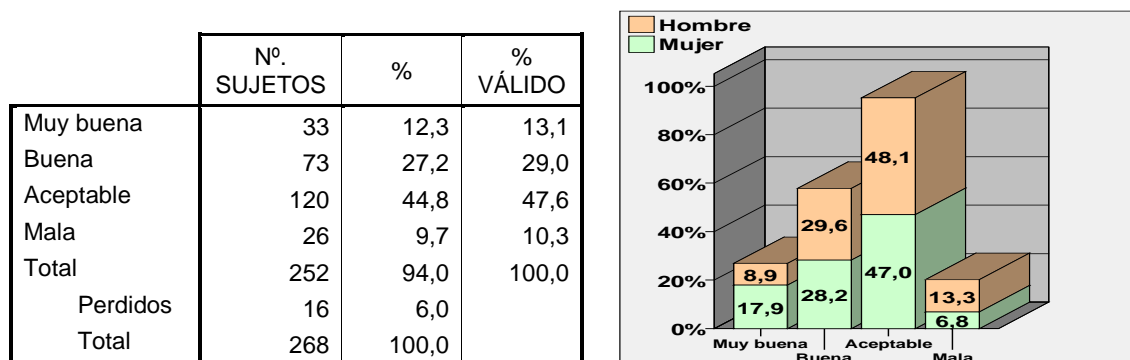
Pero le respondí, diciendo:
- Las dos menos cuarto [...]” (Corregida) (Sujeto 223).

De similar estructura a la anterior, pero cambiando “De repente...” por “De pronto...”:

“Un día yo estaba paseando por la calle, cuando de pronto oí un ruido detrás de los árboles. De allí salió una vaquita con ruedas. [...]” (Corregida) (Sujeto 259).

En este apartado se vuelven a repetir las tendencias recogidas en el ítem anterior: Se consiguen las mayores puntuaciones dentro del nivel medio (47,6%). No se aprecia distancia de ninguno de los sexos, pues los hombres con el 48,1% (N=65 sujetos) y las mujeres con el 47,0% (N=55 sujetos) conforman esta categoría.

Fig. y Tabla 53. [Expresión Escrita: Estructura] Un suceso que cree un propósito, problema o complicación para el protagonista (trama)



Igualmente, en las categorías superiores, formadas por un 42,1% de los alumnos (*Muy buena* + *Buena*), se diría que hasta los porcentajes son muy similares a los del anterior ítem, pues vuelven a ser las mujeres (46,1%) las que se posicionen por encima de los resultados conseguidos por los hombres (38,5%).

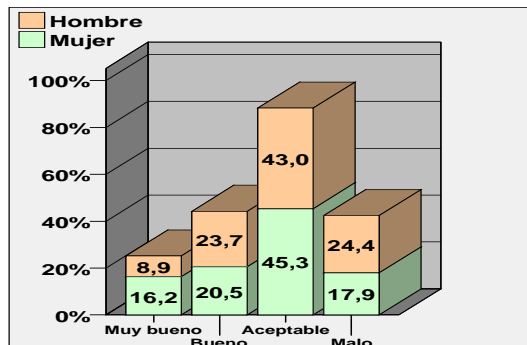
En la categoría inferior (*Mala*), aunque agrupa un reducido porcentaje que no es determinante para el conjunto de los resultados, sí se aprecia que los datos son más favorables, por ser menores, para las mujeres (N=8 sujetos; 6,8%), considerando que los hombres los duplican (N=18 sujetos; 13,3%).

5.1.4. **Esfuerzo del protagonista para resolver el suceso**

La categoría que más alumnos incluye es la de *Aceptable*, con un 44,0% de alumnos (N=111 sujetos). Las diferencias entre ambos géneros es muy poco significativa, a pesar de ser las mujeres quienes concentran un 45,3%, ligeramente por encima del 43,0% de los hombres.

Fig. y Tabla 54. [Expresión Escrita: Estructura] Esfuerzo del protagonista para resolver el suceso

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy bueno	31	11,6	12,3
Bueno	56	20,9	22,2
Aceptable	111	41,4	44,0
Malo	54	20,1	21,4
Total	252	94,0	100,0
Perdidos	16	6,0	
Total	268	100,0	



Por encima de esta categoría, agrupando los resultados alcanzados en *Muy Bueno + Bueno*, vuelven a ser las mujeres las que se posicionen con un porcentaje algo más significativo que el anterior (*Mujeres: 36,7% / Hombres: 32,6%*).

En este ítem los alumnos suelen adjudicarle una misma actitud al protagonista del relato. En muchos casos se puede definir como una actitud impasible ante un acontecimiento extraño, como es el encontrarse con una vaca con ruedas. Los personajes actúan con la misma serenidad que si se tratara de un encuentro con un guardia urbano. Esto provoca que los esfuerzos que el protagonista realiza sean casi inexistentes en tales casos (Sujeto 120):

TITULO *La vaca con ruedas preguntando por una boca montada en un coche preguntando a una persona la hora que es el hombre le contesta que no tiene a si que la vaca le diga su reloj y le diga la hora que es Fin.*

En el caso de este ejemplo se puede pensar que al tratarse de un alumno con una calificación en su expediente de *suficiente* sus recursos lingüísticos y literarios sean más limitados. No obstante, este razonamiento no es la razón fundamental, ya que otra compañera de este alumno -de su misma clase- con una calificación de *sobresaliente* le aplica al protagonista los mismos esfuerzos. Lo cual hace pensar que es debido más a una falta de imaginación, o de aprendizaje creativo, que a una nota deficiente (Sujeto 133):

TÍTULO.....La.....vaca.....mágica.....

• Un día iba paseando por la calle y me encontré a una vaca con ruedas que me preguntó:

- ¿Qué hora es?

Yo extrañada y asustada le dije:

- Las 18:30.

Ella me contestó sonriente:

- Muchas gracias.

Siguió su camino con las ruedas. ¡Una vaca parlanchina y con ruedas! Es lo más raro que he visto nunca. ¡Pero la vaca era muy amable!

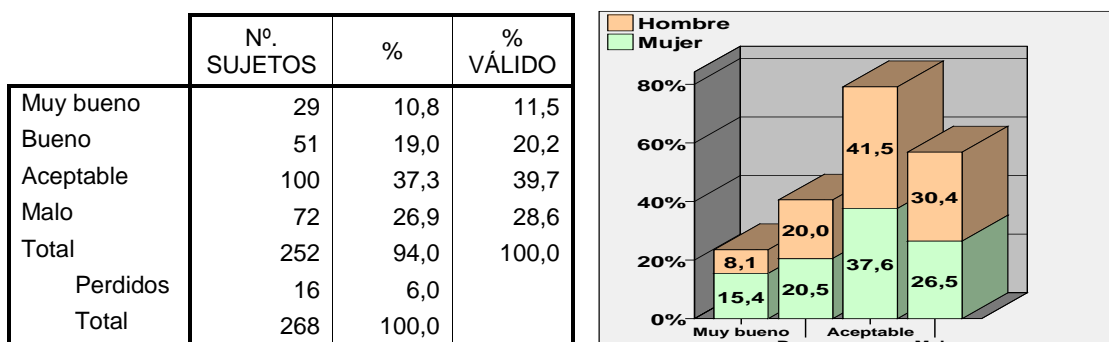
Casos contrarios a los expuestos aquí pueden verse, por ejemplo, en los sujetos 125, 168 y 227.

5.1.5. Resultados de los esfuerzos del protagonista (desenlace)

Se entiende el desenlace como la resolución de la narración, la manifestación de aquellos resultados que son el producto de las acciones realizadas por los personajes.

El 39,7% de los alumnos ha propuesto en sus textos un desenlace *aceptable*. La asimetría entre hombres (N=56 sujetos; 41,5%) y mujeres (N=44 sujetos; 37,6%) es mínima.

Fig. y Tabla 55. [Expresión Escrita: Estructura] Resultados de los esfuerzos del protagonista (desenlace)



Agrupando las categorías *Muy bueno* y *Bueno*, se obtiene el 31,7% (N=80 sujetos) de alumnos que presentan en sus escritos un desenlace más elaborado que los anteriores. En este grupo, la diferencia entre hombres (N=38 sujetos; 28,1%) y mujeres (N=42 sujetos; 35,9%) empieza a ser más significativa que en el grupo anterior.

Resulta significativo que casi un tercio de los alumnos encuestados (N=72 sujetos; 28,6%) realice su exposición escrita sin un desenlace definido. La mayor parte de los alumnos da por concluida su historia en el momento en el que la vaca tiene el encuentro con el personaje y éste último le responde la hora, como si este hecho fuera el objetivo final de toda la narración. La falta de un desenlace claro implica un desconocimiento de la estructura narrativa.

El ejemplo que a continuación se muestra (Sujeto 96 [*La vaca con ruedas*]) ilustra esta práctica común (Véase Anexo. P. ej. Sujetos: 49 [*La vaca con ruedas*], 113 [*La vaca con ruedas*], 131 [*La vaca que hablaba*], 191 [*La vaca que habla*], o 231 [Sin título]):

TÍTULO... La vaca con ruedas.....

Érase una vez una vaca con ruedas que un día ya estaba paseando por el campo y de lejos veía una vaca con rueda que cada vez se acercaba más a mí cuando llega a enfrente mía se para y me pregunta ¿que habla es? y yo le conteste pero una vaca no puede hablar y me decía la vaca la vaca normales no pueden hablar pero yo soy una vaca diferente y ahora dime la hora por favor. Vale son las 10:00.

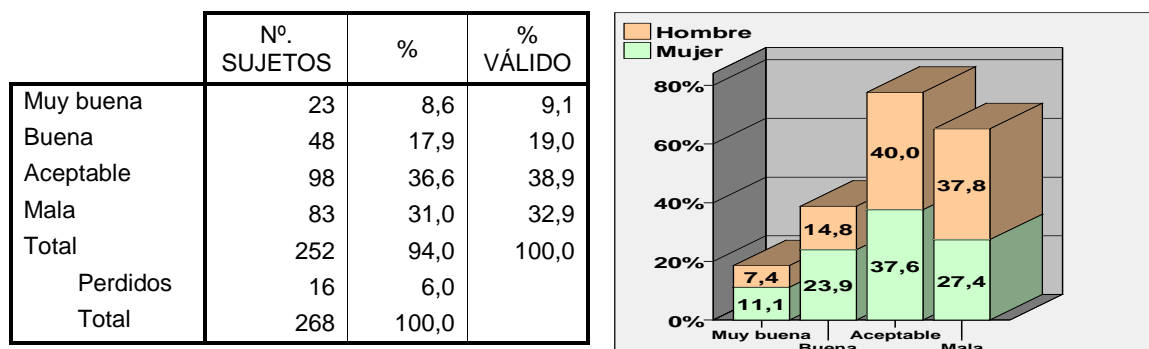
Aunque, también, pueden darse casos en los que se interrumpe la historia en plena trama (P. ej.: Sujeto 95 [*La baca [sic] rara*]).

5.1.6. Separación entre las partes

En este ítem los alumnos se concentran, mayoritariamente, en la categoría *Aceptable*. Es el 38,9% de la muestra, compuesta por un 40,0% de hombres y un 37,6% de mujeres. La diferencia entre ambos sexos, sin embargo, no es significativa.

Es importante destacar que, muy próxima a la cifra anterior se encuentra la categoría *Mala* con un 32,9% de alumnos. En este aspecto, juega un papel destacado la puntuación del texto. Muchos sujetos no le dan la importancia que realmente tiene al *punto y aparte* y la narración aparece mezclada. Esto hace que, formalmente, el texto no permita distinguir las partes que integran el texto.

Fig. y Tabla 56. [Expresión Escrita: Estructura] Separación entre las partes

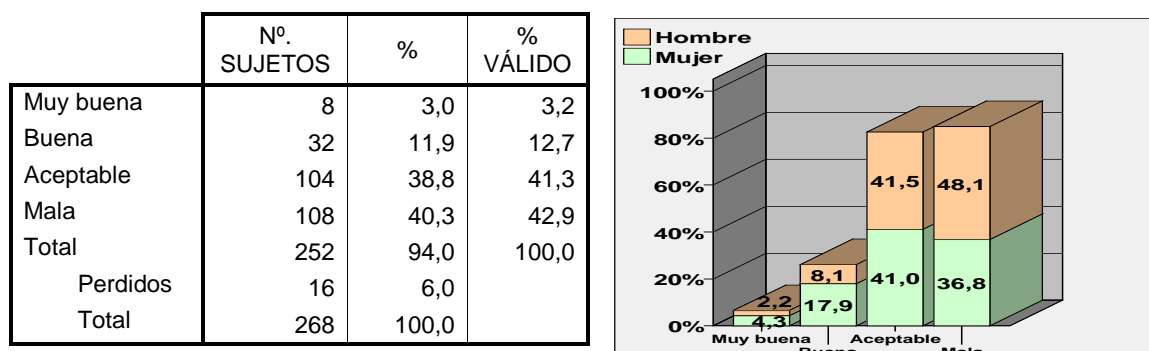


A pesar de lo anteriormente dicho, son más los hombres que incurren en ese error (37,8%) que las mujeres (27,4%). Vuelve a ser significativo que sean éstas últimas las que entre las categorías *Muy Buena + Buena* alcancen un porcentaje del 35,0% (N=41 sujetos), mientras que en un 22,2% (N=30 sujetos) se queden los hombres.

5.1.7. Existe mezcla de narración y diálogo entre los personajes

La construcción de la narración experimenta, mayoritariamente, una puntuación negativa (*mala*), dado que el 42,9% (N=108 sujetos) de la muestra solamente incluye o bien la narración, o bien el diálogo. La distancia entre sexos es importante, pues resultan positivos los resultados para las mujeres. Serán éstas las que dentro de la categoría se encuentren con el menor porcentaje (N=43 sujetos; 36,8%), ampliamente superadas por los hombres (N=65 sujetos; 48,1%).

Fig. y Tabla 57. [Expresión Escrita: Estructura] Existe mezcla de narración y diálogo entre los personajes



A continuación, un punto por debajo, se encuentra la categoría media (*acceptable*), que también recoge a un nutrido grupo de alumnos (N=104 sujetos; 41,3%). Existe una simetría en el porcentaje de ambos sexos.

Aunque la frecuencia obtenida en los niveles superiores (Muy buena + Buena = 40 sujetos) es mucho menor, en comparación con las otras categorías, las mujeres (22,2%) llegan a doblar a los hombres (10,3%).

Aquellos sujetos que solo incluyen la narración sin diálogo, utilizan el estilo indirecto para expresar los diálogos emitidos por los personajes. Sin embargo, se da una práctica muy generalizada en la que los alumnos que combinan la narración con el diálogo hacen que el último se convierta en un *continuum* del primero. Ello implica que no se produzca la pertinente separación entre ambas partes por falta de la puntuación correspondiente. De esta manera, el diálogo se encastra en la propia narración, sin separación alguna. El siguiente ejemplo lo muestra (Sujeto 226):

TÍTULO La vaca con curules
Era una vez un niño pasando por el bosque que iba a la casa de su abuela entonces
vio a una vaca con curules que estaba pasando
y le preguntó ¿que hora es? y el niño le dijo
las doce y cuarto y la vaca le dijo
gracias por decirme la hora para ir a casa
y se fue y el niño al fin ya había llegado
a la casa de su abuela.

5.2. COHERENCIA

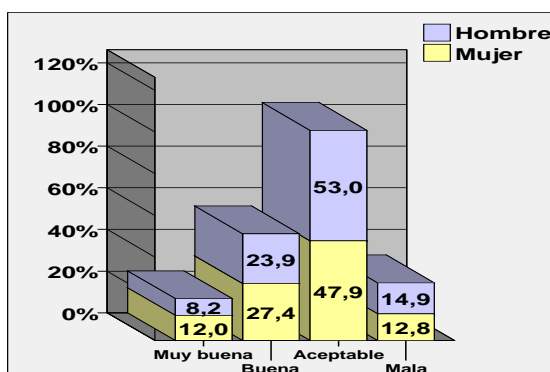
5.2.1. Identificación del tema

En general, el 50,6% (N=127 sujetos) de los alumnos realizan sus textos vinculándolo al tema que se les proporciona, de una manera *acceptable*. El 53,0% de los hombres y el 47,9% de las mujeres que se encuentran en esta categoría, revelan que no existe una diferencia significativa entre ambos géneros.

En los niveles superiores se encuentra un 35,5% (*Muy buena + Buena*) del total de la muestra. Por géneros, los hombres representan un 32,1%, mientras que las mujeres con un 39,4% mantienen una diferencia ligeramente significativa.

La razón por la que existen más alumnos en la categoría *aceptable* y no en las superiores, es debido a que muchos de los alumnos no han interpretado el encabezamiento que se les propuso como un suceso personal (*¿Alguna vez te has preguntado qué pasaría si una vaca con ruedas te preguntase la hora?*). Esto implica que enfoquen la narración como un hecho que le sucede a cualquiera otra persona que nada tiene que ver con ellos mismos.

Fig. y Tabla 58. [Expresión Escrita: Coherencia] Identificación del tema



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	25	9,3	10,0
Buena	64	23,9	25,5
Aceptable	127	47,4	50,6
Mala	35	13,1	13,9
Total	251	93,7	100,0
Perdidos	17	6,3	
Total	268	100,0	

Existen, sin embargo, algunos textos que denotan que, aunque la narración se produzca en tercera persona, el alumno lo aplica para respetar la estructura narrativa. Pero parece evidente que el protagonista -la mayor parte de las veces con un nombre que parece muy posible ser el del alumno- se está reflejando en él (P. ej.: [sujeto 28]: *La vaca con ruedas*).

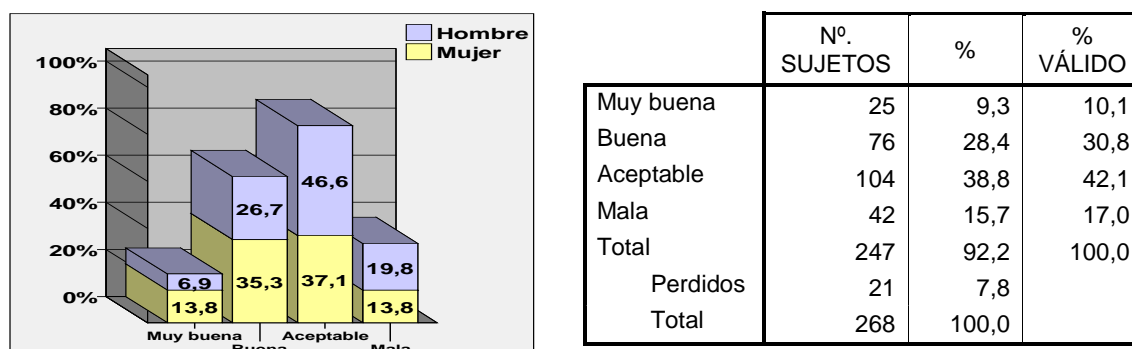
El 13,9% restante de los alumnos consultados han desarrollado un texto cuyo tema no está relacionado, en absoluto, con el que le había sido propuesto. Este hecho puede observarse, por ejemplo, en los siguientes textos (Ver anexo):

- *Cosas imposibles* (Sujeto 8).
- *Alélulla [sic]* (Sujeto 31).
- *Mi muñeco* (Sujeto 98).
- *El susto más grande* (Sujeto 182).
- *La vailarina [sic] infeliz* (Sujeto 198).
- *Los tres cerditos* (Sujeto 208).
- *Lucía y María se hacen mayores* (Sujeto 210).

5.2.2. Exposición del tema sin digresiones (vueltas atrás, embrollos)

Al analizar este apartado se observa que los alumnos se encuentran en un nivel medio-alto. Esto hace que un 42,1% de los alumnos hagan su exposición de forma *aceptable*. Se presentan los hombres con un 46,6% (N=61 sujetos) por encima del 37,1% (N=43 sujetos) de las mujeres, porque éstas se sitúan en las categorías superiores.

Fig. y Tabla 59. [Expresión Escrita: Coherencia] Exposición del tema sin digresiones (vueltas atrás, embrollos)



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	25	9,3	10,1
Buena	76	28,4	30,8
Aceptable	104	38,8	42,1
Mala	42	15,7	17,0
Total	247	92,2	100,0
Perdidos	21	7,8	
Total	268	100,0	

Y así, el 49,1% (*Muy Bueno + Bueno*) de las mujeres expone su historia con lucidez y claridad de ideas, sin hacer de la historia algo confuso. En el mismo sentido actúan el 33,6% de los hombres.

En ningún caso se ha encontrado una historia que retroceda en explicaciones anteriores o se complique con líos innecesarios. Las historias pueden ser más o menos complejas en su desarrollo, pero ni las unas ni las otras se vuelven ininteligibles para el lector por esta causa. Si se atiende a aquellos relatos que son más extensos, proclives por su longitud a provocar alguna digresión, tampoco se observa ningún embrollo.

La mayor parte de las veces, sin embargo, las confusiones que se producen en la lectura del texto no parten de la exposición argumental, sino de la ausencia de puntuación. Esto ocasiona que se mezclen las frases y sus correspondientes ideas existiendo una amalgama que, a veces, resulta complicado despejar.

5.2.3. Contexto que oriente al lector

Los resultados obtenidos indican que el 44,4% (N=111 sujetos) de los alumnos encuestados presentan un contexto que permite al lector localizar el lugar donde se desarrolla la historia. El porcentaje de hombres, en este caso, es mayor que el de las

mujeres (*Hombres*: N=64 sujetos; 48,1% / *Mujeres*: N=47 sujetos; 40,2%). Esto se debe a que en las categorías superiores (*Muy Bueno* y *Bueno*) se invierte esta tendencia y existe una proporción mayor de mujeres que de hombres.

Lo frecuente es que no se detengan en exceso en la descripción de ese contexto y la referencia sea una rápida pincelada que, dentro de una oración, equivaldría a un complemento circunstancial. En este caso, del lugar donde tiene lugar la acción.

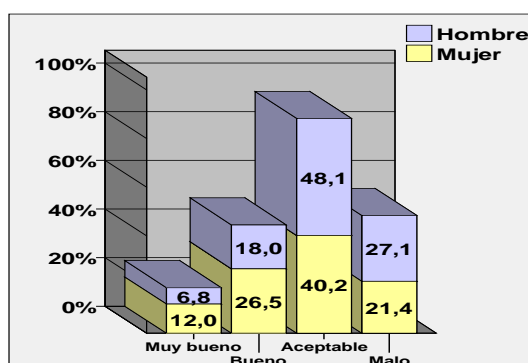
De este modo, pueden referirse al contexto como sigue:

- “Me llamo Álvaro y voy caminando por un camino. Pero, de repente, me encuentro una vaca con ruedas y me pregunta la hora. [...]” (Sujeto 196).
- “Érase una vez una niña que se llamaba Lidia y va caminando por una acera y va cantando. Y, de repente, oye un coche que le pregunta: -¿Qué hora es? [...]” (Sujeto 203).
- “Había una vez una vaca con ruedas que vivía en el campo. [...]” (Sujeto 227).
- “Una vez iba por la calle y me encontré una vaca con ruedas. [...]” (Sujeto 238).
- “En un pueblo llamado La Seca había una manada de vacas pastando. [...]” (Sujeto 247).

Es común localizar la acción por la calle o en una granja.

Del total de la muestra, el 31,2% (*Muy Bueno* + *Bueno*) de los alumnos presentan un contexto algo más elaborado que los anteriores. Como se ha indicado más arriba, en estas categorías las mujeres sobrepasan a los hombres, donde el 38,5% de las mujeres (N=45 sujetos) se encuentra entre ellas. Mientras que tan sólo el 24,8% de los hombres (N=33 sujetos) lo hace.

Fig. y Tabla 60. [Expresión Escrita: Coherencia] Contexto que oriente al lector



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy bueno	23	8,6	9,2
Bueno	55	20,5	22,0
Aceptable	111	41,4	44,4
Malo	61	22,8	24,4
Total	250	93,3	100,0
Perdidos	18	6,7	
Total	268	100,0	

Finalmente, una cuarta parte de los alumnos (24,4%) realiza su historia sin un contexto definido (*Malo*). Los personajes se desenvuelven en un espacio desconocido. Por ejemplo (Sujeto 101):

TÍTULO..... LA BACA

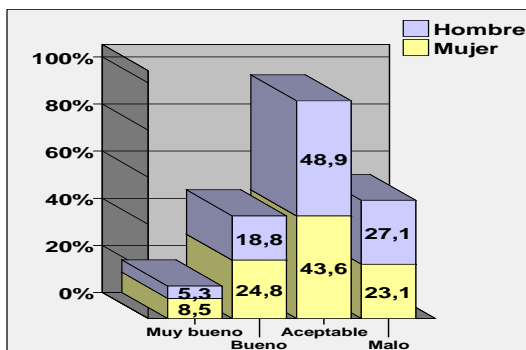
había una vez una leaca con ruedas
 que me preguntaba la hora yo
 me estaba durando de ella y como
 me senté mal le pedí perdón
 y le dije la hora y quise una a cada
 hora,

Destacar que en esta categoría se posicionan un quinto de las mujeres (21,4%) y algo más de la cuarta parte de los hombres (27,1%). Lo cual refleja que, de la categoría media hacia arriba se encuentran más mujeres que hombres, siendo a la inversa de la categoría media a la inferior.

5.2.4. Detalles organizados a lo largo de la historia

La tendencia general en este apartado es que los alumnos encuestados expongan sus escritos con una variedad *Aceptable* de detalles. Se concentran aquí el 46,4% de la muestra total, incluyéndose en este porcentaje el 48,9% de los hombres (N=65 sujetos), que destaca ligeramente por encima del 43,6% de las mujeres (N=51 sujetos).

Fig. y Tabla 61. [Expresión Escrita: Coherencia] Detalles organizados a lo largo de la historia



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy bueno	17	6,3	6,8
Bueno	54	20,1	21,6
Aceptable	116	43,3	46,4
Malo	63	23,5	25,2
Total	250	93,3	100,0
Perdidos	18	6,7	
Total	268	100,0	

Dentro de las categorías superiores (*Muy Bueno + Bueno*) las mujeres se agrupan en un mayor porcentaje que los hombres. Así, el 33,3% de las mujeres

presenta una mejor explicación en detalles a lo largo de la historia, mientras que para las mismas categorías desciende la cifra hasta el 24,1% en los hombres.

Los resultados obtenidos muestran que son las mujeres quienes incluyen una mayor riqueza de detalles en el discurrir de la historia (*Muy Bueno + Bueno*). Y, efectivamente, no parece casualidad que la siguiente narración haya sido realizada por una alumna que consigue, con su explicación detallada, que la historia se enriquezca en su forma literaria (Sujeto 51):

TITULO: ¿que pasaría si una vaca con ruedas te preguntase la hora?

Había una vez una niña que se llamaba Laura, y su madre le mando ir a comprar, ellos vivian en un prado muy bonito y a Laura le tuvo que ir a pie, por el camino, a Laura le parecio ver a una vaca con ruedas pero de pronto desapareció y dijo:

Seran imaginaciones mias y siguió hasta llegar al supermercado compro todo, y se fue a su casa.

Al día siguiente en clase se puso a dibujar a la vaca y la señorita Margarita como era muy gruñona le mando al padre de Laura una carta muy escandalosa y Laura intento impedirlo pero no lo consiguió y sus padres la castigaron.

Al día siguiente de camino clase vio otra vez a la vaca con ruedas Laura vio que la vaca se dirigía hacia ella de pronto le pregunto la vaca a Laura; ¿Que hora es? Laura se quedo paralizada y le dijo: no sé pero siguió ven a mi casa y le miro la vaca no estaba su reloj, a Laura le dio por mirarle a la vaca, las patas y no vio ninguna rueda eran imaginaciones suyas

De la lectura de las historias se desprende que los alumnos seleccionan únicamente aquellos detalles que son imprescindibles para el fluir de la narración, manteniéndose en un nivel medio. No abundan las historias en las que el alumno realice una descripción en la que se incluya una gran variedad de detalles, que acompañen por puro gusto estético literario.

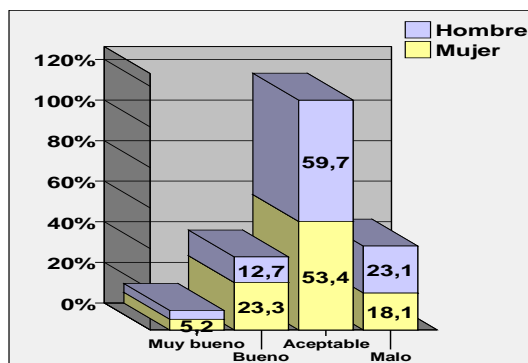
Lo frecuente es que los alumnos hagan que los protagonistas aparezcan sin una descripción previa de éstos. Sucede todo lo contrario en la siguiente historia de una alumna que describe físicamente al personaje:

"Érase una vez una niña muy simpática, rubia, guapa. Llevaba puesta una falda y un jersey, bueno, llevaba puesto el uniforme del colegio. Pero también llevaba puesto un reloj precioso. Pero no pasó mucho, cuando iba a ser una tarde increíble. De repente, María -que así se llamaba-, vio una vaca con ruedas preguntando: [...]" (Corregida) (Sujeto 70).

5.2.5. Marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos

El 56,8% del alumnado encuestado constata la presencia de un uso *aceptable* en las marcas o enlaces de unión entre oraciones y párrafos. La tendencia por sexos es que los hombres (N=80 sujetos; 59,7%) utilicen con más frecuencia estas marcas que las mujeres (N=62 sujetos; 53,4%).

Fig. y Tabla 62. [Expresión Escrita: Coherencia] Marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy bueno	12	4,5	4,8
Bueno	44	16,4	17,6
Aceptable	142	53,0	56,8
Malo	52	19,4	20,8
Total	250	93,3	100,0
Perdidos	18	6,7	
Total	268	100,0	

El tipo de marcas más utilizadas por los alumnos presentan un carácter temporal, de ordenación de las acciones en el tiempo. Así pueden presentarse marcas como: *En ese momento, al día siguiente, dos semanas más tarde, al cabo de una hora, al rato, más tarde, mientras tanto, al final, finalmente, por último.*

También aparecen otras más comunes, incluso en la conversación coloquial: *Entonces, mientras, por fin, luego, además, después.*

Como se puede apreciar resulta significativa la existencia de un mejor uso (*Muy Bueno + Bueno*) de este tipo de marcas entre las mujeres (28,5%) que el mismo uso entre los hombres (17,2%).

Son escasos los ejemplos de marcas que implican un razonamiento del propio narrador: *Pero claro, en efecto.*

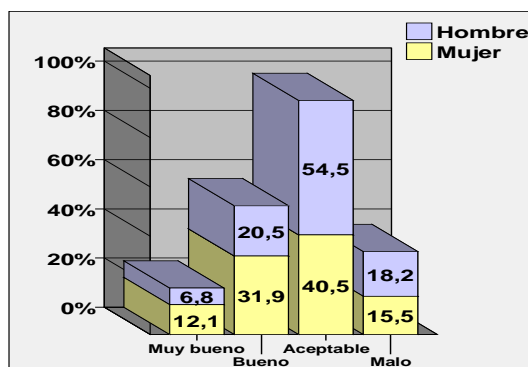
Para finalizar, indicar que un 20,8% (*Malo*) del total de la muestra no hace uso de estas marcas en sus relatos. Evidentemente no interfiere en el discurrir de sus historias, pero tales relatos carecen del sentido de conjunto textual que proporcionan aquéllas.

Es comprensible la causa por la que los alumnos se concentren en la categoría media más que en las de nivel superior. Sin duda, los alumnos emplean habitualmente un discurso muy básico en el que la mayor parte de las veces utilizan frases aisladas. La presencia de esos enlaces implica una mayor complejidad en el discurso y, por supuesto, un mayor nivel de razonamiento y argumentación.

5.2.6. La argumentación fluye sin problemas

No se presentan inconvenientes muy destacados en la manera de argumentar de los alumnos encuestados. En general, la mayor frecuencia se localiza en la categoría media *Aceptable*, con un 48,0% de alumnos (N=119 sujetos). Dentro de ella, hay una proporción mayor de hombres (N=72 sujetos; 54,5%) que de mujeres (N=47 sujetos; 40,5%).

Fig. y Tabla 63. [Expresión Escrita: Coherencia] La argumentación fluye sin problemas



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy bueno	23	8,6	9,3
Bueno	64	23,9	25,8
Aceptable	119	44,4	48,0
Malo	42	15,7	16,9
Total	248	92,5	100,0
Perdidos	20	7,5	
Total	268	100,0	

La razón de este desequilibrio entre ambos géneros es debido a que los hombres se concentran con mayor frecuencia en esta categoría, mientras que las mujeres van a ocupar, en mayor porcentaje que los hombres, las categorías superiores (*Muy Bueno + Bueno*). Y será precisamente en esas categorías donde las mujeres alcancen un 44,0% (N=51 sujetos) y los hombres un 27,3% (N=36 sujetos).

Esto revela que existe un mayor número de alumnas que elaboran una narración más razonada en su expresión. Lo cual no implica que el resto de alumnos tengan problemas en el fluir de su argumentación, sino que se trata de un

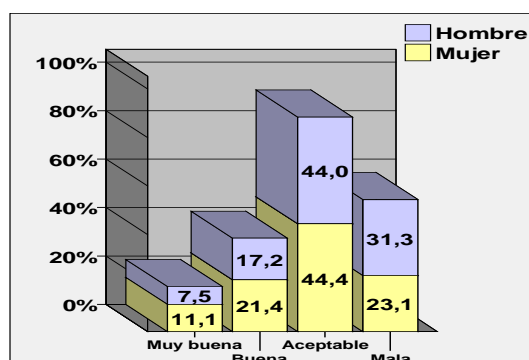
razonamiento mucho más elemental, a través de frases simples y, en ocasiones, carentes de marcas o enlaces que hagan del texto una idea conjunta.

5.2.7. Existencia de una conclusión que cree un sentido de cierre al texto

El 44,2% de la muestra incluye en su historia una conclusión que permite cerrar el texto. No se encuentran diferencias entre los hombres (44,0%) y las mujeres (44,4%).

Donde sí se presentan diferencias significativas es en las categorías superiores (*Muy Bueno* y *Buena*) y en la inferior (*Malo*). En las primeras (*Muy Bueno* + *Buena*), las mujeres con un 32,5% superan a los hombres, representados por el 24,7% de su género.

Fig. y Tabla 64. [Expresión Escrita: Coherencia] Existencia de una conclusión que cree un sentido de cierre al texto



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	23	8,6	9,2
Buena	48	17,9	19,1
Aceptable	111	41,4	44,2
Mala	69	25,7	27,5
Total	251	93,7	100,0
Perdidos	17	6,3	
Total	268	100,0	

La tendencia anterior se invierte en la categoría *Malo*, compuesta por un 31,3% de hombres y el 23,1% de las mujeres.

En general, da la impresión de que los alumnos parecen considerar que el objetivo de la narración es que la vaca pregunte la hora y se vaya rápidamente, por tener algo urgente que hacer. Por ejemplo: comer (Sujeto 148); por esperarle su dueño (Sujeto 194); por asistir a la boda de una prima (Sujeto 112) o a un concurso de vacas con ruedas (Sujeto 162). O, simplemente, por tener prisa sin más (Sujetos 126, 171, 223, 265). Casi todos ellos quedan poco definidos en su final.

Se presenta otro formato de historia, con un final muy semejante en todos ellos, que es el de exponer la narración como si de una anécdota se tratase. Esto es, como si se produjera un encuentro fortuito entre dos personas por la calle. Sólo que en vez de ser entre dos personas se trata de una persona y una vaca que habla. Y la

naturalidad con que se produce viene siendo la misma en ambos casos (p. ej: Sujetos 63, 64, 68, 71, 82, 96, 131, 155, 160, 195, 202, 219, 222, 226, 259, 268). Véase un ejemplo (Sujeto 113):

TITULO...La...vaca...con...ruedas.....
 Un día iba paseando y me encontré
 una vaca en ruedas y de repente me
 picó la hora cuando se la dije me
 dijo muy gracias.

Se puede presentar algún caso en el que ese encuentro casual se relata de manera más acorde con lo que se solicitaba, es decir, como si de un cuento se tratase. O, también, se encuentran muchos casos en los que la conclusión de ese encuentro se realiza con un ataque cardíaco (Sujeto 140) o con un desmayo (p. ej.: Sujetos 117, 123, 145, 152, 267], que provoca un falso cierre a la historia. A continuación, se ilustra con el ejemplo de un texto en el que se aúnan ese encuentro casual en forma de cuento y, a la par, se concluye con un desmayo (Sujeto 81):

TITULO...La...vaca...con...ruedas.....
 Había una vez una vaca, que en vez de
 llevar patas llevaba ruedas.
 La vaca llevaba siempre un reloj en la (manera)
 rueda izquierda pero un día se lo olvidó; pasaba
 por la calle un señor que se llamaba Federico,
 y le pregunta la vaca ¿qué hora es? Y Federico
 paralizado le dice tartamudeando: ¿¿¿¿ hasta que
 e y - y di-di ez! Y le dice la vaca Gracias y Federico
 al final se desmayó.
 Y cobrón cobrado este cuento se ha acabado.

Otro cierre muy frecuente es el de crear una amistad entre la vaca y el protagonista de la historia (p. ej.: Sujetos 135, 136, 154, 167, 192, 203, 215, 238).

Si se entiende por conclusión del texto a aquella lección que se saca o puede sacarse de la narración (*moraleja*) no ha sido tomada en cuenta por los sujetos de la muestra.

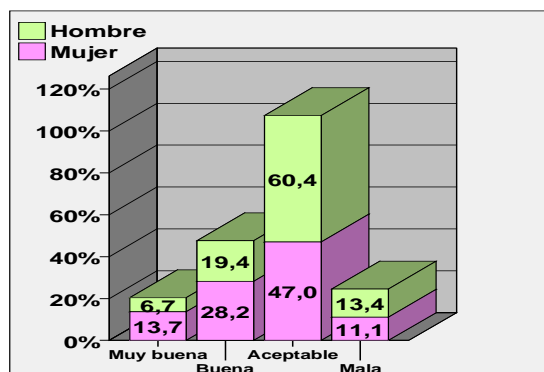
5.3. CALIDAD

5.3.1. Clara secuencia de eventos

El 54,2% de los alumnos encuestados (N=136 sujetos) realiza una clara secuencia de eventos de manera *Aceptable*. Existe un nivel de significación importante entre los hombres, que aglutinan un 60,4% (N=81 sujetos), frente al 47,0% de las mujeres (N=55 sujetos).

Fig. y Tabla 65. [Expresión Escrita: Calidad] Clara secuencia de eventos

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	25	9,3	10,0
Buena	59	22,0	23,5
Aceptable	136	50,7	54,2
Mala	31	11,6	12,4
Total	251	93,7	100,0
Perdidos	17	6,3	
Total	268	100,0	



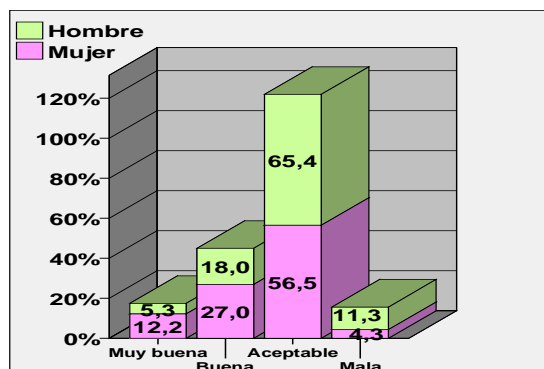
Esta asimetría se vuelve a producir, pero esta vez a favor de las mujeres, si se agrupan las categorías *Muy Buena + Buena*. Aquí se incluyen el 41,9% de mujeres (N=49 sujetos) y el 26,1% de los hombres (N=35 sujetos).

5.3.2. Desarrollo de la historia sin irrelevantes descripciones en la exposición

El 61,3% de los alumnos expone su historia sin descripciones innecesarias de forma *Aceptable*. En esta categoría es mayor el porcentaje de hombres con un 65,4% (N=87 sujetos) que el de mujeres (N=65 sujetos; 56,5%). Una vez más esta asimetría en los porcentajes se debe a que los hombres tienden a posicionarse en este grupo, mientras que las mujeres obtienen una mayor frecuencia entre las categorías superiores (*Muy Buena + Buena*).

Fig. y Tabla 66. [Expresión Escrita: Calidad] Desarrollo de la historia sin irrelevantes descripciones en la exposición

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	21	7,8	8,5
Buena	55	20,5	22,2
Aceptable	152	56,7	61,3
Mala	20	7,5	8,1
Total	248	92,5	100,0
Perdidos	20	7,5	
Total	268	100,0	



Según lo anteriormente dicho (agrupando puntuaciones *Muy Buena + Buena*) más de un tercio de las mujeres (39,2%) desarrollan una historia sin divagaciones descriptivas, frente al 23,3% de los hombres en las mismas condiciones.

Se podría afirmar que las historias de los alumnos, en general, muestran un desarrollo sin irrelevantes descripciones que entorpezcan el discurrir fluido de la narración. Antes al contrario, en muchos casos son tan escuetas, sin adornos literarios tanto en el fondo como en la forma, que las descripciones que sí son necesarias se vuelven incompletas. Compruébese este hecho en la siguiente narración (Sujeto 78):

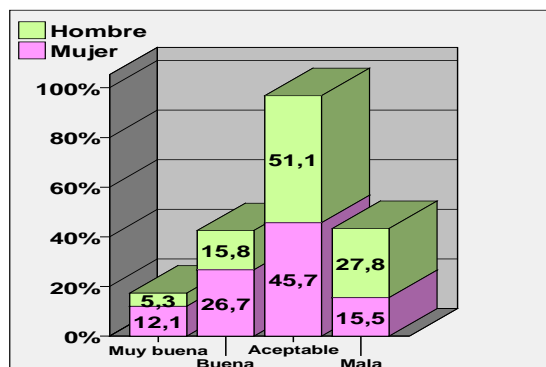
TÍTULO La Vaca con Ruedas.....
 Erase una vez una vaca que tenía ruedas
 y todo el mundo no se la creía nunca
 esta que fueron y la vieron y dijeron
 esto es imposible nunca hemos creído una vaca
 con ruedas y todo el mundo la iba a ver y
 como tenía ruedas le llaman Rueda y los yacabana reñen
 al amo de la vaca con ruedas se llamaba Miguel.

5.3.3. Buena organización

Casi la mitad de los alumnos (N=121 sujetos; 48,6%) se agrupa en una organización *aceptable*. Destacan los hombres con el 51,1% (N=68 sujetos), y con el 45,7% (N=53 sujetos) las mujeres.

Fig. y Tabla 67. [Expresión Escrita: Calidad] Buena organización

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	21	7,8	8,4
Buena	52	19,4	20,9
Aceptable	121	45,1	48,6
Mala	55	20,5	22,1
Total	249	92,9	100,0
Perdidos	19	7,1	
Total	268	100,0	



Entre las categorías que indican una mejor calidad en la organización (*Muy Buena + Buena*) las mujeres de la muestra, con el 38,8% (N=45 sujetos), realizan una organización más correcta. En la misma línea de calidad organizativa, los hombres alcanzan un 21,1% (N=28 sujetos) de su género.

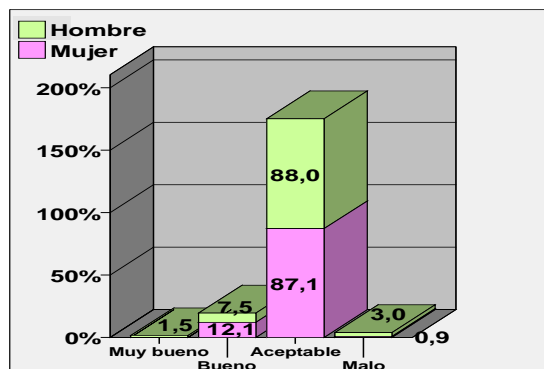
No resulta nada despreciable el 22,1% (N=55 sujetos) de alumnos que integran la categoría inferior (*Mala*). Suponen algo más de la quinta parte del total de la muestra. Recordar que las mujeres se colocaban, principalmente, entre las categorías de arriba, y provoca que de ese 22,1% tan solo representen la tercera parte (N=18 sujetos) y las otras dos terceras partes las conforman los hombres (N=37 sujetos).

5.3.4. Vocabulario adecuado

Dentro de este ítem se presenta casi unanimidad en el resultado. Esto hace que el 87,6% (N=218 sujetos) de los alumnos encuestados elaboren un texto en el que el vocabulario que se incluye es *aceptable*. Se entiende por aceptable un vocabulario de uso ordinario y frecuente. Así mismo, no existen diferencias significativas entre ambos sexos dado que el 88,0% (N=117 sujetos) de los hombres y el 87,1% (N=101 sujetos) de las mujeres se incluyen en esta categoría.

Fig. y Tabla 68. [Expresión Escrita: Calidad] Vocabulario adecuado

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy bueno	2	,7	,8
Bueno	24	9,0	9,6
Aceptable	218	81,3	87,6
Malo	5	1,9	2,0
Total	249	92,9	100,0
Perdidos	19	7,1	
Total	268	100,0	



Solamente en un reducido 9,6% (N=24 sujetos) puede ser considerado como *Bueno* su vocabulario, porque no ya se incluye algún vocablo menos frecuente en el uso ordinario de un alumno de esta edad (p. ej.: *Me quedé estupefacto* [Sujeto 20]), sino que su vocabulario es más variado y consigue enriquecer la explicación de su descripción.

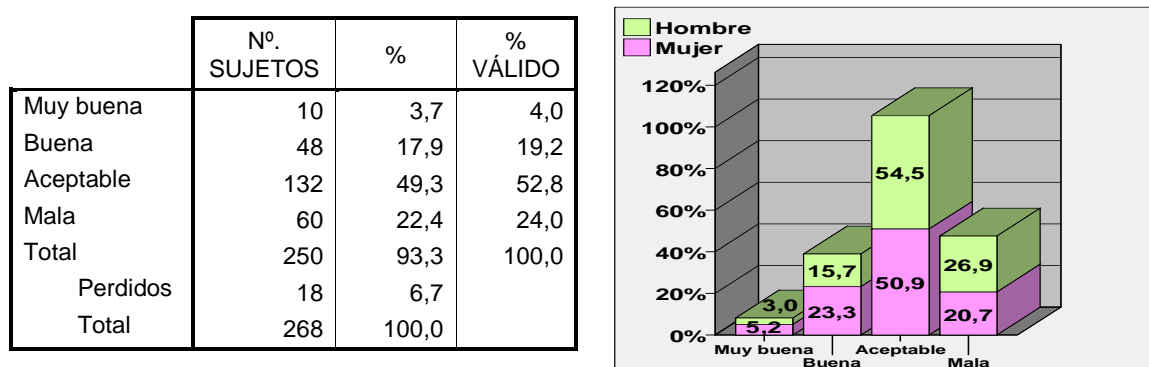
Deben interpretarse con cierta cautela las diferencias entre sexos que se producen en la categoría *Bueno* ya que, aun cuando sean significativas, el porcentaje de alumnos existente en el grupo hombres (N=10 sujetos; 7,5%) y el de mujeres (N=14 sujetos; 12,1%) es muy pequeño.

5.3.5. Variedad de detalles

Por lo general, los alumnos se vuelven muy concretos en sus explicaciones. La historia que los sujetos relatan son capaces de resumirla, en ocasiones, en menos del espacio en blanco del papel que –a priori- se les proporciona. En muchos casos, esto origina que prescindan no ya sólo de descripciones sin importancia para la exposición, sino que, incluso, se puede ver perjudicada la esperada narración, por falta de detalles.

Lo anteriormente dicho explica que más de la mitad de la muestra (N=132 sujetos; 52,8%) haga unas narraciones bastante elementales, en lo que a detalles se refiere. Se centran más en la acción, quizás por lo insólito de la situación, que en los detalles que rodean a la escena. Hombres (N=73 sujetos; 54,5%) y mujeres (N=59 sujetos; 50,9%) no representan diferencias significativas.

Fig. y Tabla 69. [Expresión Escrita: Calidad] Variedad de detalles



Teniendo en cuenta la previsible limitación de los escritos, no se pretende la realización de unas descripciones pormenorizadas por parte de los alumnos. Pero sí que se incluyan algunos detalles que sirvan para que el lector se introduzca en la narración como si él mismo estuviera viviendo la escena. Por ejemplo: Hora en la que se produce el hecho, aspecto de los personajes, detalles del contexto, etc.

La introducción de alguno de esos detalles la realizan el 23,2% (*Muy buena + Buena*) de los alumnos (N=58 sujetos). Se presenta un cierto nivel de significación entre los hombres, representados por el 18,7% y las mujeres, que obtienen un 28,5% de sus resultados, confirmando así que éstas últimas se detienen más en una explicación detallada de los acontecimientos. Estos resultados se completan si se observa que en la categoría más baja (*Mala*) las mujeres tienen menor representación (20,7%) que los hombres (26,9%).

A continuación, se muestra una narración realizada por una alumna. Obsérvese que atiende en su descripción a elementos que no son demasiado relevantes para el desarrollo de la narración (*su nueva mochila roja, una pequeña libreta*) pero que sirven para enriquecerla y complementarla (Sujeto 7):

TÍTULO.....¿Que hora es?.....

Hoy Oscar ha salido de su casa muy contento con su nueva mochila roja, y aunque estubiera llena hasta arriba de libros y lo pesaba mucho estaba contento. Hoy el primer día de clase iban a hacer una super excursión a un sitio lleno de plantas tropicales.

Al llegar a clase les explicaron como era la salida y de que iba. Les dijeron que había animales muy raras. Después de entrar en el autobús, Oscar saco una pequeña libreta de su mochila y empezó a dibujar el paisaje que veía por la ventanilla.

Al llegar al sitio de la excursión todos podíamos ir donde queramos. Oscar se puso a pasear y de repente entro la malera una vaca blanca y negra con ruedas en vez de patas le preguntó a Oscar...

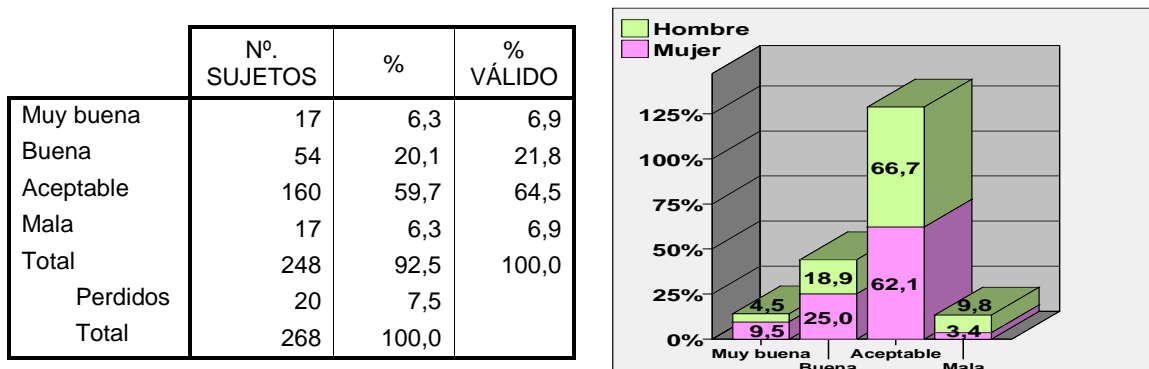
-Tu ¿Me puedes decir que hora es? porfavor..... - dijo la vaca a Oscar.

-Buen... son... son... las 10 y media! La vaca disparatada dijo que llegaba tarde a algo y se marchó. Oscar se reunió otro vez con el grupo y a la hora de marchar le dio a la vaca con ruedas su reloj de repuesto y se marchó a casa con todos sus amigos contentos de haber ayudado a la vaca.

5.3.6. Correcta estructura de las oraciones

Se advierte, por los resultados obtenidos en este punto, que los alumnos trabajan la sintaxis en sus clases de Lengua. No se encuentran problemas o alteraciones en la expresión de sus frases y esto se refrenda en un 64,5% de los alumnos estudiados (N=160 sujetos) que son calificados como *Aceptables*.

Fig. y Tabla 70. [Expresión Escrita: Calidad] Correcta estructura de las oraciones



Ese porcentaje es uno de los más elevados en este apartado de expresión escrita. Por sexos, el porcentaje de hombres es ligeramente más elevado (N=88 sujetos; 66,7%) que el de las mujeres (N=72 sujetos; 62,1%).

Sin embargo, existe una mayor frecuencia de mujeres que presentan una mejor estructura sintáctica, más elaborada (*Muy Buena + Buena*). Aquí el 34,5% de mujeres adquiere un cierto nivel de significación, frente al 23,4% de los hombres.

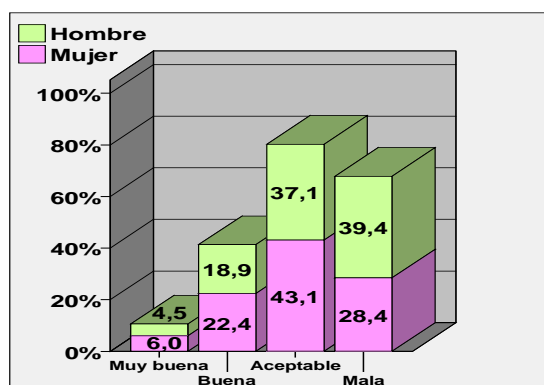
5.3.7. Correcta puntuación y ortografía

Los resultados obtenidos en el presente apartado indican que existe una mayor frecuencia de alumnos que presentan una puntuación y ortografía *aceptable* (39,9%). Aquí se encuentran diferencias entre ambos sexos, pues es mayor la proporción de mujeres (43,1%) que de hombres (37,1%).

Aunque los resultados obtengan un porcentaje mayor en la categoría media (*aceptable*) hay que tener en cuenta que las diferencias son mínimas con la categoría inferior (*mala*). Un 34,3% de los sujetos comete gran cantidad de faltas de ortografía o no presenta el texto debidamente puntuado. No hay que olvidar que la puntuación y la ortografía suelen ser dos aspectos muy trabajados dentro de las clases de Lengua, lo cual resulta contradictorio con esos resultados.

Fig. y Tabla 71. [Expresión Escrita: Calidad] Correcta puntuación y ortografía

	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	13	4,9	5,2
Buena	51	19,0	20,6
Aceptable	99	36,9	39,9
Mala	85	31,7	34,3
Total	248	92,5	100,0
Perdidos	20	7,5	
Total	268	100,0	



El porcentaje de alumnos que cometen mayor cantidad de errores ortográficos y de puntuación es mayor en los hombres (N=52 sujetos; 39,4%) que en las mujeres (N=33 sujetos; 28,4%).

Entre las categorías superiores (*Muy buena y buena*), también se aprecia un esfuerzo mayor en las mujeres que en los hombres, por evitar errores de este tipo. Aunque se trata de un caso excepcional, obsérvese en la siguiente historia no sólo el

interés de la alumna por puntuar bien y evitar faltas de ortografía, sino por una cuidada y clara caligrafía (Sujeto 165):

TÍTULO LA VACA CON RUEDAS.....

Había una vez una niña, que iba caminando por una pradera, y se encontró con una vaca con ruedas. Esa misma vaca le preguntó la hora. Me quedé asombrada no sabía que las vacas hablarán, le dije la hora y después se fue tan contenta.

Fin.

Se pueden encontrar diferentes tipos de faltas ortográficas. La lista sería interminable, así pues, sirvan como ilustrativos los siguientes ejemplos:

- Hacer que la **h** no sólo sea muda sino, también, invisible: hasta > asta; hemos > emos.
- Sustitución de **s** por **x**: esplendor > esplendor.
- Cambios consonánticos:
 - Cambiar una **-c-** por **-z-**: hacemos > hazemos.
 - Confusión en el uso de la **b** y la **v**: velocidad > belocidad. Incluso, después de haber visto correctamente escrita la palabra en el enunciado: vaca > baca.
- Creación de palabras nuevas, mediante la unión de dos vocablos independientes: De repente > derrepente.

En lo que a puntuación y acentuación de las palabras se refiere, en ocasiones llega a haber un total descuido del alumno (Sujeto 231):

TÍTULO.....

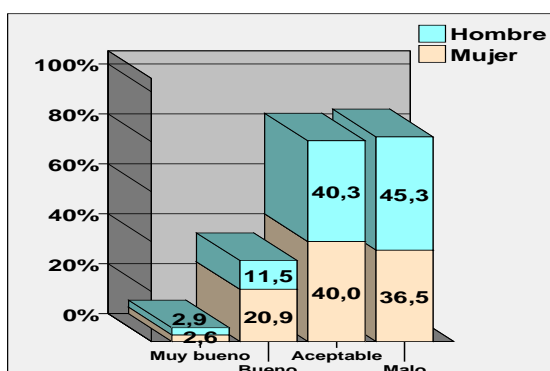
Erase una vaca con un hombre que iba comiendo y se encuentra no apuro
 boca con ruedas y le dice la boca mmmmmmm y dice el hombre
 que dice que te hizo la boca y dice el hombre haaaaaaa
 pero si es una vaca con ruedas y he va corriendo y le da como
 el reloj y dice la boca mmmmmmm pero si son los 3 minutos

5.4. CREATIVIDAD

5.4.1. Título original y ocurrence

En este apartado se aprecia que los alumnos presentan una tendencia poco creadora en su modo de titular el escrito. Destaca un 41,3% que elabora un título sin imaginación alguna. En este sentido se ha tenido en cuenta que las propuestas de los alumnos no estuvieran ya implícitamente formuladas en el propio ejercicio. Es decir, si se les propone la pregunta *¿Qué pasaría si una vaca con ruedas te preguntase la hora?*, lo más sencillo y menos ocurrence es titularlo *La vaca con ruedas*; luego éste queda descartado. Y así es como un 25% de los alumnos (N=67 sujetos) ha respondido (*La vaca con ruedas*).

Fig. y Tabla 72. [Expresión Escrita: Creatividad] Título original y ocurrence



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy bueno	7	2,6	2,8
Bueno	40	14,9	15,7
Aceptable	102	38,1	40,2
Malo	105	39,2	41,3
Total	254	94,8	100,0
Perdidos	14	5,2	
Total	268	100,0	

Por no mencionar algunos que utilizan como título la pregunta que se les hace como motivación (*¿Qué pasaría si una vaca con ruedas te preguntase la hora?*).

Y dentro de esta categoría, como significativo presentan menor originalidad un número mayor de hombres (N=63 sujetos; 45,3%), mientras que el de mujeres desciende hasta el 36,5% (N=42 sujetos).

Un 40,2% de los títulos enunciados se incluyen en la categoría *aceptable*. Se crea un equilibrio en las cifras de ambos sexos, que no se diferencian en sus porcentajes (*Hombres*: N=56 sujetos; 40,3% / *Mujeres*: N=46 sujetos; 40,0%).

Así, dentro de la categoría *Aceptable* y afines al título ya mencionado (*La vaca con ruedas*), aunque un poco más desarrollado, se encuentran otros tales como:

- *La vaca con ruedas que pregunta la hora (5,2%).*
- *La vaca con ruedas te pregunta la hora (1,9%).*
- *La vaca con ruedas que pregunta a todo el mundo la hora.*
- *La vaca que me preguntó la hora.*

Aunque, también, se han tomado como *aceptables* otros que nada tienen que ver con los anteriores, por ejemplo:

- *No me lo creo.*
- *La vaca rodante.*
- *El establo y la vaca.*
- *La vaca con prisa.*

En las categorías superiores va decreciendo, progresivamente, el porcentaje de alumnos. Mientras que títulos más ingeniosos solamente consiguen elaborarlos un 15,7% de los alumnos, y aquí vuelven a destacar las mujeres sobre los hombres (*Hombres*: N=16 sujetos; 11,5% / *Mujeres*: N=24 sujetos; 20,9%), será en la categoría superior (*Muy bueno*) donde únicamente se presente un porcentaje residual (2,8%). En éste último se incluyen títulos que no son redundantes con la idea propuesta en el enunciado y se desvinculan de él por completo y están en consonancia con la narración:

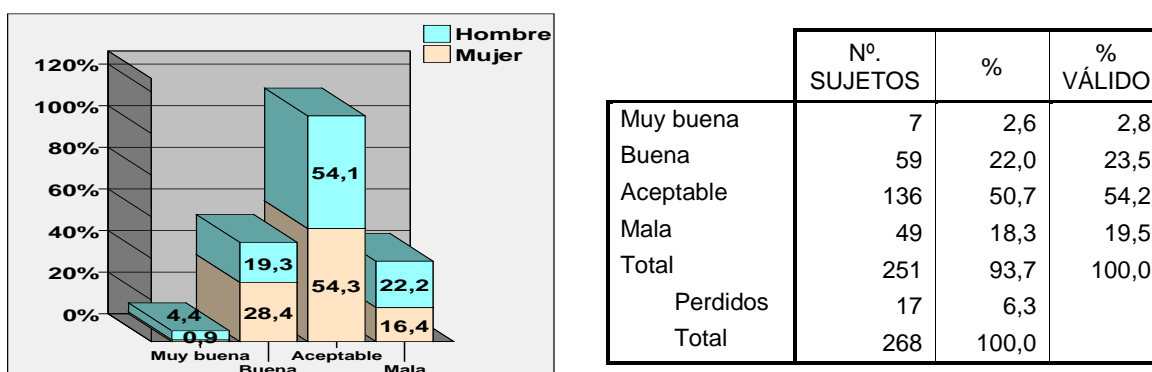
- *Un extraño animal.*
- *Las vacas también son puntuales.*
- *La teoría de la vaca.*
- *¡Qué día más raro!*
- *Una tarde increíble.*
- *¿Me pregunta la hora un animal?*

5.4.2. Abundancia de ideas / Número aceptable de ideas

Más de la mitad de los alumnos encuestados (N=136 sujetos; 54,2%) se concentran en la categoría *Aceptable*. Hay que matizar que, aunque en este apartado se buscaba una pluralidad de ideas -como deja entrever el enunciado-, en muchos casos han sido incluidas como *Aceptables* aquellas historias que, al menos, desarrollan una única idea. Es decir, la idea principal del encuentro entre el alumno y una vaca.

Dentro de esta categoría, se produce una simetría entre los resultados de los hombres (54,1%) y las mujeres (54,3%).

Fig. y Tabla 73. [Expresión Escrita: Creatividad] Abundancia de ideas / Número aceptable de ideas



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	7	2,6	2,8
Buena	59	22,0	23,5
Aceptable	136	50,7	54,2
Mala	49	18,3	19,5
Total	251	93,7	100,0
Perdidos	17	6,3	
Total	268	100,0	

Una vez más, vuelven a ser las mujeres las que ocupen las categorías más destacadas (*Muy Buena + Buena*) con un 29,3%, por encima de los resultados de los hombres, los cuales se colocan con un 23,7% en dichas categorías. Los alumnos que se encuentran en estas categorías ya muestran un nivel mayor de ideas (p. ej.: Sujetos 37, 84, 108 y 150).

No deja de ser preocupante que, en la quinta parte de la muestra (N=49 sujetos; 19,5%), no haya existido una fluidez creativa reflejada, ni tan siquiera, en una idea aceptable (*Mala*). En una situación como la presente, en la que se deja al niño *libre para imaginar* una situación utópica, parece difícil creer que el alumno sea incapaz de aportar alguna idea vinculada a esa situación propuesta.

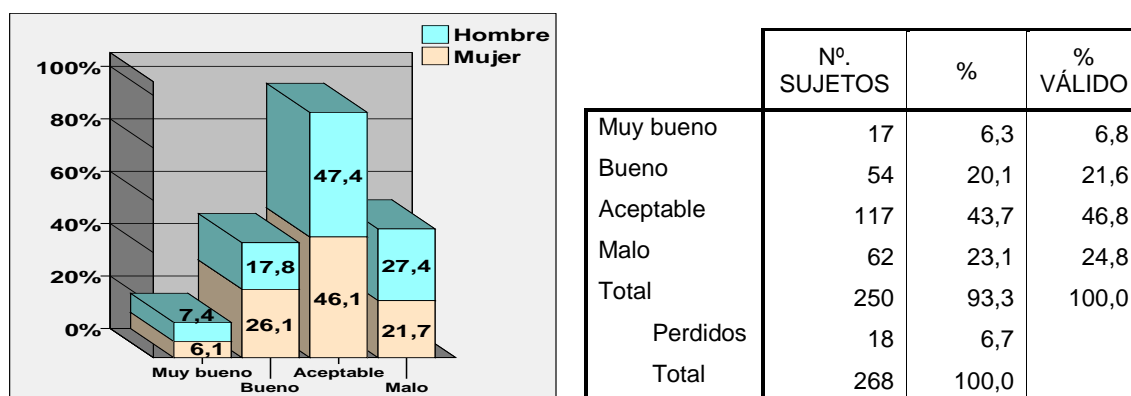
5.4.3. Se adapta muy bien a situaciones nuevas y extrañas

Los resultados reflejan que el 46,8% de los sujetos de la muestra afrontan las situaciones nuevas y extrañas de manera *aceptable*, sin que exista una diferencia significativa entre ambos sexos. Otro 24,8% del total (N=62 sujetos) no logra llegar a

alcanzar esta posición media y es incapaz de demostrar un mínimo de adaptación a esta competencia creativa.

Menos de la tercera parte de los alumnos, el 28,4% (N=71 alumnos) (*Muy bueno + Bueno*) obtienen puntuaciones más elevadas en este punto del estudio.

Fig. y Tabla 74. [Expresión Escrita: Creatividad] Se adapta muy bien a situaciones nuevas y extrañas



En general, se echa de menos algo más de imaginación en los niños, quienes ante una situación fantástica en la vida de una persona -como en la propuesta- y con plena libertad para desarrollar su capacidad creativa, optan por diferentes soluciones para el desarrollo de su historia. Así, unos la cuentan como aquél que, en lugar de encontrarse con una vaca que habla, lo hace con la misma naturalidad que si se tratara de un amigo de toda la vida. No faltan aquéllos que, en vez de contar la historia que se les propone, optan por contar otra que nada tiene que ver; o, si se prefiere, como en el caso de un alumno que relata el cuento de *Los tres cerditos* (Sujeto 208).

También, un 7,8% de las historias están relacionadas con un sueño, en el que los niños justifican lo extraño de la situación (p. ej. y sin mencionar todos los casos: sujetos 216, 218, 232, 237, 246, 248, 256). Ellos mismos parecen querer poner el límite entre la fantasía y la realidad. La pregunta es: ¿Nos encontramos ante un alumno actual de corte racionalista cartesiano, o es que está poco acostumbrado a trabajar la creatividad?

Sirva como ayuda para responder a la anterior cuestión que, cuando los alumnos entregaban el cuestionario sin escribir el cuento y se les advertía de ello, la mayoría respondía: *Es que no se me ocurre nada*.

Véase el siguiente ejemplo, en relación con lo anteriormente dicho sobre las historias vinculadas a un sueño. El propio alumno ya cuestiona, al inicio y al final del texto, la rareza de la situación (Sujeto 118):

TÍTULO.....PESADILLA.....

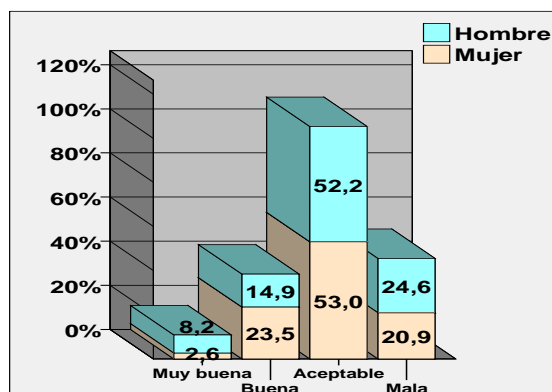
Un día tube un extraño sueño.
 Soñe que una vaca con ruedas
 me preguntaba la hora creo que
 era una pesadilla más que un
 sueño y se que era una pesadilla
 por- dos cosas estábamos en
 una nube y eran las cinco de
 la mañana. No se porque
 me pregunta si tenía reloj.
 Dice mucho pero lista no era
 pero nose lo dije porque la
 acompañaba un toro que también
 tenía ruedas. ¿A qué es raro?

FIN

5.4.4. Originalidad. Ideas no comunes, ingeniosas, novedosas y atractivas

Lo más frecuente es que el 52,6% de los alumnos muestre una originalidad *aceptable*. Además, no se aprecian diferencias destacables entre ambos sexos, pues los hombres se mantienen en un 52,2% (N=70 sujetos) y las mujeres en el 53,0% (N=61 sujetos).

Fig. y Tabla 75. [Expresión Escrita: Creatividad] Originalidad. Ideas no comunes, ingeniosas, novedosas y atractivas



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	14	5,2	5,6
Buena	47	17,5	18,9
Aceptable	131	48,9	52,6
Mala	57	21,3	22,9
Total	249	92,9	100,0
Perdidos	19	7,1	
Total	268	100,0	

Del 22,9% del total de alumnos con una *mala* originalidad, tampoco existen diferencias destacadas entre hombres (24,6%) y mujeres (20,9%).

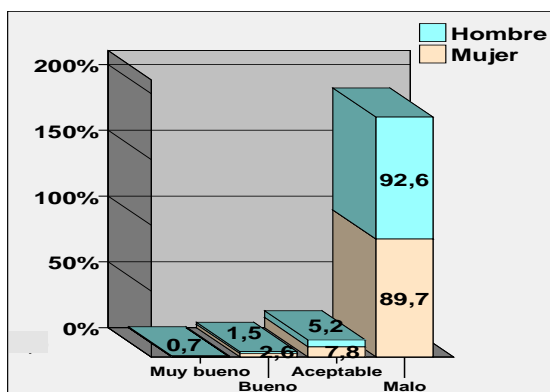
Alrededor de una cuarta parte (*Muy buena + buena* = 24,5%) de los alumnos analizados presenta signos de esfuerzo por alcanzar alguna idea original o atractiva.

5.4.5. Rasgos cómicos o de humor

Parece que los alumnos no han aprovechado una situación fantástica para elaborar una historia disparatada y con cierto sentido del humor. Y no hay duda en que la situación dada era propicia a la broma. Tampoco se pretende que a esta edad tengan excesivamente desarrolladas estas aptitudes, pero sí se espera unos rudimentos mínimos, que parece que no han surgido.

Esto lo confirma el 91,2% de los casos, donde no existe intención alguna de humor. El 89,7% de las mujeres (N=104 sujetos) y el 92,6% de hombres (N=125 sujetos) indican que se mantienen en la exposición de una narración sin ningún acontecimiento o hecho que mueva a la sonrisa.

Fig. y Tabla 76. [Expresión Escrita: Creatividad] Rasgos cómicos o de humor



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy bueno	1	,4	,4
Bueno	5	1,9	2,0
Aceptable	16	6,0	6,4
Malo	229	85,4	91,2
Total	251	93,7	100,0
Perdidos	17	6,3	
Total	268	100,0	

El 8,8% (N=22 sujetos) restante incluye algún elemento que presenta una cierta intención de broma. Por ejemplo, uno de los alumnos recurre a un clásico chiste: La vaca pregunta la hora y el niño responde que son las diez menos diez. La vaca hace la resta de ambas cantidades y le sale cero.

Puede producirse incluso un leve tinte de ironía, como en el siguiente caso, en el que se crea una situación paradójica donde una vaca que habla se asombra de que una persona se asuste por este hecho (Sujeto 83):

TÍTULO... *La Vaca mutante*.....

*Había una vez una vaca que le salieron
ruedas y quiso hablar entonces habló
y entonces como no sabía la hora se la
preguntó y sabéis lo que pasó: que
el pobre se asustado se muda a otro
país por el susto y dijo la vaca: que
extraña es esta gente.*

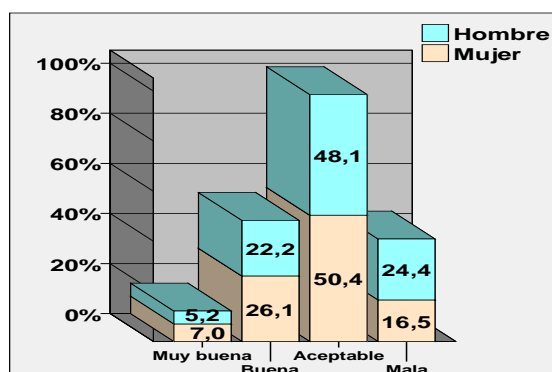
Aunque lo anterior no deja de ser un tímido rasgo de humor, se encuentra más próximo a lo que se busca en este apartado.

5.4.6. Implicación personal. Disfruta mucho con la situación propuesta

Con un porcentaje del 49,2% los alumnos se implican en la historia de una manera *Aceptable*. Las mujeres, aunque con un exiguo porcentaje de diferencia (50,4%), superan el 48,1% de los hombres.

Por el contrario, un 30,0% (*Muy buena + Buena*) de la muestra encuentra una significación de su interés en la historia propuesta y eso se refleja en la manera en que se expone y en la propia historia. Una vez más vuelve a ser significativo que las mujeres con un porcentaje del 33,1% superan a los hombres, que abarcan un 27,4% de su género.

Fig. y Tabla 77. [Expresión Escrita: Creatividad] Implicación personal. Disfruta mucho con la situación propuesta



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	15	5,6	6,0
Buena	60	22,4	24,0
Aceptable	123	45,9	49,2
Mala	52	19,4	20,8
Total	250	93,3	100,0
Perdidos	18	6,7	
Total	268	100,0	

Se da por supuesto que los alumnos, aunque sean unos niños -y, en consecuencia, con más imaginación y fantasía- necesitan unas condiciones

determinadas para elaborar una historia. Esto puede hacer que, en algunos casos, la implicación del alumno disminuya y se resienta su elaboración.

El problema surge cuando existen alumnos que exponen su relato con la misma pasión que si se les hubiera propuesto como tema *La cría del centollo en el desierto del Sáhara*. Es decir, ninguna. Se aprecia que el relato es tomado como una actividad más que hay que cumplir (Sujeto 103):

TITULO...LA VACA CON RUEDAS.....

Una vez estaba dando un paseo cuando de repente aparece una vaca y me pregunta me dice que ora es.
Pero las vacas no ablan, pero lo su me dice que ora es las 10 y 31 con 53 segundos gracias denada adios.

De entre todos los alumnos, únicamente uno de ellos manifiesta expresamente a su profesora la motivación que le produce el relato dado (Sujeto 206).

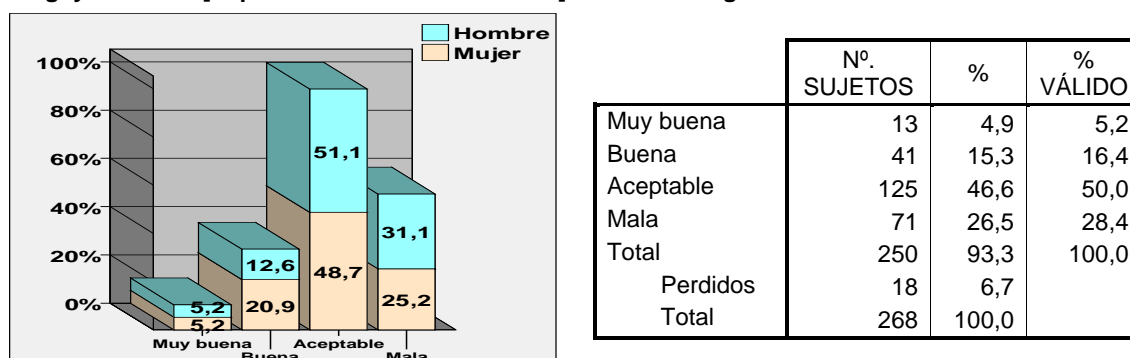
Si la situación propuesta para la historia es disparatada se debe a que busca en el alumno una finalidad: su imaginación, que se deje llevar por una situación extraordinaria. En definitiva, se persigue su complicidad e implicación ante una situación que no es común. Lo fácil habría sido solicitarles, por ejemplo, una descripción de sus vacaciones de verano. Y, quizás, por ser esto último a lo que se encuentran acostumbrados sus textos denotan que no tengan demasiado desarrollada su capacidad creadora en la escuela.

5.4.7. La historia logra mantener el interés del lector

En un 50,0% de los casos (N=125 sujetos) la historia se enmarca dentro de un interés medio *aceptable*. La diferencia entre hombres y mujeres es mínima, lo cual implica que la creatividad en este punto es equilibrada para ambos sexos (*Hombres*: N=69 sujetos; 51,1% / *Mujeres*: N=56 sujetos; 48,7%).

Hay otro 26,5% (N=71 sujetos) que presenta una historia con bastantes deficiencias. Bien porque se limitan a desarrollarla en breves líneas, sin poderse condensar en ellas una historia más o menos atractiva, bien porque la naturaleza de la historia tiene poco que ver con lo que se le plantea al alumno. En esta categoría, la cuarta parte de las mujeres (25,2%) se ve superada por el 31,1% de los hombres, que logran mantener en el lector un menor interés.

Fig. y Tabla 78. [Expresión Escrita: Creatividad] La historia logra mantener el interés del lector



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Muy buena	13	4,9	5,2
Buena	41	15,3	16,4
Aceptable	125	46,6	50,0
Mala	71	26,5	28,4
Total	250	93,3	100,0
Perdidos	18	6,7	
Total	268	100,0	

En general, la mayor parte son historias sencillas que desarrollan el hecho sin demasiadas explicaciones. Existe una tendencia generalizada a exponer historias con un argumento muy similar: una vaca se acerca al niño, le pregunta la hora, el niño le responde, la vaca agradece el gesto y se despide. Todo ello contado como si fuera un hecho natural corriente; sin aditamentos de ningún tipo. Sirva como ilustración el siguiente ejemplo:

TITULO La vaca sin reloj.....
 Ivan iba caminando por la calle y de repente una vaca con ruedas le pregunta que hora es. :
 -Ivan le dijo 11:30 de la mañana.
 -La vaca dijo: se me echo tarde de jartarde al pastor lo le ara mucha gracia me castillara gracias Ivan por decirme la hora denada dijo Ivan alucinado.

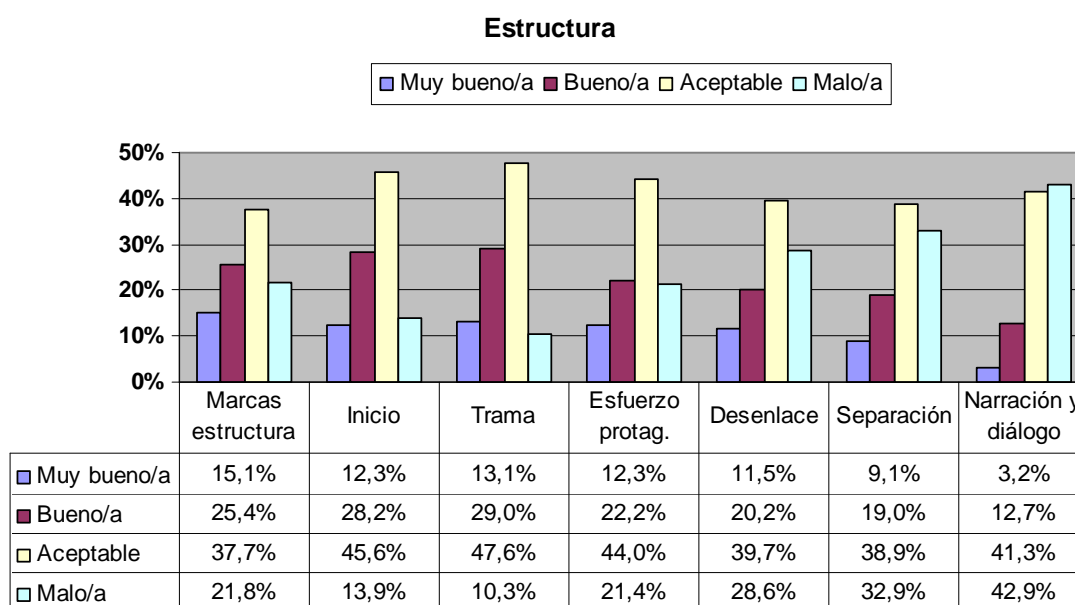
No obstante, se pueden encontrar otras historias, que abarcan el 21,6% del total de los alumnos, en las que se aprecia una mayor atracción hacia el argumento de lo narrado.

5.5. Puntuaciones resultantes: Expresión Escrita

5.5.1. Estructura

Según los resultados obtenidos en el bloque de *estructura*, el mayor porcentaje de las respuestas ofrecidas por el conjunto de la muestra se presenta en la opción *Aceptable* para casi todos los ítems analizados: Marcas de estructura (37,7%); información inicial de un marco espacial y/o temporal que desarrolle el contexto (45,6%); la existencia de una trama más o menos desarrollada (47,6%); los esfuerzos que el protagonista emplea para resolver el suceso que se le propone en la historia (44,0%); un desenlace que manifieste los resultados de esos esfuerzos realizados por el protagonista (39,7%) y la separación entre las partes (38,9%).

Ninguno de estos resultados consigue verse superado por las categorías más destacadas (*Muy Bueno + Bueno*), con la única excepción de aquella que se refiere a la delimitación de marcas o señales de estructura, donde superan ligeramente a la anterior (*Aceptable* 37,7%) para establecerse en un 40,5%.



Tan sólo se rompe esa regularidad de la muestra, en este grupo de ítems, en aquel que analiza la mezcla de narración y diálogo entre los personajes, donde la categoría *Aceptable* (41,3%) se ve superada por un mínimo porcentaje por aquella otra establecida como *Malo* (42,9%).

Atendiendo, igualmente, a la estructura de los textos escritos por la muestra, pero diferenciándolos por sexos (Tabla 72), se comprueba una tendencia que se repite en casi todos los ítems: los hombres puntúan por encima de las mujeres en la categoría *Aceptable*. El único caso que rompe esta frecuencia es en los esfuerzos del

protagonista para resolver el suceso (*Hombres: 43,0% / Mujeres: 45,3%*), en los que las mujeres se posicionan ligeramente más alto que los hombres.

			Muy bueno/a	Bueno/a	Aceptable	Malo/a
ESTRUCTURA	Marcas o señales de estructura	Hombre	11,9%	23,0%	38,5%	26,7%
		Mujer	18,8%	28,2%	36,8%	16,2%
	Marco espacial y/o temporal	Hombre	8,1%	25,2%	52,6%	14,1%
		Mujer	17,1%	31,6%	37,6%	13,7%
	Suceso que cree un problema (trama)	Hombre	8,9%	29,6%	48,1%	13,3%
		Mujer	17,9%	28,2%	47,0%	6,8%
	Esfuerzo del protagonista para resolver el suceso	Hombre	8,9%	23,7%	43,0%	24,4%
		Mujer	16,2%	20,5%	45,3%	17,9%
	Resultado esfuerzo protagonista (desenlace)	Hombre	8,1%	20,0%	41,5%	30,4%
		Mujer	15,4%	20,5%	37,6%	26,5%
	Separación entre las partes	Hombre	7,4%	14,8%	40,0%	37,8%
		Mujer	11,1%	23,9%	37,6%	27,4%
	Existe mezcla de narración y diálogo entre personajes	Hombre	2,2%	8,1%	41,5%	48,1%
		Mujer	4,3%	17,9%	41,0%	36,8%

Tabla 72. Estructura: Resultados por sexo.

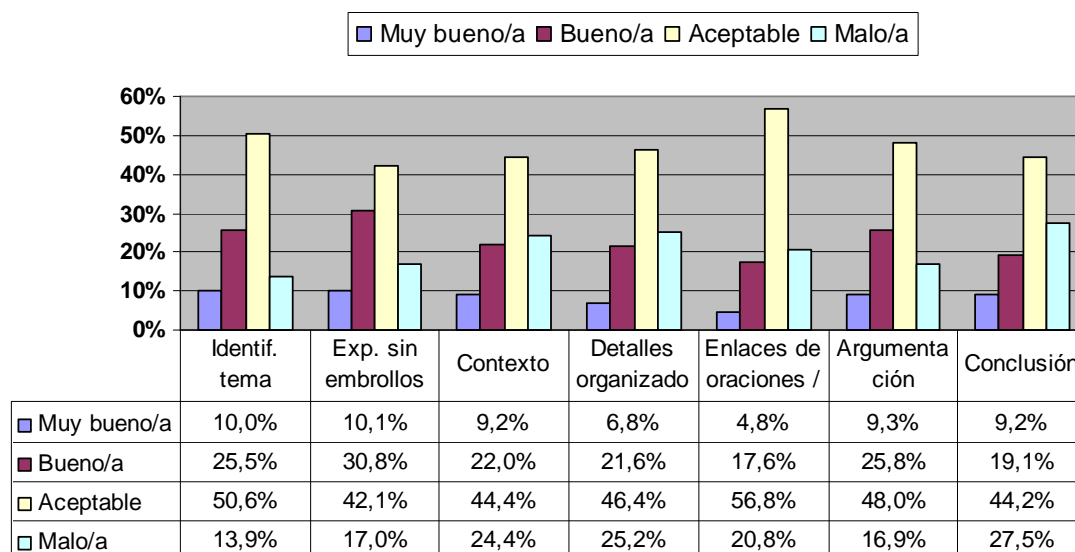
Sin embargo, los resultados anteriores, favorables a los hombres, se ven compensados a favor de las mujeres cuando se agrupan las opciones *Muy Bueno + Bueno*. Aquí serán ellas las que consigan un porcentaje mayor en todos los ítems estudiados.

5.5.2. Coherencia

Al analizar la coherencia de las historias relatadas se muestran unos resultados que tienden a una uniformidad en el conjunto de la muestra. Lo más frecuente es encontrar unas puntuaciones *Aceptables* en todos los ítems estudiados. Son, todos ellos, porcentajes superiores al 40,0%: En la identificación del tema (50,6%); la exposición del tema sin digresiones (vueltas atrás, embrollos) (42,1%); contexto que oriente al lector (44,4%); detalles organizados a lo largo de la historia (46,4%); marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos (56,8%); argumentación fluida, sin problemas (48,0%) y la existencia de una conclusión que cree un sentido de cierre al texto (44,2%).

Cuando se agrupan las categorías *Muy Bueno + Bueno* ninguno de los resultados obtenidos en la categoría *Aceptable* son superados.

Coherencia



Por géneros, se repite lo ocurrido en el apartado referido a la estructura. En este caso, los mayores porcentajes los consiguen los hombres en la puntuación *Aceptable* (Tabla 73). Sólo se ve interrumpido en el ítem que analiza la existencia de una conclusión que cree un sentido de cierre al texto en la que, aunque los dos grupos tienen un porcentaje aproximadamente igual (*Hombres: 44,0% / Mujeres: 44,4%*), las mujeres se posicionan por delante de los hombres.

		Muy bueno/a	Bueno/a	Aceptable	Malo/a	
COHERENCIA	Identificación del tema	Hombre	8,2%	23,9%	53,0%	14,9%
		Mujer	12,0%	27,4%	47,9%	12,8%
	Exposición del tema sin digresiones, embrollos	Hombre	6,9%	26,7%	46,6%	19,8%
		Mujer	13,8%	35,3%	37,1%	13,8%
	Contexto que oriente al lector	Hombre	6,8%	18,0%	48,1%	27,1%
		Mujer	12,0%	26,5%	40,2%	21,4%
	Detalles organizados a lo largo de la historia	Hombre	5,3%	18,8%	48,9%	27,1%
		Mujer	8,5%	24,8%	43,6%	23,1%
	Marcas o enlaces que unen oraciones y párrafos	Hombre	4,5%	12,7%	59,7%	23,1%
		Mujer	5,2%	23,3%	53,4%	18,1%
	La argumentación fluye sin problemas	Hombre	6,8%	20,5%	54,5%	18,2%
		Mujer	12,1%	31,9%	40,5%	15,5%
	Conclusión que cree un sentido de cierre al texto	Hombre	7,5%	17,2%	44,0%	31,3%
		Mujer	11,1%	21,4%	44,4%	23,1%

Tabla 73. Coherencia: Resultados por sexo.

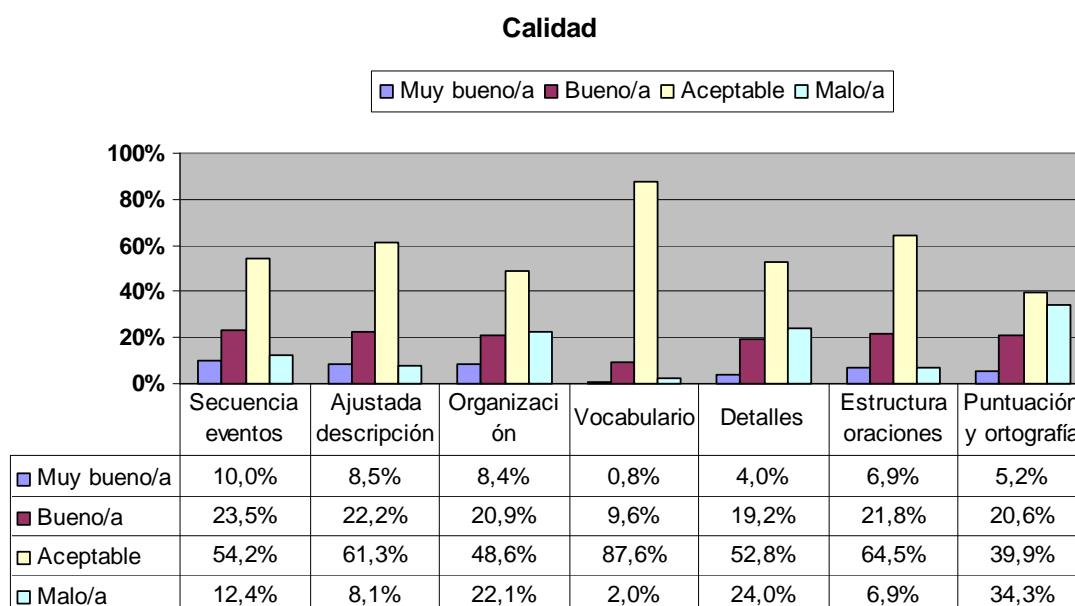
También para la coherencia son las mujeres las que consiguen puntuaciones más elevadas que los hombres en las categorías superiores (*Muy bueno + Bueno*). Además, aquí las diferencias de porcentajes entre ambos grupos adquieren un nivel de significación importante, oscilando entre el 7-17%. Las diferencias más significativas se encuentran cuando hay que exponer el tema sin embrollos, de manera clara (*Hombres: 33,6% / Mujeres: 49,1%*), al identificar un marco contextual para que

el lector se oriente (*Hombres: 24,8% / Mujeres: 38,5%*) y, fundamentalmente, cuando se trata de elaborar una argumentación fluida (*Hombres: 27,3% / Mujeres: 44,0%*).

5.5.3. Calidad

La calidad de las historias elaboradas por los alumnos de la muestra se queda en un nivel *Aceptable* en todos los aspectos que fueron objeto de análisis. En esta ocasión, la mayoría de esos porcentajes se elevan por encima de la mitad de la muestra (50%): Clara secuencia de eventos (54,2%); desarrollo de la historia sin irrelevantes descripciones en la exposición (61,3%); buena organización (48,6%); vocabulario adecuado (87,6%); variedad de detalles (52,8%); correcta estructura de las oraciones (64,5%) y correcta puntuación y ortografía (39,9%).

El *vocabulario* ofrece la puntuación más elevada (87,6%) en el nivel *Aceptable*. Se trata, por supuesto, de un vocabulario bastante elemental y de uso corriente. Sólo unos pocos alumnos emplean, al menos, algún vocablo de corte más literario o culto (*Muy Bueno + Bueno = 10,4%*).



No son tan claras las diferencias encontradas en la correcta *puntuación y ortografía*. Aunque se obtiene un 39,9% de alumnos en un nivel *Aceptable*, existe un 34,3% de ellos que presenta una puntuación y ortografía *Mala*. Porcentaje éste a tener en cuenta si se considera que se trata de algo más de un tercio del total de la muestra y sin unas diferencias significativas en relación al nivel que más puntúa (*Aceptable*).

En este apartado las categorías *Muy Bueno* y *Bueno* e, inclusive, el nivel más bajo (*Malo*), aquí adquieren menores porcentajes con respecto a los resultantes en *Estructura* y *Coherencia*. Lo cual denota una clara posición de los alumnos en una *Calidad Aceptable*, como se ha visto.

Por sexos, una vez más los hombres vuelven a ocupar un mayor porcentaje que las mujeres en el nivel *Aceptable* (Tabla 74). Esta tendencia se ve alterada, únicamente, cuando se trata de la *puntuación y la ortografía*. Las mujeres presentan un nivel *Aceptable* (43,1%) por encima del 37,1% obtenido por los hombres. Hay que tener en cuenta, también, que son ellas las que en puntuación y ortografía obtendrán mejores resultados (*Muy Buena + Buena: Hombres: 23,4% / Mujeres: 28,4%*).

		Muy bueno/a	Bueno/a	Aceptable	Malo/a	
CALIDAD	Clara secuencia de eventos	Hombre	6,7 %	19,4 %	60,4 %	13,4 %
		Mujer	13,7 %	28,2 %	47,0 %	11,1 %
	Desarrollo de historia sin irrelevantes descripciones	Hombre	5,3 %	18,0 %	65,4 %	11,3 %
		Mujer	12,2 %	27,0 %	56,5 %	4,3 %
	Buena organización	Hombre	5,3 %	15,8 %	51,1 %	27,8 %
		Mujer	12,1 %	26,7 %	45,7 %	15,5 %
	Vocabulario adecuado	Hombre	1,5 %	7,5 %	88,0 %	3,0 %
		Mujer	0,0 %	12,1 %	87,1 %	0,9 %
	Variedad de detalles	Hombre	3,0 %	15,7 %	54,5 %	26,9 %
		Mujer	5,2 %	23,3 %	50,9 %	20,7 %
	Correcta estructura de las oraciones	Hombre	4,5 %	18,9 %	66,7 %	9,8 %
		Mujer	9,5 %	25,0 %	62,1 %	3,4 %
	Correcta puntuación y ortografía	Hombre	4,5 %	18,9 %	37,1 %	39,4 %
		Mujer	6,0 %	22,4 %	43,1 %	28,4 %

Tabla 74. *Calidad: Resultados por sexo.*

Las mujeres vuelven a puntuar por encima de los hombres en los niveles mejores (*Muy Bueno + Bueno*), y lo hacen significativamente al exponer una secuencia de eventos clara (*Hombres: 26,1% / Mujeres: 41,9%*); cuando se trata de desarrollar una historia apuntando hacia la concreción de los hechos (*Hombres: 23,3% / Mujeres: 39,2%*) y, especialmente, cuando se requiere una *buena organización* (*Hombres: 21,2% / Mujeres: 38,8%*).

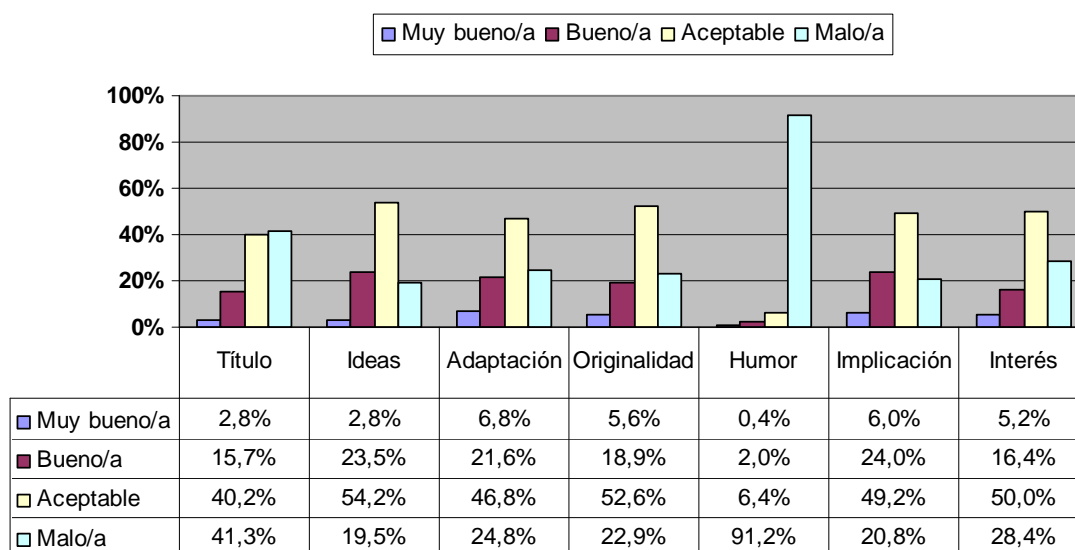
5.5.4. **Creatividad**

Las historias relatadas por los alumnos manifiestan, en general, un grado de *Creatividad Aceptable*. Este nivel es el que resulta cuando se trata de ver si existe un número aceptable de ideas (54,2%); la adaptación a situaciones nuevas y extrañas (46,8%); para la originalidad e inclusión de ideas novedosas y atrayentes (52,6%); la implicación del propio sujeto, reflejado en su disfrute con la situación que se le ha

propuesto (49,2%); y el grado de interés que la historia logra mantener en el lector (50,0%).

Se presenta una puntuación muy destacada, en el nivel inferior, cuando se analizan los rasgos cómicos (*Malo*: 91,2%) que se hallan presentes en las narraciones. Y, sin duda, no sería porque no se les propusiera una situación que propiciase alguna situación de comicidad. Este dato revela que a esta edad los alumnos no parecen haber desarrollado aún un claro sentido del humor.

Creatividad



Tampoco a la hora de elegir un título ingenioso han sido demasiado ocurrentes. Esto provoca que el 41,3% de las narraciones fueran consideradas con un título *Malo*. Todos aquellos títulos que no presentaban algún aporte de imaginación por parte del alumno, fueron rechazados. En esa línea, fueron muchos los alumnos que utilizaron un mismo título (*La vaca con ruedas*) que no revela creación alguna por parte del alumno ya que queda incluido en la explicación del ejercicio, lo cual causa una cierta circularidad entre el enunciado del ejercicio y el título.

En cuanto a los resultados por sexos (Tabla 75), las mujeres siguen siendo las que integran en mayor porcentaje las categorías más destacadas cuando éstas se agrupan (*Muy Bueno + Bueno*). Uno de los apartados en el que consiguen mantener una diferencia significativa con respecto a los hombres es, precisamente, en el del título del texto (+9,1%); su adaptación a situaciones nuevas y extrañas es mejor (+7%); y elaboran unas narraciones que crean una mejor expectación (+8,3%).

		Muy bueno/a	Bueno/a	Aceptable	Malo/a	
CREATIVIDAD	Título original y ocurrente	Hombre	2,9%	11,5%	40,3%	45,3%
		Mujer	2,6%	20,9%	40,0%	36,5%
	Abundancia de ideas / Número aceptable de ideas	Hombre	4,4%	19,3%	54,1%	22,2%
		Mujer	0,9%	28,4%	54,3%	16,4%
	Adaptación a situaciones nuevas y extrañas	Hombre	7,4%	17,8%	47,4%	27,4%
		Mujer	6,1%	26,1%	46,1%	21,7%
	Originalidad. Ideas ingeniosas y atrayentes	Hombre	8,2%	14,9%	52,2%	24,6%
		Mujer	2,6%	23,5%	53,0%	20,9%
	Rasgos cómicos o de humor	Hombre	0,7%	1,5%	5,2%	92,6%
		Mujer	0,0%	2,6%	7,8%	89,7%
	Implicación personal. Disfruta con la situación	Hombre	5,2%	22,2%	48,1%	24,4%
		Mujer	7,0%	26,1%	50,4%	16,5%
	La historia logra mantener el interés del lector	Hombre	5,2%	12,6%	51,1%	31,1%
		Mujer	5,2%	20,9%	48,7%	25,2%

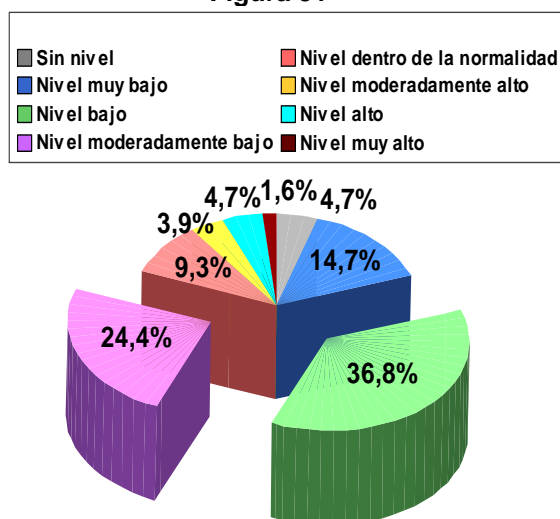
Tabla 75. *Creatividad: Resultados por sexo.*

En este apartado se rompe con la tendencia que se había creado en los apartados de *Estructura, Coherencia y Calidad*, en los que los hombres ocupaban en mayor porcentaje el nivel *Aceptable*. Será en el título (40,3%), en la adaptación a situaciones nuevas (47,4%) y en que la historia mantenga el interés del lector (51,1%) en las que destaquen más que las mujeres. En las restantes son las mujeres las que puntúan más que ellos. Considérese que, tanto en unos resultados como en los otros, no existe demasiada asimetría; hay mínimas variaciones entre las puntuaciones de los hombres y las mujeres en este nivel *Aceptable*.

5.6. Resultados generales: Expresión Escrita

La suma de las puntuaciones recogidas en cada uno de los cuatro apartados establecidos para la Expresión Escrita (*Estructura + Coherencia + Calidad + Creatividad*), permiten definir a cada alumno en un determinado nivel.

Figura 51



Según esto, los resultados generales de la muestra para la Expresión Escrita, apuntan hacia un 36,8% de alumnos (N=95 sujetos) que se encuentran en un *nivel bajo* y otro 24,4% (N=63 sujetos) que se mantienen en un *nivel moderadamente bajo* de competencia escrita (Figura 51).

Las cifras no parecen muy positivas si se desciende hasta la

Expresión Escrita. Niveles de puntuación

siguiente frecuencia en importancia numérica, que se encuentra entre el 14,7% (N=38 sujetos) del *nivel muy bajo*.

Aquel que tendría que ser el punto medio de la prueba (*nivel dentro de la normalidad*), representa el 9,3% (N=24 sujetos) del total de la muestra.

Entre los resultados hallados al agrupar los niveles más destacados (*Nivel moderadamente alto + Nivel alto + Nivel muy alto*) únicamente resulta un 10,2% (N=26 sujetos). Este reducido grupo de alumnos no se encuentra aquí por casualidad, pues casi todos ellos poseen una calificación en su expediente académico de *sobresaliente*.

Por *géneros*, las diferencias en aquellos niveles que más puntúan no son significativas por parte de ninguno de los dos grupos (Figura 52). Mientras en el *nivel bajo* son los *hombres* (N=54 sujetos; 38,3%) quienes puntúan por encima de las *mujeres* (N=41 sujetos; 35,0%), es en el *nivel moderadamente bajo* donde las mujeres (N=30 sujetos; 25,6%) se colocan por delante de los hombres (N=33 sujetos; 23,4%) con una diferencia mínima.

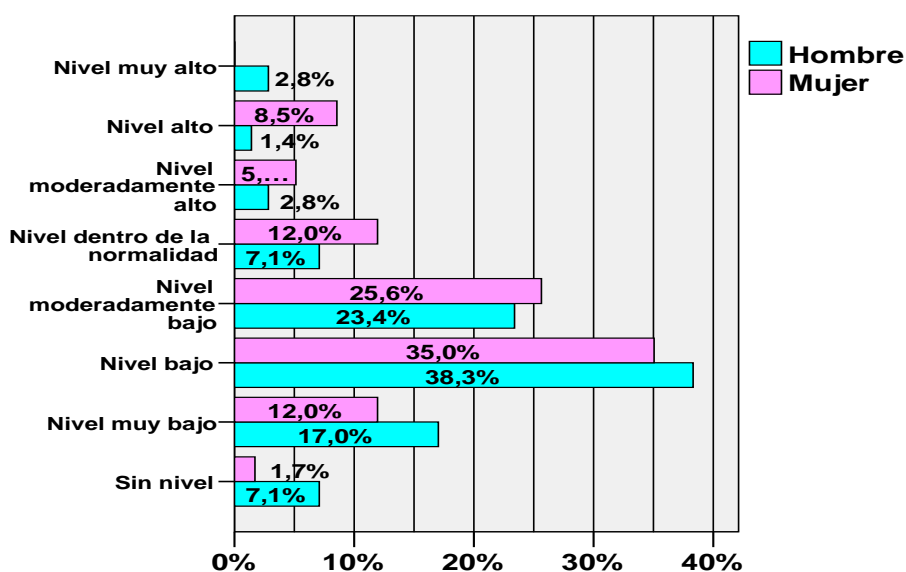


Fig. 52. *Expresión Escrita. Resultados por sexo.*

Si de estos resultados poco afortunados puede extraerse algo positivo, desde luego será en beneficio del grupo de las mujeres, cuya tendencia general es a posicionarse con mejores resultados desde el *nivel dentro de la normalidad* hacia los superiores. Ya se apuntó la escasa diferencia habida en el nivel moderadamente bajo, pero en estos otros (*Nivel dentro de la normalidad + Nivel moderadamente alto + Nivel alto + Nivel muy alto*) las mujeres (25,6%) casi llegan a doblar a los hombres (14,1%) en esos mismos niveles.

Según el *tipo de centro*, los resultados se concentran en niveles diferentes (Figura 53). El 14,0% de los alumnos en el *nivel bajo* pertenecen a centros *públicos urbanos*. Y otro 10,0% de alumnos de los mismos centros se agrupan en el *nivel moderadamente bajo*.

De los centros *públicos rurales* existe un 10,0% de alumnos que se mantiene en un *nivel bajo*.

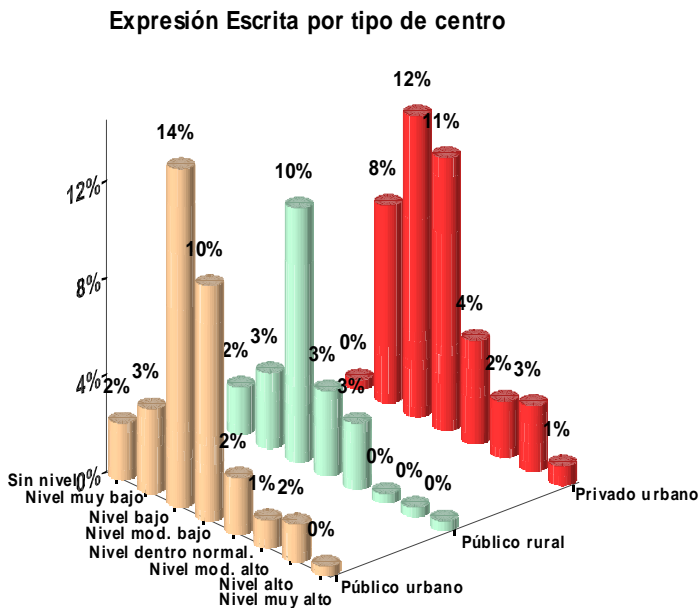
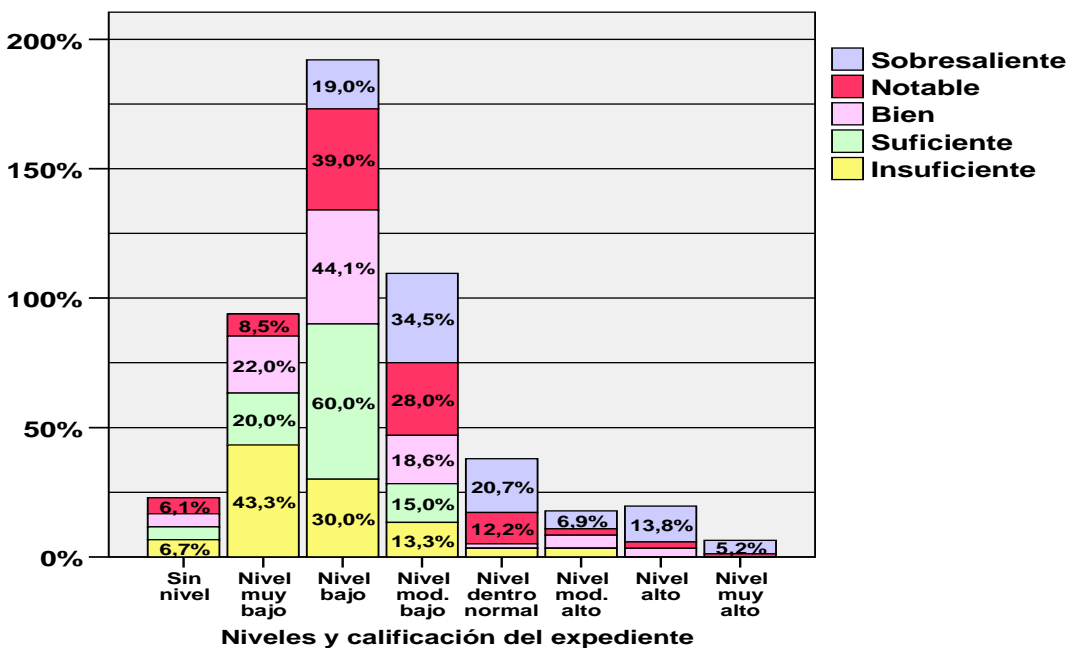


Figura 53

Finalmente, son los alumnos de los *privados urbanos* los que se reparten un mayor porcentaje entre los diferentes niveles. En el *nivel muy bajo*, se sitúa un 8,0%, en el *nivel bajo* el 12,0% y en el *nivel moderadamente bajo* un 11,0% del alumnado.

De la lectura de estos datos puede afirmarse que ninguno de los tres tipos de centros destaca en los resultados encontrados para la Expresión Escrita. Si se prefiere, son los *privados urbanos* los que hacen un mayor aporte en los niveles deseables para el alumnado ($Nivel\ dentro\ de\ la\ normalidad + Nivel\ moderadamente\ alto + Nivel\ alto + Nivel\ muy\ alto = 10,0\%$).

Fig. 54. Expresión Escrita: Resultados por expediente.



De la observación de los datos resultantes con las calificaciones de los expedientes académicos de los alumnos (Figura 54) surge una pregunta: ¿Cómo pueden existir alumnos con un *notable* en los niveles *bajo*, *muy bajo* y *sin nivel*? ¿Por qué se incluyen, así mismo, un 19,0% de *sobresalientes* en el *nivel bajo*?

5.7. Porcentaje medio de puntuación: Expresión Escrita

Las puntuaciones obtenidas en los cuatro apartados (*Estructura*, *Coherencia*, *Calidad* y *Creatividad*) se concentran, fundamentalmente, en 1,25-2 puntos. Y, dentro de ese baremo, destacan en *Calidad* (N=113 sujetos; 45,0%) y en *Creatividad* (N=112 sujetos; 43,8%) (Tabla 76).

	0		0,25 - 1		1,25 - 2		2,25 - 3		3,25 - 4		4,25 - 5		5,25 - 6		6,25 - 7	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ESTRUCTURA	19	7,1%	44	16,5%	82	30,7%	51	19,0%	18	6,7%	9	3,3%	19	7,0%	10	3,7%
COHERENCIA	13	5,2%	49	19,6%	79	31,6%	61	24,4%	23	9,2%	7	2,8%	7	2,8%	12	4,8%
CALIDAD	6	2,4%	33	13,2%	113	45,0%	61	24,4%	14	5,6%	12	4,8%	11	4,4%	1	0,4%
CREATIVIDAD	33	12,9%	44	17,2%	112	43,8%	39	15,2%	15	5,9%	7	2,8%	5	2%	1	0,4%

Tabla 76. *Expresión Escrita. Resultados por apartados.*

Supone ésta una escasa puntuación, si se considera que en cada uno de los apartados se puede alcanzar una puntuación máxima de 7 puntos.

Le sigue una puntuación comprendida entre los 2,25-3 puntos. En este caso, decrece la creatividad hasta el 15,2% (N=39 sujetos) y lo seguirá haciendo, progresivamente y con respecto a las otras categorías, en las siguientes puntuaciones hasta casi su desaparición.

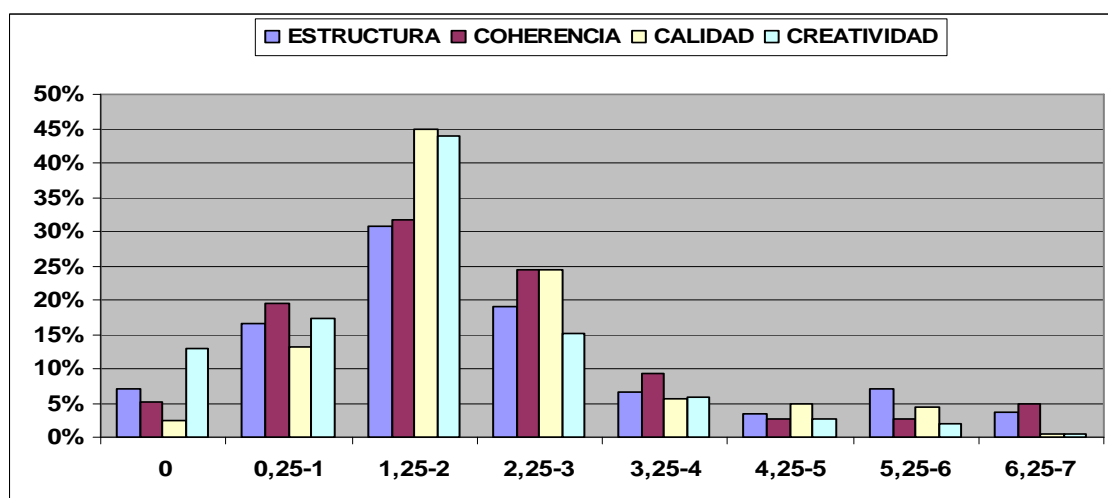


Fig. 55. *Expresión Escrita. Resultados por apartados.*

6. COMPRENSIÓN ORAL

La prueba para la Comprensión Oral consta de cuatro apartados bien diferenciados: a) *Comentamos el cuento*, b) *Definiciones*, c) *Razonamiento y argumentación* y, d) *Instrucciones*.

6.1. Comentamos el cuento

El texto presenta una tipología textual de carácter *narrativo* en el que se cuenta una pequeña historia. Se trata, por lo tanto, de un texto continuo que requiere una interpretación no distinta a la que están acostumbrados los alumnos en sus lecturas habituales. Es decir, está próximo a las experiencias e intereses del alumnado de esta edad y mantiene unas características lingüísticas y una densidad de información apropiadas a su nivel educativo.

Se trata de un relato de ficción, con intención de atraer el interés del alumno por medio de un personaje principal que se ve inmerso en una trama en la que se suceden acontecimientos extraordinarios.

Las preguntas propuestas tienen en cuenta diferentes aspectos del conocimiento (Tabla 77): *comprensión literal* (localización y obtención de información explícita); *comprensión crítica o de juicio* (interpretación e integración de ideas e información); *comprensión lingüística* (análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales); y *comprensión inferencial* (inferencias directas).

	Comprensión literal	Comprensión lingüística	Comprensión crítica o de juicio	Comprensión inferencial
Texto: Una noche increíble	Ítem: 1, 2, 5	Ítem: 3	Ítem: 6	Ítem: 4

Tabla 77. *Comprensión Oral. Dimensiones de las preguntas del texto.*

De forma general, se puede considerar que los resultados en esta parte de la Comprensión Oral son elevados. Como se puede comprobar, las puntuaciones se encuentran por encima del 60,0% de respuestas correctas (*pregunta 3*) hasta alcanzar un máximo del 91,4% (*pregunta 2*) (Tabla 78). Son buenos resultados si se considera que una lectura textual de forma oral en el aula supone para los alumnos el inconveniente de no poder hacer repasos posteriores de esa lectura. Además, la extensión del texto podría haber significado un obstáculo añadido.

Las preguntas relacionadas con la *comprensión literal* son las que presentan los mayores porcentajes de acierto (*ítems: 1, 2 y 5*).

		1	2	3	4
COMENTAMOS EL CUENTO					
1	¿Cuál fue la <i>primera</i> señal de que algo raro estaba pasando?	17,2%	0,7%	0,0%	81,7%
2	¿De dónde salió el cocodrilo?	3,4%	91,4%	0,7%	4,1%
3	¿Qué palabras te indican que Ana estaba asustada?	60,8%	29,9%	3,0%	4,9%
4	¿Por qué creyó Ana que el cocodrilo iba a atacar?	42,9%	36,9%	9,0%	9,7%
5	¿Cómo se rompió la puerta de la habitación?	84,3%	2,2%	4,9%	8,2%
6	Al final de la historia, ¿qué actitud tuvo Ana hacia los flamencos?	7,5%	8,2%	75,0%	8,6%

Tabla 78. Comentamos el Cuento: Porcentaje de aciertos por pregunta.

Será la pregunta relacionada con la *comprensión inferencial* (pregunta 4), la que registre menor porcentaje, quedando tan sólo en un 36,9%. Hay un 42,9% que ha considerado que la correcta era otra opción (1). Es comprensible la duda creada entre una y otra opción puesto que en el texto se encuentran una a continuación de la otra. Pero la duda se resuelve si se tiene en cuenta que la opción (1) (*porque enseñaba su larga fila de dientes*) es consecuencia de una acción anterior (opción 2: *porque dejó escapar un fuerte gruñido*).

6.2. Definiciones

A la luz de los resultados obtenidos en esta sección, se confirman las previsiones con las que fue elaborada esta parte. En efecto, el orden de las definiciones se dispuso desde la más fácil hasta

		Correcto	Incorrecto
DEFINICIONES			
1	1ª definición: <i>calcetín</i>	60,8%	36,6%
2	2ª definición: <i>muñeco/a</i>	56,3%	25,4%
3	3ª definición: <i>carril / raíl</i>	16,4%	72,4%
4	4ª definición: <i>hemeroteca</i>	0,0%	61,9%

Tabla 79. Definiciones: Porcentaje de aciertos por pregunta.

la de mayor complejidad, y así se refleja en los porcentajes resultantes (Tabla 79). En la primera definición se recoge el mayor porcentaje de alumnos que responden correctamente, con un 60,8% del total, descendiendo progresivamente en la segunda y tercera definiciones, hasta situarse en un 0,0% de la cuarta definición.

1ª definición: *calcetín*.

Esta ha sido la más acertada, también por ser la más fácil de todas ellas. Aunque, a pesar de esa menor dificultad, se presentan distintas respuestas

alternativas erróneas (Tabla 80). Tal es el caso de *bota/s* que la responden un 15,7% de los alumnos. Un 6,7% responde que se trata de un *zapato*, sin tener en cuenta que ningún zapato llega *hasta debajo de la rodilla*. El *pantalón* que proponen un 5,6% de alumnos, o el *vestido* (2,2%) no son una *prenda para cubrir el pie*.

2ª definición: *muñeco / a*

Más de la mitad de la muestra responde correctamente (56,3%). El significante que con mayor porcentaje le sigue al correcto es *peluche* (15,7%) (Tabla 80).

Si bien es cierto que podría admitirse como válida, teniendo en cuenta que existen los *muñecos de peluche* –significante expuesto por un alumno–, no se da por válida esta respuesta por varias razones. La primera de ellas es que así se determinó al elaborar el cuestionario, desechando posibles sinónimos, distintos a los significantes elegidos. Y, fijándose bien, se observa que las palabras buscadas no permiten una variedad de sinónimos, justo para evitar posibles dudas de admisión o no como correctas. La segunda razón es porque el vocablo *muñeco* es un término genérico, común a todas las especies de muñecos. Y, por lo tanto, identifica a los muñecos de *plástico*, de *peluche*, de *metal* y de *madera*, o de cualquier otro material utilizado.

Calcetín	%	Muñeco / a	%	Carril / Rail	%	Hemeroteca	%
Bota/s	15,7%	Peluche	15,7%	Vía/s	56,3%	Estantería/s	36,9%
Zapato/s	6,7%	Robot	2,2%	Tranvía	7,1%	Revistero	6,7%
Pantalón	5,6%	Marioneta	1,1%	Ferrocarril	1,9%	Quiosco	3,7%
Vestido	2,2%	Muñeco o Peluche	0,7%	Metro	1,5%	Librería	2,2%
Media/s	1,9%	Playmobil	0,7%	Tren	0,4%	Revistería	2,2%
Mallas	0,7%	Muñeco de peluche	0,4%	Vagones	0,4%	Armario	2,2%
Abrigo	0,4%	Figura	0,4%	Traviesas	0,4%	Estante	1,9%
Falda	0,4%	Barbie	0,4%	Tablones	0,4%	Papelería	1,1%
Chándal	0,4%	Power Ranger	0,4%	Barrotes	0,4%	Balda	0,4%
Bota de mujer	0,4%	Pinocho	0,4%	Rieles	0,4%	Cajones	0,4%
Bota de pescar	0,4%	Juguete	0,4%	Líneas paralelas	0,4%	Cajón o mueble de biblioteca	0,4%
Sandalia	0,4%	Monstruo	0,4%	Chimenea	0,4%	Biblioteca	0,4%
Chaqueta	0,4%	Maquetas	0,4%	Andén	0,4%	Ludoteca	0,4%
Rodilla	0,4%	Caballo	0,4%	Barreras	0,4%	Colegio	0,4%
		Perro	0,4%	Enganche	0,4%	Sala de espera	0,4%
				Gran vía	0,4%	Almacén	0,4%
				Imanes	0,4%	Sección revistas y periódicos	0,4%
						Zona de prensa	0,4%
						Salas	0,4%
						Prensa	0,4%
						Periodismo	0,4%
Otras	0,4%	Otras	1,5%	Otras	0,4%	Otras	0,4%
Total	36,4%	Total	25,9%	Total	72,4%	Total	62,5%

Tabla 80. *Definiciones: Respuestas alternativas.*

Esta ligazón entre *muñeco / peluche* queda manifiesta en la respuesta de dos alumnos que responden las dos voces gramaticales. Aunque habría que saber si lo hacen utilizándolas con una intención de equivalencia, o como separación y diferencia entre ambos términos. Hecho que no aclara demasiado la conjunción “o” que media entre ambos términos de sus respuestas (*muñeco o peluche*).

Existe algún caso aislado que concede a las firmas o productos comerciales de la industria del juguete el rango general de los *juguets con forma de persona o animal*. Así, un 0,7% responde *Playmobil*, un 0,4% *Barbie* y otro 0,4% *Power Ranger*.

3ª definición: carril / raíl

El 16,4% de los alumnos ha respondido correctamente. En este caso se tienen en cuenta la suma de las respuestas dadas para *carril* y para *raíl*.

No se ha penalizado el hecho de que el sujeto haya contestado en plural, a pesar de que en el significado enunciado se exponga en singular, al hablar de *cada una de las dos barras de hierro*.

El término *vía* es el más propuesto entre las respuestas incorrectas (56,3%) (Tabla 80). Esta respuesta no ha sido tomada como correcta ya que a la *vía* se la ha considerado como el espacio entre ambos carriles. O, también, por tomarse como el conjunto de traviesas y raíles. Mientras que lo que se pedía era uno de los elementos.

Como sucediera en la definición anterior, no se han aceptado sinónimos, a pesar de existir un caso (0,4%) que responde correctamente (*rieles*).

Existe el caso de un alumno que parece aplicar las matemáticas a la vida diaria (*líneas paralelas*).

4ª definición: hemeroteca

Ninguno de los alumnos encuestados ha respondido con acierto el significante solicitado. Que no sería una palabra fácil para los alumnos ya era algo previsible. A pesar de que se haya extraído de un diccionario escolar, ésta no es una palabra de uso corriente para los alumnos de estas edades.

No obstante, aquellos alumnos que sean asiduos usuarios de bibliotecas sí podrían haber dado con la palabra solicitada que, en definitiva, ésa era la finalidad. Se

advierde que, aunque existe un 37,9% de alumnos que frecuenta una vez a la semana las bibliotecas y otro 8,7% que lo hace más de una vez a la semana, no se encuentran demasiado familiarizados con la nomenclatura propia de estos recintos.

Al margen de lo anteriormente expresado, lo que denotan las respuestas ofrecidas es que los alumnos no han interpretado que se trataba del espacio físico de una biblioteca donde se guardan revistas y periódicos, sino que se refería al mueble donde se alojan los libros. Esto lo entienden así el 36,9% de los alumnos que han respondido que se trataba de una *estantería*. En esta misma línea se encuentran respuestas como *librería* (2,2%), *armario* (2,2%), *estante* (1,9%), *balda* (0,4%), *cajones* (0,4%), y *cajón o mueble de biblioteca* (0,4%) (Tabla 80).

Un 6,7%, incluso, lo ha identificado con el objeto doméstico donde se depositan las revistas (*revistero*).

Entre quienes se han percatado de que se hacía referencia a un espacio público se encuentran respuestas como *sección revistas y periódicos* (0,4%), *zona de prensa* (0,4%) y *salas* (0,4%).

6.3. Razonamiento y argumentación

Las frases indicadas cuyo absurdo ha podido descubrir entre el 73-83% de los niños (Tabla 81), se encuentran dentro de la media establecida en las investigaciones llevadas a cabo por Schuler y Claparède (Claparède, 1964), los cuales deducen en sus experimentos que el 75% de los niños las resuelven con acierto.

El orden de las frases se realizó pensando en una gradación de menor a mayor dificultad y este hecho se cumple desde la frase (2) a la frase (4). Roto por la frase (1) la cual, considerada como la de menor dificultad por lo evidente de su argumentación, ha resultado ser la menos acertada.

		Correcto	Incorrecto
RAZONAMIENTO Y ARGUMENTACIÓN			
1	1ª frase: <i>Pablo ha saltado por encima de su sombra</i>	73,1%	26,1%
2	2ª frase: <i>Alfredo es muy mal jugador de tenis, porque tiene los dientes cariados</i>	83,2%	15,3%
3	3ª frase: <i>He preguntado en voz baja a este señor si era tan sordo como se dice. "Efectivamente –me ha respondido-; estoy completamente sordo de los dos oídos"</i>	78,7%	18,7%
4	4ª frase: <i>Mi hermano, que es marinero, no ha salido de León en su vida</i>	77,2%	20,5%

Tabla 81. Razonamiento y Argumentación: Porcentaje de aciertos por pregunta.

1ª frase: Pablo ha saltado por encima de su sombra

Esta proposición se presenta como una *imposibilidad lógica*, una *contradicción en los términos*. Alcanza un 73,1% de respuestas correctas. Lo frecuente es que respondan los alumnos con sus propias palabras y razonen lo que se les propone en términos parecidos a los siguientes:

RESPUESTAS	
a)	<i>Incorrecta: porque la sombra siempre está pegada a uno y si salta, la sombra también salta.</i>
b)	<i>No tiene sentido, porque no podemos separarnos de la sombra.</i>
c)	<i>Incorrecta. Porque la gente normal no puede saltar por encima de su sombra.</i>
d)	<i>No tiene sentido, porque una sombra no se puede saltar, siempre va contigo.</i>

Resultaría interesante descubrir qué entiende el alumno de la frase c) por *gente normal*, aplicado a esta situación.

Dentro del 26,1% de errores algunos se producen porque los alumnos no buscan una interpretación razonada de la frase, sino que se centran en su estructura gramatical:

RESPUESTAS	
e)	<i>Sí tiene sentido, porque no lleva ninguna palabra mal.</i>
f)	<i>Incorrecta, porque han cambiado una palabra.</i>

Hay quien, incluso, le encuentra un razonamiento alternativo más pragmático que, aún siendo cierto, no es el esperado:

RESPUESTA	
g)	<i>Incorrecta, porque si no se chocaría contra la pared.</i>

2ª frase: Alfredo es muy mal jugador de tenis, porque tiene los dientes cariados

En este enunciado se propone un *error de razonamiento*. Esta es la frase que obtiene un mayor porcentaje de aciertos de las cuatro propuestas, con un 83,2%. Las explicaciones más utilizadas se parecen a las siguientes:

RESPUESTAS	
a)	<i>Incorrecto, porque en el tenis no se usan los dientes, sino la habilidad de manos.</i>
b)	<i>Incorrecta, porque con los dientes no se juega.</i>
c)	<i>Incorrecta, porque con los dientes no se juega; se juega con las manos.</i>

Vuelve a existir un grupo de alumnos que yerran porque entienden que la frase tiene un problema en su *forma gramatical* y no en el *fondo de su significación*:

RESPUESTAS	
d)	<i>Incorrecta, porque no tiene verbo.</i>
e)	<i>Incorrecta, porque tiene que ir ordenada.</i>
f)	<i>Incorrecta, porque está desordenada en la parte de “Alfredo es muy mal jugador de tenis”.</i>
g)	<i>Incorrecta, porque no es “tiene los dientes con caries”, sino “tiene caries en los dientes”.</i>

Más *loables* se vuelven aquellas respuestas que, por ejemplo, aciertan a ver en la frase matices poéticos inexistentes:

RESPUESTA	
h)	<i>Es correcto, porque la frase pega mucho y rima.</i>

3ª frase: *He preguntado en voz baja a este señor si era tan sordo como se dice. “Efectivamente –me ha respondido-; estoy completamente sordo de los dos oídos”*

El 78,7% de las respuestas correctas exponen una argumentación lógica, que sirve para defender el absurdo contenido en la frase:

RESPUESTAS	
a)	<i>Incorrecto. Porque si preguntas a un sordo él no te contestará.</i>
b)	<i>Incorrecta, porque si estás sordo ¿cómo puedes oír lo que dice la gente en voz baja?</i>
c)	<i>Incorrecta, porque si le preguntas a un sordo en voz baja no te oye.</i>
d)	<i>Incorrecto. Porque los sordos no oyen y menos en voz baja.</i>

Éstos se presentan como los planteamientos más utilizados para explicar la naturaleza del absurdo de esta proposición. Pero destaca algún alumno que va aún más lejos y es capaz de proponer, no sin razón, una posibilidad alternativa que justifique la corrección de su significado:

RESPUESTA	
e)	<i>Incorrecta, porque si el señor es sordo no te puede responder. Sólo si te puede leer los labios.</i>

4ª frase: *Mi hermano, que es marinero, no ha salido de León en su vida*

El 77,2% de los alumnos que han contestado correctamente proporcionan explicaciones parecidas a las que figuran a continuación:

RESPUESTAS	
a)	<i>No tiene sentido. Porque si es marinero tiene que ir al mar y en León no hay mar.</i>
b)	<i>No es correcta, porque un marinero no puede navegar en una provincia de interior.</i>
c)	<i>Incorrecto. Porque si es marinero tendrá que haber surcado los mares.</i>

Queda, por lo tanto, explicado el razonamiento que los alumnos hacen de esta frase. Pero, al igual que sucede en las anteriormente expuestas, existe el caso de algún alumno que plantea su equivocada explicación desde un punto de vista gramatical:

RESPUESTAS	
d)	<i>Correcta, porque tiene verbo.</i>
e)	<i>Incorrecta, porque va desordenada.</i>

Finalmente, entre las argumentaciones incorrectas, no se descartan algunas dignas de un profesional versado en el arte de la pesca:

RESPUESTA	
f)	<i>Incorrecto. Porque en León casi no hay peces.</i>

6.4. Instrucciones

A juzgar por los altos porcentajes obtenidos entre las respuestas correctas se puede afirmar que esta actividad les ha resultado fácil a casi todos los alumnos. Como sucediera en el apartado anterior, se ha buscado una dificultad creciente en las instrucciones propuestas (Tabla 82).

		Correcto	Incorrecto
INSTRUCCIONES			
1	Marca una cruz en el medio de la toalla que está colgada en la azotea	98,1%	0,7%
2	Tacha las plantas y rodea con un círculo los relojes	91,0%	9,0%
3	Dibuja un cuadro en casa de las señoras que están hablando	84,3%	15,3%
4	Dibuja dos pájaros en el cielo y uno apoyado en el tejado	87,7%	12,3%

Tabla 82. Instrucciones: Porcentaje de aciertos por pregunta.

Instrucción Nº 1: Marca una cruz en el medio de la toalla que está colgada en la azotea

Se observa que casi la totalidad del alumnado (98,1%) es capaz de realizar correctamente la instrucción dada. Y es que, en efecto, ésta pretendía ser, de entre las cuatro, la instrucción más fácil de todas.

Instrucción Nº 2: Tacha las plantas y rodea con un círculo los relojes

La dificultad de esta instrucción se puede contemplar desde el punto de vista de que en una misma proposición se plantean dos órdenes. Este inconveniente no ha sabido resolverlo tan sólo un 9% de alumnos.

Algunos de ellos han tachado las plantas, pero se han olvidado de rodear con el círculo los relojes. O viceversa.

Instrucción Nº 3: *Dibuja un cuadro en casa de las señoras que están hablando*

Este ítem se ha convertido en el que más porcentaje de errores ha habido (15,3%). Las dudas podrían plantearse entre saber si se trata de la viñeta de las dos mujeres que están en la cocina de la casa o de aquella en la que está en consulta domiciliaria. Para evitar esta confusión es por lo que se añade *que están hablando*. Así pues, aunque las de la cocina estén hablando no lo hacen en tono de conversación, pues se referirá a la actividad que realizan, y esto ya las excluye. Mientras que las de la consulta a domicilio sí están en una actitud de diálogo.

A pesar de este matiz, un 7,8% de las respuestas incorrectas lo son precisamente por no tener en cuenta lo indicado y prefieren dibujar el cuadro en ambas viñetas. Otro 2,2% lo coloca, únicamente, en la viñeta de la cocina. Y no faltan casos en los que ya no se tiene en cuenta ninguna de estas apreciaciones lingüísticas anteriormente formuladas y ubican el cuadro en cinco de las viñetas, o en alguna otra que nada tiene que ver con el enunciado.

Más singular resulta la interpretación que ha hecho otro 3% de alumnos. En lugar de entender *cuadro* como *lienzo o pintura que se coloca en la pared*, han apuntado hacia la Geometría, haciendo que sea un cuadrado el que enmarque las viñetas aludidas.

Instrucción Nº 4: *Dibuja dos pájaros en el cielo y uno apoyado en el tejado*

Aunque el enunciado es claro y pretende que sean dibujados un total de tres pájaros, se ha jugado con algún elemento distractor. Como distractor puede servir la primera parte de la premisa para distinguir si de los dos pájaros uno se debe colocar en el cielo y el otro apoyado. Esto queda claro que no es lo que se plantea porque, de haberse pretendido, en el enunciado de la oración se hubiera indicado (*Dibuja dos pájaros en el cielo y uno [de ellos] apoyado en el tejado*). Pero en un 8,6% de los alumnos ha funcionado el distractor y han dibujado un pájaro volando y otro apoyado.

Otro distractor que se ha tenido en cuenta es que en la ilustración ya existe un pájaro apoyado en la azotea de la casa. Éste no ha tenido ningún efecto, pues únicamente en un caso el alumno señala con una flecha el que está dibujado en la

ilustración, como si quisiera dar a entender que no necesita dibujarlo, dado que ya se encuentra ahí.

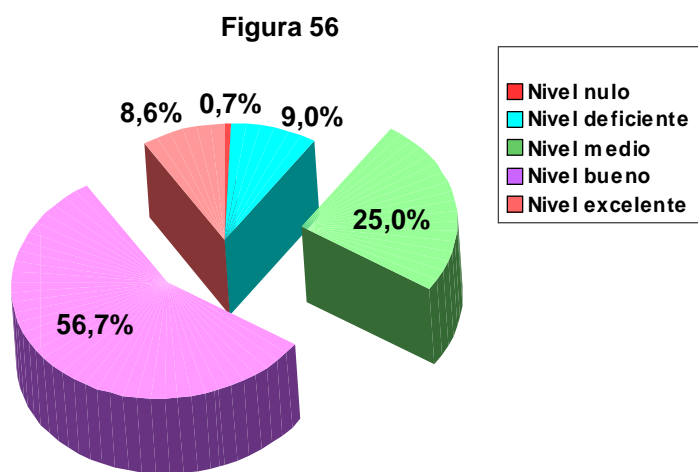
Como curiosidad creativa: cabía esperar que los pájaros que vuelan se dibujasen en lo alto del tejado por ser éste el espacio donde más cielo existe. Siendo esto lo previsible, un alumno rompe con lo esperado y los dibuja tras los cristales de la ventana de una de las viñetas.

6.5. Puntuaciones resultantes: Comprensión Oral

Después de haber realizado el cómputo total correspondiente a las puntuaciones de los cuatro apartados existentes en Comprensión Oral (*Comentamos el cuento, Definiciones, Razonamiento y argumentación e Instrucciones*) y sumados todos ellos, según los criterios de puntuación establecidos, surge la puntuación total correspondiente a cada alumno. Esto permitirá incluir a cada sujeto analizado dentro de un nivel de comprensión oral.

Los resultados permiten comprobar que el mayor porcentaje se concentra en el *nivel bueno*, con un 56,7% de alumnos (N=152 sujetos) (Figura 56). Se encuentra en el *nivel medio* otra cuarta parte de los encuestados (N=67 sujetos; 25,0%), en menor proporción que los anteriores, pero no deja de ser destacado. Por lo tanto, el nivel general del total de la muestra en lo que a Comprensión Oral se refiere está dentro del *medio-bueno*.

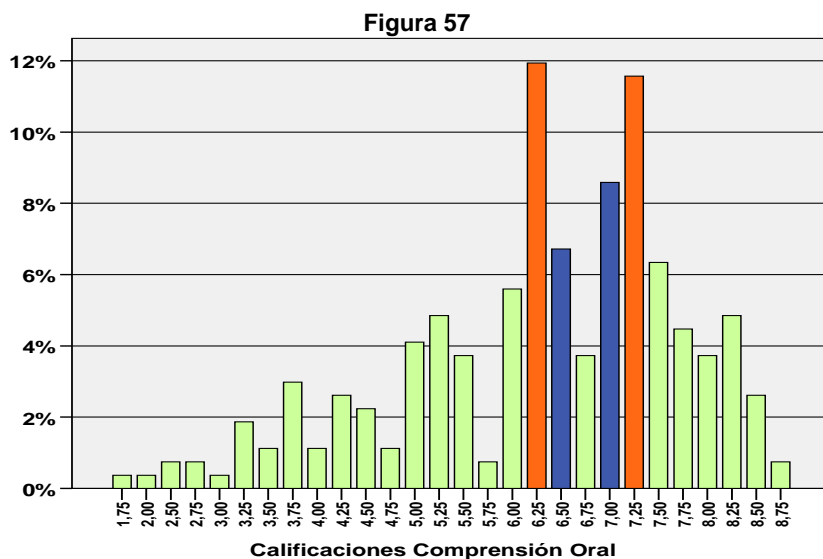
En los niveles extremos existe la misma cantidad de alumnos que se encuentran en el *nivel deficiente* (N=24 sujetos; 9,0%) y en el *nivel excelente* (N=23 sujetos; 8,6%). En ninguno de ambos casos son cantidades significativas y entran dentro de las expectativas previstas para las proporciones de estos niveles.



Comprensión Oral. Baremos de puntuación

De las puntuaciones resultantes de la prueba de Comprensión Oral la moda se ha establecido en la calificación de 6,25, integrado por un 11,9% (N=32 sujetos) del

total de los alumnos (Figura 57). Casi muy similar en cifras le sigue la calificación que se corresponde con el 7,25, compuesta por un 11,6% (N=31 sujetos) del total de la



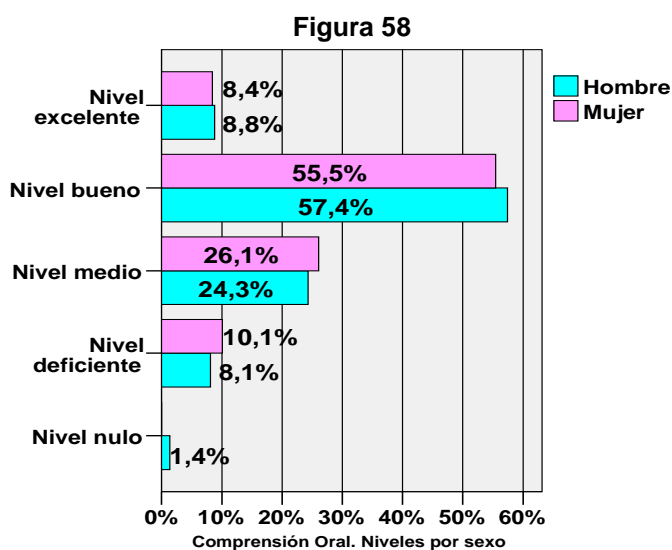
muestra. Otras calificaciones frecuentes, aunque menores a las anteriores, se han quedado en el 7 (N=23 sujetos; 8,6%) e, igualmente, en el 6,5 (N=18 sujetos; 6,7%).

No se encuentra ningún caso en el que se haya completado correctamente la prueba, estableciéndose la nota máxima en 8,75 (N=2 sujetos; 0,7%). Ambos son dos alumnos cuyo expediente académico refleja una nota de *sobresaliente*.

Por *géneros*, no existen diferencias significativas entre ambos grupos (Figura 58). En el *nivel bueno*, que es aquél que concentra a un mayor número de alumnos de la muestra, lo componen el 57,4% de los hombres (N=85 sujetos) y el 55,5% de las mujeres (N=66 sujetos). En el siguiente nivel, por número de casos, esto es en el *nivel medio*, las mujeres puntúan con un 26,1% (N=31 sujetos), mientras que los hombres se quedan en un 24,3% (N=36 sujetos).

Si en el *nivel bueno* son los hombres quienes puntúan por encima (+1,9%), en el *nivel medio* serán las mujeres (+1,8%). Cantidades éstas que, como se puede comprobar no manifiestan un rendimiento mayor de un grupo sobre el otro.

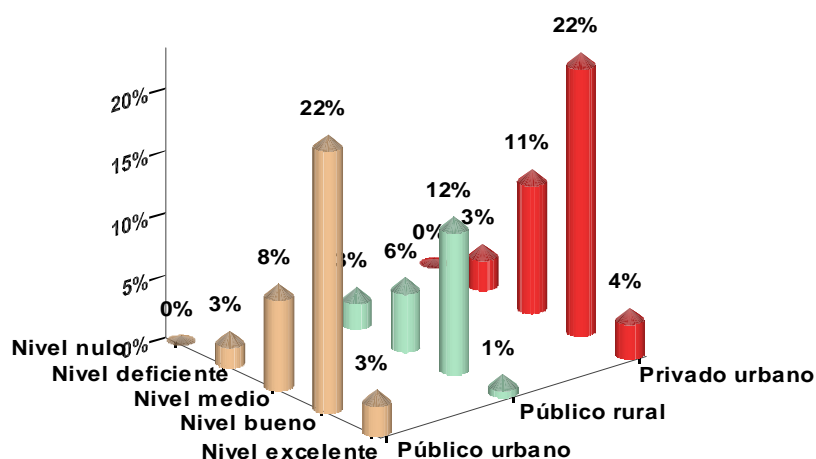
La proximidad en las cifras de ambos sexos no se producen, únicamente, en los niveles de mayor frecuencia, sino también en aquéllos que consiguen frecuencias menores (*nivel excelente* y *nivel deficiente*).



Por lo que se refiere al *tipo de centro* (Figura 59), y atendiendo a aquellos niveles en los que los porcentajes han sido mayores, se advierte que en el *nivel bueno* tanto los *centros públicos* como *privados urbanos* concentran la misma proporción, cada uno de ellos con un 22,0% de alumnos. Con un 12,0% se colocan los *centros públicos rurales*. Esta cantidad que puede parecer escasa en comparación con los otros centros, no debe despreciarse, en modo alguno, puesto que se corresponde con el porcentaje total, pero la cifra cambia si se considera que ese 12% lo componen el 55% de los alumnos de los centros públicos rurales analizados.

El *nivel medio* es el siguiente en puntuación y lo integra un 11,0% de alumnos de *centros privados urbanos* (N=30 sujetos), un 8,0% de los públicos urbanos (N=22 sujetos) y el 6,0% de los públicos rurales (N=15 sujetos). Se

Fig. 59. Comprensión oral por tipo de centro



presentan, por lo tanto, los privados urbanos, en este *nivel medio*, con una ligera diferencia, pero hay

que interpretar las cifras con muchas reservas, ya que las diferencias son mínimas.

Entre el *nivel excelente*, los centros *privados urbanos* con un 4,0% (N=10 sujetos) y los *públicos urbanos* con un 3,0% (N=9 sujetos) presentan, como en los anteriores niveles referidos, escasas diferencias entre sí.

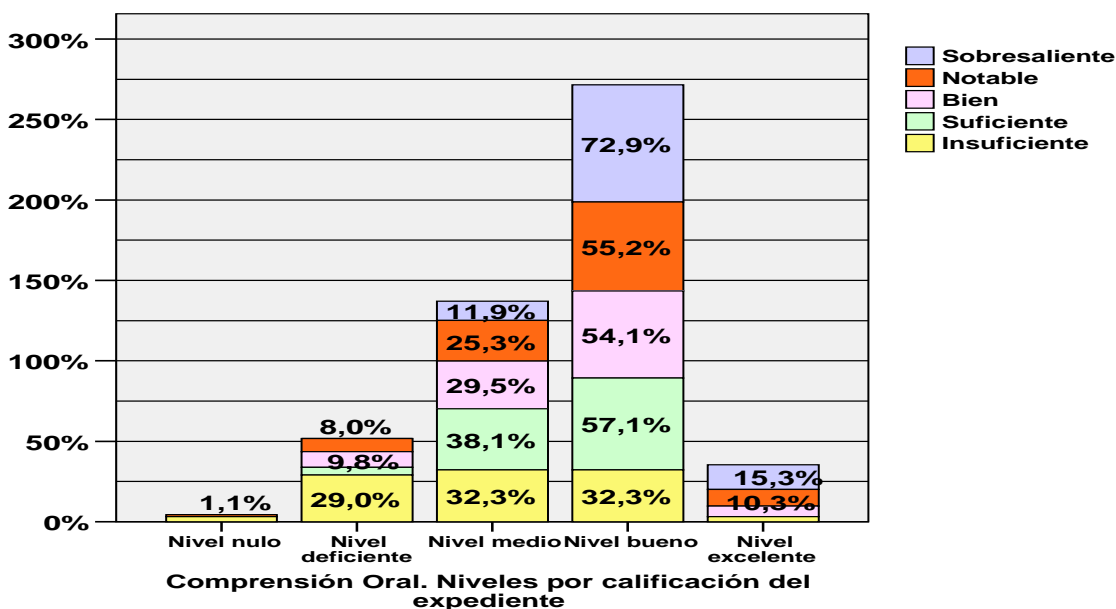
A nivel general, no existe una marcada asimetría entre los resultados por tipo de centro, puntuando todos ellos en las mismas proporciones (dependiendo de la cantidad de alumnos que cada uno de ellos aporta al estudio). Se puede comprobar que los tres tipos de centros mantienen un equilibrio en todos los niveles al comparar los resultados de cada nivel entre sí.

En la comparación de los niveles resultantes con las calificaciones de los *expedientes* del alumnado, se comprueba que en el nivel de mayor frecuencia (*Nivel bueno*) los porcentajes se encuentran por encima del 50,0% de cada calificación

académica (Figura 60). Es decir, existe un 72,9% de *sobresalientes*, un 55,2% de *notables*, un 54,1% con un *bien* y el 57,1% tienen un *suficiente*. La única excepción a este porcentaje elevado es el 32,3% de alumnos que poseen una calificación de *insuficiente*.

Tan sorprendente puede resultar encontrarse aquí a este grupo de alumnos que tienen un *insuficiente*, como que la proporción de alumnos con *sobresaliente* sea tan elevada, pudiendo haberse repartido entre este *nivel bueno* y el siguiente *nivel excelente*. Habrá que pensar que si aquí aparece un nutrido porcentaje de alumnos con calificaciones medias, obligaría a los sobresalientes a agruparse en el nivel excelente, puesto que se revela una dificultad media para este apartado de Comprensión Oral.

Figura 60



El siguiente nivel, en orden de frecuencia, es el *nivel medio* que recoge un 11,9% de *sobresalientes*, el 25,3% de *notables*, el 29,5% son alumnos con un *bien*, el 38,1% posee un *suficiente*. El mismo 32,3% del nivel bueno para los *insuficientes*, se repite en este nivel.

Pocos son los alumnos que se quedan en el *nivel excelente*, a pesar de confirmar estos resultados que el apartado no presentaba un nivel alto de dificultad. De hecho, aquí se encuentra el caso de un alumno con una nota de *insuficiente*.

Por lo tanto, al comparar los resultados hallados con las calificaciones del expediente académico de los alumnos, se echa en falta una mayor proporción de alumnos en el nivel excelente, dado que la naturaleza de este apartado de Comprensión Oral no se presta a una especial dificultad.

7. EXPRESIÓN ORAL

7.1. ANÁLISIS DE CONTENIDO

7.1.1. *Comienza enmarcando lo que va a describir*

El 33,3% de los alumnos comienza centrando su explicación en la localización espacial donde se desarrolla la acción de la ilustración:

“Es un supermercado donde las personas compran alimentos [...]” (Sujeto 3).

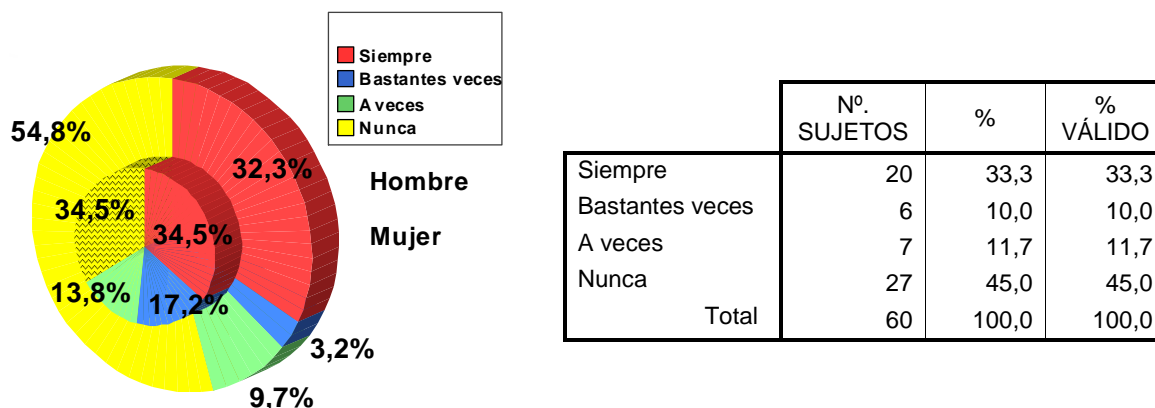
Algunos, después de ubicar, de forma general, el espacio del mercado enumeran las distintas dependencias que lo componen:

“(Ehhh) Esta fotografía es un supermercado en el que hay... pues hay carnicería, una pescadería, una frutería, una panadería. (Ehhh) Hay un guardia de seguridad. (Ehhh) Hay gente comprando [...]” (Sujeto 209).

O, también:

“Son unos niños que están en un supermercado y están comprando. Hay una pescadería, una carnicería, una pastelería [...]” (Sujeto 247).

Fig. y Tabla 79. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Comienza enmarcando lo que va a describir



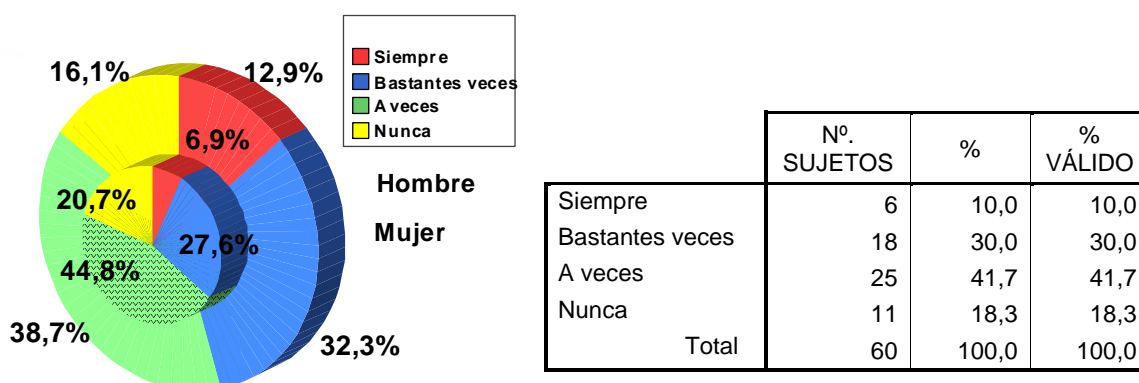
En este aspecto no existen diferencias entre los hombres (N=10 sujetos; 32,3%) y las mujeres (N=10 sujetos; 34,5%). Donde sí se aprecian más distancias es en aquellos alumnos que no hacen ni tan siquiera esa pequeña introducción espacial y entran directamente a describir lo que consideran conveniente de la lámina (*Hombres*: N=17 sujetos; 54,8% / *Mujeres*: N=10 sujetos; 34,5%). Este hecho se ve con claridad en la siguiente explicación completa:

"Hay un policía vigilando. (Ehhh) Una niña diciéndole a su madre que entren en la... que vayan a la panadería, que le compre un pastel. Una señora comprando carne. La pescadera, la pescadera preparando el pescado. Otra señora comprando fruta. Y ... el carnicero haciend ... guardando la carne en una bolsa. Ya" (Sujeto 265).

7.1.2. Hay una buena selección de detalles

La situación más común es que los alumnos que describen la ilustración no se detengan a explicar todos los detalles que en ella se encuentran. Esto hace que únicamente sean un 10,0% de los alumnos (*Hombres*: N=4 sujetos; 12,9% / *Mujeres*: N=2 sujetos; 6,9%) los que logran realizar una descripción más detallada.

Fig. y Tabla 80. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Hay una buena selección de detalles



Aquellos niños que pretenden ser más finos en los detalles hacen algún comentario que explica los carteles de cada sección (Epígrafe 7.1.12), el número de peces existentes en el acuario, el número de frutas de cada variedad colocadas en la frutería (Epígrafe 7.1.7). Si bien, como ejemplo de buena selección de detalles, se remite al ejemplo de aquella alumna que emplea una riqueza de adjetivos que describen bastantes detalles contenidos en el dibujo y que han sido pasados por alto por la mayoría de los sujetos (Epígrafe 7.1.5).

Lo más frecuente es que los alumnos seleccionen aquellos detalles que más les llaman la atención, dejando a un lado los que consideran menos importantes. Esto sucede en el 71,7% de los casos (Bastantes veces + A veces), sin existir una diferencia significativa entre ambos géneros. Existen varios ejemplos de alumnos que no explican lo que ven sino que, simplemente, enumeran los objetos y personas que allí se encuentran como si de un listado se tratase:

"Pues veo ... (ehhh) una pescadería, peces, un pulpo (ehhh), personas. Una carnicería, una panadería, pan, pasteles, croissanes. (Ehhh) A una niña con una manzana.

(Mmmm) Un carrito de compra. Dos, dos carritos de compra. Un guardia, una... fruta, una frutería, peras, plátanos, manzanas, naranjas. (Ehhh) Un acuario pequeño con... también unos peces. (Ehhh) Carne, latas, máquinas registradoras. Más personas... Y eso. Ya está" (Sujeto 258).

Menor es la proporción de casos cuya competencia descriptiva se encuentra limitada en la elección de detalles. Se trata de un 18,3% y no existe desigualdad entre sexos (*Hombres*: N=5 sujetos; 16,1% / *Mujeres*: N=6 sujetos; 20,7%). Los errores de estos alumnos apuntan, por ejemplo, hacia una imprecisión y vaguedad de detalles que, lo mismo puede tratarse de la descripción de unas personas que se encuentran en un supermercado, que de un grupo de marcianos en un mercado medieval:

"Están... están vendiendo "pescao". Una señora está vendiendo fruta; otro... otros están vendiendo carne. Uno está vendiendo pan y el otro está... están comprando. Y unos están cogiendo una manzana "pa" ... "pa" llevarlo "pa" casa" (Sujeto 75).

7.1.3. **Evita los elementos superfluos**

Algo más de la mitad de los discursos orales de los alumnos (58,3%) prescinden de aquellos elementos que no son necesarios, que están de más. La igualdad se produce entre hombres (N=18 sujetos; 58,1%) y mujeres (N=17 sujetos; 58,6%).

En general, los alumnos van explicando por secciones lo que consideran más oportuno. Algunos reparan, únicamente, en las personas que allí se encuentran. Otros, además, describen con más detalle los productos que cada profesional del comercio posee en sus manos o en su mostrador, evitando no sólo cualquier tipo de circunloquio lingüístico, sino cualquier elemento de la ilustración innecesario:

"Veo una niña que le está ofreciendo una manzana a otra. Un frutero, un carnicero y una señora comprando carne. Una pastelería y un señor comprando una barra. (Mmm) Veo un policía y la caja. Ya está" (Sujeto 268).

Hay quien evita de tal modo cualquier elemento superfluo que, de manera telegráfica describe, simultáneamente, a los personajes y las acciones que éstos realizan:

"Es un superm... Es un supermercado, donde hay una señora comprando carne. (Ehhh) Una... una pescadera colocando el pescado en la... en el "yelo". Una... una señora con un carrito y un bolso comprando manzanas. Una madre dándole una

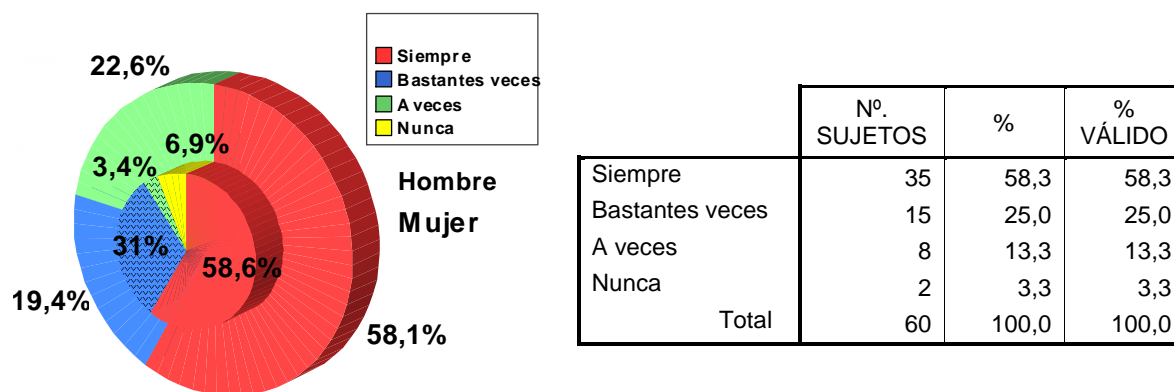
manzana al niño, con el carro detrás. Un señor comprando una barra de pan. Una señora pagando lo que ha comprado y un guardia de seguridad... y un guardia de seguridad vigilando que nadie robe. Ya está" (Sujeto 246).

Uno de los elementos que aparecen en la ilustración y en el que casi todos los sujetos reparan es en el personaje encargado de la seguridad. Siendo mencionado, incluso, en la descripción más breve de todas:

"Pues hay gente comprando y niños por ahí. Y un guardia de seguridad" (Sujeto 266).

En las categorías inferiores (*Bastantes veces* + *A veces* + *Nunca*) no existe asimetría entre los hombres (N=13 sujetos; 42,0%) y las mujeres (N=12 sujetos; 41,3%).

Fig. y Tabla 81. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Evita los elementos superfluos



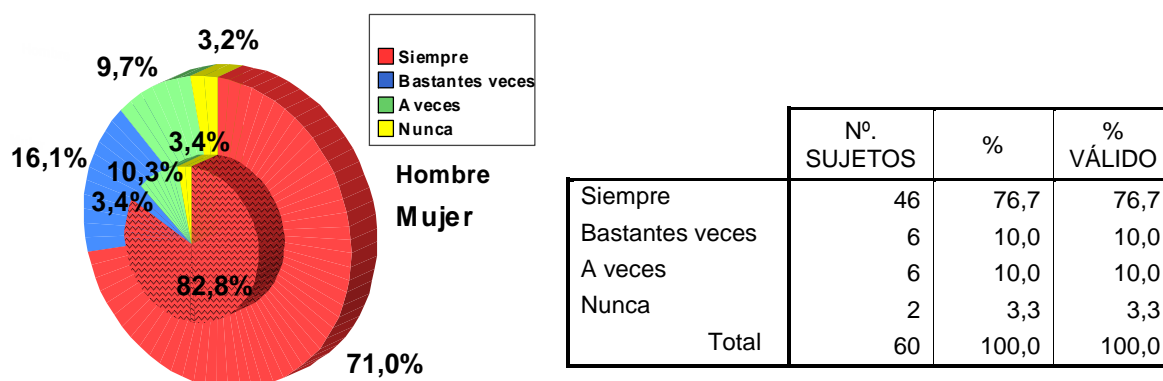
7.1.4. Descripción sin vueltas atrás, líos, etc.

Quando los alumnos tienen que expresarse de forma oral, el 76,7% lo hace sin entorpecer su discurso con vueltas al comienzo de su explicación, embrollos, etc. Utilizan una línea de discurso, más o menos fluida, en la explicación que realizan. En esto serán las mujeres las que se posicionen mejor que los hombres (*Hombres*: N=22 sujetos; 71,0% / *Mujeres*: N=24 sujetos; 82,8%).

En estas circunstancias, el hilo discursivo de los alumnos fluye de manera espontánea y natural:

"Esto, lo que aparece en el dibujo, es un supermercado que hay una pescadería, en la que venden ... pescado. También hay una frutería, hay una panadería y está la caja. En el supermercado hay gente comprando y también hay un policía a la entrada, que impide que los ladrones salgan robando. Ya está" (Sujeto 77).

Fig. y Tabla 82. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Descripción sin vueltas atrás, líos, etc.



Señalar que existe un 20,0% (*Bastantes veces* + *A veces*) al que se considera menos capacitado. Las mujeres representan una menor proporción (N=4 sujetos; 13,7%) que los hombres, que las doblan (N=8 sujetos; 25,8%). En realidad se tratan de descripciones más inseguras producto, en ocasiones, de la situación de tensión en la que se encuentra el alumno. Esto hace que los niños vayan corrigiendo sus expresiones sobre la marcha, dudando, y les obliga a que utilicen, con mucha frecuencia, la expresión “*ehhh*”. Pero en ningún caso se debe a una alteración que implique algún tipo de confusión mental patológica:

“Un supermercado ... Es un supermercado donde las personas compran alimentos. Hay una madre que le está dando a su hija una manzana que ha comprado. (Ehhh) Una señora ... una señora con dos coletas está comprando fruta. Otra señora rubia está pidiendo al carnicero jamón. (Ehhh) Un señor pide una barra de pan al panadero. Otro... Una dependienta pide la cuenta a una señora que está comp... que está comprando. El policía vigila la sala. Ya está” (Sujeto 3).

Incluso la descripción más confusa de todas ellas pone de manifiesto la tensión que les causa la situación, desconocida para ellos, en la que se encuentran:

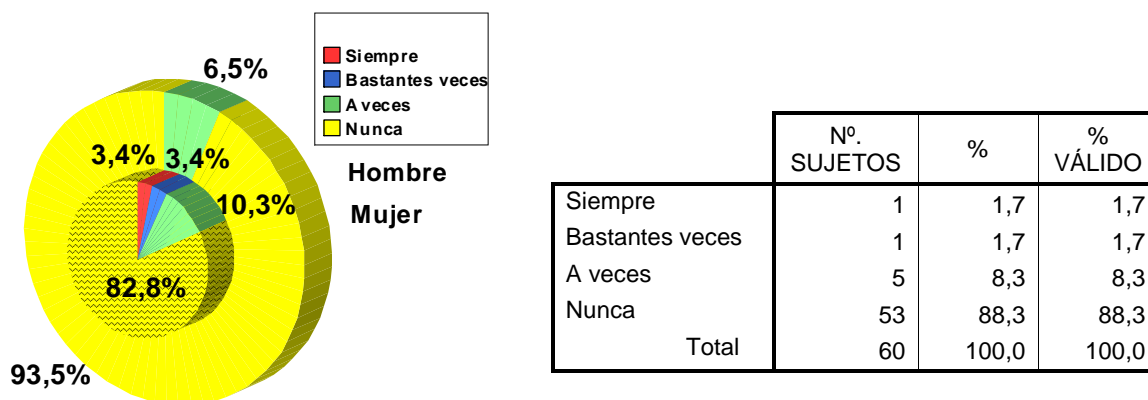
“(Ehhh) Es un supermercado que hay: una panadería, una carnicería, una pescadería y una frutería. A la entrada hay un policía, para asegurarse de que nadie entre. A robar. (Ehhh) Hay gente comprando cosas (Ehmm, ehmm). En la frutería que va una señora, a comprar una manzana, pera o ... limo ... o limones. Luego, hay otra chica en la carnicería, diciendo que quiere un tipo de carne. Luego, está una niña ... una madre ... una niña que le quiere dar una manzana. Luego, es ... hay ... está la panadería, que hay una señora vendiendo pan. Y la señora le está dando el pan a la ... a la chica. Luego, pasan por caja, las señoras, para pagarlas. Y ... luego ... y ... y luego se ... van. Hasta que ... nadie (ehhh) hasta que nadie ... salg... hasta que nadie entre, hasta que nadie salga [sic], ya no ... pueden entrar ... Hasta que nadie salga [sic] ya no pueden cerrar el supermercado. Ya está” (Sujeto 54).

La propia alumna que así se expresó manifestó, al finalizar su disertación, que se había liado. En efecto, esto sucede cuando intenta dar por terminada su exposición, como si no fuera capaz de ponerle una conclusión. Pero si se observa el resto de sus anteriores palabras, no difieren en nada de la manera en que se explican los otros alumnos de la muestra.

7.1.5. Utiliza adjetivación (color, forma, tamaño...)

Una vez analizadas las descripciones se puede comprobar que en casi ninguna de ellas se utiliza la adjetivación (88,3%). De las descripciones realizadas por los alumnos se concluiría que en la ilustración predominan los colores blanco y negro, ya que no hacen referencia, por ejemplo, a la diversidad cromática existente. En este sentido, no existen diferencias entre hombres (93,5%) y mujeres (82,8%) pues en ambos la tendencia es elevada. Si se prefiere, es ligeramente inferior en las mujeres.

Fig. y Tabla 83. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Utiliza adjetivación (color, forma, tamaño...)



Del 11,7% restante, se puede decir que el 10,0% (N=6 sujetos) utiliza en escasas ocasiones la adjetivación, y si lo hacen es para expresar el color, como en el siguiente caso:

"[...] Una carnicería, con una señora que lleva un bolso rosa, con una cesta roja. El suelo es amarillo. La pared de la pescadería es azul. La pared de la frutería es amarilla y marrón. [...]" (Sujeto 96).

O éste otro:

"[...] Una chica con un bolso rosa está comprando carne. Una con un carrito rojo y con un bolso marrón está comprando manzanas [...]" (Sujeto 244).

Si acaso, alguno incluye una referencia a tamaños:

"[...] Un acuario pequeño con ... también unos peces [...]" (Sujeto 258).

Y, más raro aún, el caso de un alumno que expresa estados de ánimo:

"[...] Hay una niña que ... que una chica le está dando una fruta y está contenta [...]" (Sujeto 196).

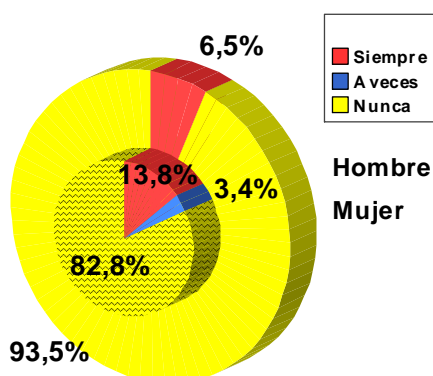
En el conjunto de los alumnos que fueron sometidos a una evaluación oral el único caso que hace una descripción con mayor adjetivación es el de una alumna, que aporta una gran riqueza a su discurso:

"Pues ... Hay en ... En la carnicería hay una señora que está ... que es rubia, está comprando carne. Y bueno, el ... el carnicero es un señor. Parece como viejo, o algo así. Luego, en la pescadería está una chica que va vestida de naranja y verde. Es morena. Tiene en la mano... derecha un pesc ... un pez, y en ... Y luego, en la frutería hay otra chica que está comprando, que tiene como un chaleco verde, que está ... comprando manzanas, como una o cuatro. Luego, en la panadería, le está dando el señor -que me parece que es un señor- una barra de pan; envuelta en ... en un papel a un señor que tiene una camisa verde con una raya amarilla, que es moreno. Luego, hay un policía de segurid... de seguridad, para ver si alguien se marcha. También está una ... señora dando como una manzana a un niño. O niña. Tiene ahí dejado la compra. Y luego, en la caj ... la cajera es una chica. Tiene un... tiene una ... camiseta ... naranja y un pantalón como marroncito. Y es una chic... y la que está comprando tiene un carro. La chica es rubia. Y ya está" (Sujeto 178).

7.1.6. Los adjetivos son precisos

Aquellos alumnos que han empleado en su descripción algún adjetivo lo han hecho aplicándolos correctamente. Se vuelven a repetir, entonces, los porcentajes obtenidos en la pregunta anterior, donde el 11,7% de los alumnos que han hecho uso de algún adjetivo (N=7 sujetos) los aplica correctamente.

Fig. y Tabla 84. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Los adjetivos son precisos



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Siempre	6	10,0	10,0
A veces	1	1,7	1,7
Nunca	53	88,3	88,3
Total	60	100,0	100,0

Los alumnos que no han utilizado adjetivos integran la categoría *nunca*.

En el otro lado se encuentran los alumnos que no han aplicado ningún adjetivo (88,3%) que, en este caso se ha preferido incluirlos en la categoría *nunca*.

7.1.7. Utiliza localizadores espaciales (arriba, abajo, derecha, etc.)

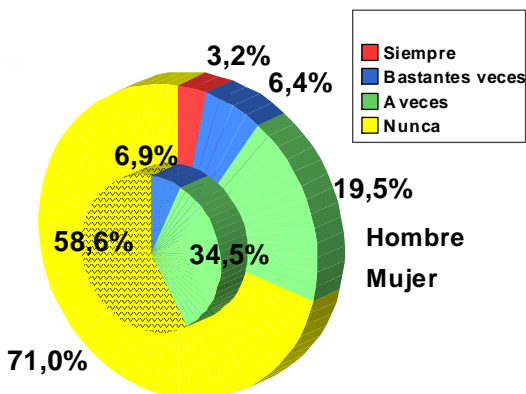
Se aprecia entre los alumnos una ausencia total de localizadores espaciales en sus discursos (N=39 sujetos; 65,0%). Dentro de esta cifra, existe una mayor proporción de hombres que no incluye localizador alguno (N=22 sujetos; 71,0%) y desciende entre las mujeres (N=17; 58,6%). Sus descripciones se limitan a explicar los elementos que consideran convenientes, sin localizarlos en el espacio de la ilustración, ni tampoco en el espacio del supermercado:

“Es una tienda ... Es una tienda con unas personas que están comprando. Una está en la panadería, otra en la carnicería, otra en la frutería y otras están marchando. El guardia parece que le está vigilando. Y un niño está jug ... parece que está jugando. Ya está” (Sujeto 227).

Decrece el número de sujetos que utilizan localizador alguno en sus expresiones, hasta la mitad de la cifra de quienes no los usan (*Bastantes veces + A veces = 33,4%*). Lo más frecuente es que los niños empleen uno o dos elementos aislados en su descripción. Aquí se comienza a observar la diferencia que hay entre mujeres y hombres, pues ellas incluyen, al menos uno, en mayor proporción que los hombres (*Hombres: N=6 sujetos; 19,4% / Mujeres: N=10 sujetos; 34,5%*). En la siguiente descripción, por ejemplo, un alumno emplea un localizador para ubicar la posición de la dependienta de la pescadería:

“(Ehhh) Hay un señor comprando en la panadería. Una señora que está comprando en la ... carn ... en la carnicería. Y hay un policía. Hay una señora dando una manzana a un niño. Un se ... un cajero que está cobrando a una señora. Hay una señora que está comprando manzanas. Hay una señora detrás del mostrador de la pescadería cogiendo un pez y un pulpo. Y ... ya está” (Sujeto 212).

Fig. y Tabla 85. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Utiliza localizadores espaciales (arriba, abajo, derecha, etc.)



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Siempre	1	1,7	1,7
Bastantes veces	4	6,7	6,7
A veces	16	26,7	26,7
Nunca	39	65,0	65,0
Total	60	100,0	100,0

Es menos representativo el número de alumnos que hace un mayor uso (6,7%), no existiendo diferencias entre hombres (N=2 sujetos; 6,4%) y mujeres (N=2 sujetos; 6,9%). Estos alumnos enriquecen sus exposiciones algo más que los anteriores. En el siguiente caso, un alumno posiciona los elementos en relación al espacio físico que describe:

"Veo un chico vendiendo carne. Veo una chica comprándola. Y... otras vendiendo pescado, fruta... La de la pescadería tiene atrás un acuario con peces y tiene un pez en la mano y un... pulpo, matándolo. Y... veo una frutería con..., que hay chicas comprando, con: tomates, peras, plátanos y manzanas. Después, hay una niña que le está pidiendo a una señora una manzana. Y hay un carro en medio de la tienda. Y veo una panadería que están comprando, que hay pasteles, bollos y... y "croisanes" [sic]. Y veo la barra, y veo a un guardia que atrás tiene una verja con latas. Ya" (Sujeto 94).

Será un alumno de género masculino (3,2%) quien, de forma aislada en el conjunto de los alumnos (1,7%), emplee el mayor número de localizadores espaciales, ya sea para hacer referencia al lugar en el que se encuentran los objetos posicionados en la ilustración, como también para indicar el lugar espacial que la ilustración representa:

"Hay un... hay un carnicero que está... que está vendiendo jamón a una señora. Después, hay una carnicera preparando las... los pescados para cuando vengan más clientes. En... en la frutería hay... hay una... hay: unas manzanas, cuatro peras y dos ramos de plátanos. En la panadería hay una mujer... hay una mujer comprando... comprando el pan. En el mostrador hay... hay una chica que está en la caja (mmm) cogiendo los pedidos para ver cuánto cuestan el código de barras. En el medio del dibujo hay una mujer que le está dando una manzana a una niña. La señora de la carnicería tiene una cesta al "lao" y la que está en la frutería, también. Al lado de la señora de la caja hay... hay un policía, por si acaso alguien roba algo. Al final, al final del todo, a la derecha en... , abajo, hay un montón de latas. De latas de refresco. Y hay un acuario en el fondo. Y también hay un... y también hay un dibujo al lado de... al lado izquierdo del acuario" (Sujeto 76).

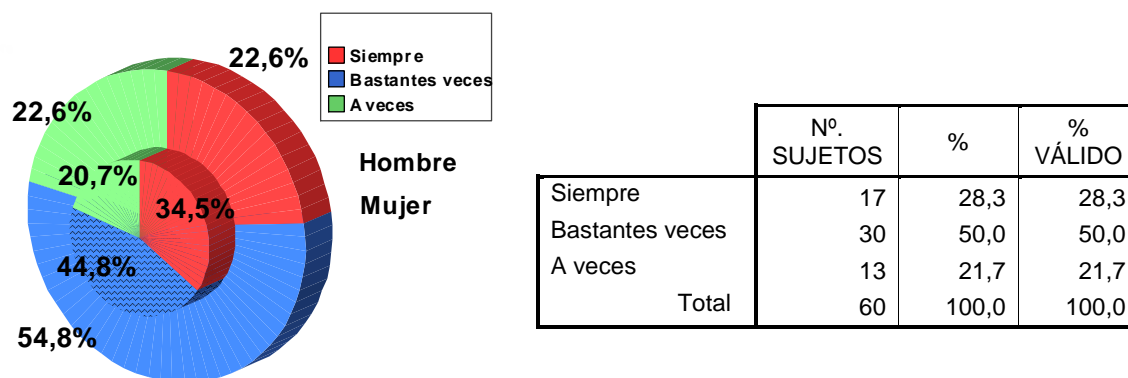
7.1.8. Evita repetir, insistentemente, las mismas palabras

El 28,3% de los alumnos analizados disponen de un discurso en el que sus palabras no se repiten incansablemente. Esto significa que emplean diferentes términos o, al menos, los que son necesarios para desarrollar su descripción. Las mujeres, con un 34,5% (N=10 sujetos) aventajan a los hombres, que permanecen por detrás con un 22,6% (N=7 sujetos).

Un 50,0% del total (*Hombres*: N=17 sujetos; 54,8% / *Mujeres*: N=13 sujetos; 44,8%) procura no repetir con demasiada asiduidad las mismas palabras. Suele ocurrir que los alumnos repiten palabras, como resultado de sus dudas. Esto puede comprobarse en los diferentes ejemplos que se encuentran repartidos por los distintos epígrafes. No obstante, en otras ocasiones, los alumnos quedan enganchados a una determinada palabra que, sin ser muy reiterativa, podría ser sustituida por un sinónimo. En la siguiente descripción se repite un vocablo (*señora*) que se introduce en una misma estructura sintáctica y hace que se vuelva un discurso monótono:

“Hay una señora ... (ehhm) comprando el pan y enfrente hay otra pasando por... por la caja (ehhh) las ... las ... las cosas que compra la ... la señora. (Ehhh) Detrás hay un ... hay una mu ... un policía. Y, también, hay una pescadería y al lado hay una frutería. (Ehhh) Una señora está comprando una manzana y ... y en la pescadería hay un... una señora lavando un ... un pulpo y un ... un pez. (Ehbm) Detrás de la ... de la pescadería hay una ... una pecera con dos peces. Ya” (Sujeto 4).

Fig. y Tabla 86. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Evita repetir, insistentemente, las mismas palabras



Del 21,7% restante (N=13 sujetos) algunos alumnos ya no se limitan a repetir una palabra, sino que pueden llegar a reiterar la misma expresión o abundar en una misma oración. En el siguiente ejemplo, el alumno hace una descripción del supermercado como si estuviera describiendo el camino que debe seguirse en un plano o, mejor aún, el camino de entrada y salida de un laberinto. Esto le lleva a repetir, con frecuencia, una expresión (*nos encontramos*). También se produce la repetición de una misma frase:

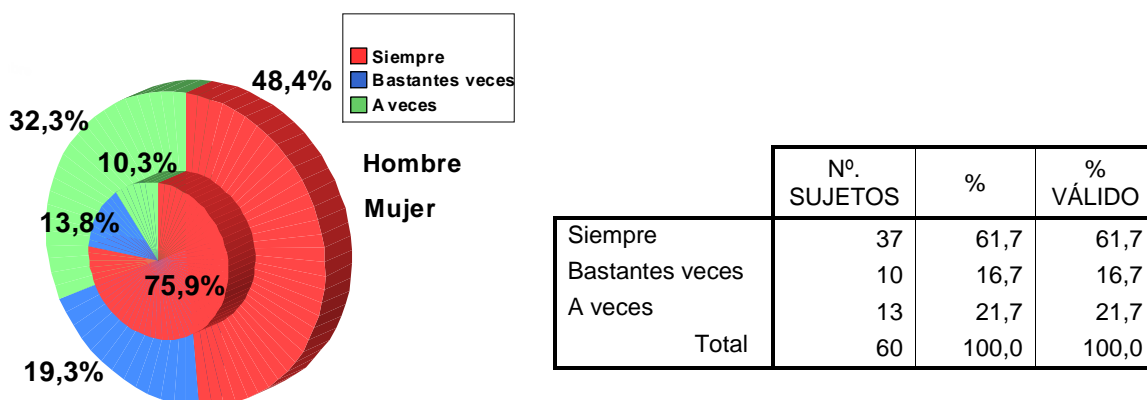
“Es ... un ... Aquí entramos, a la izquierda tenemos una carnicería. Luego, si seguimos “p’alante” nos encontramos una pescadería. A la derecha de la pescadería hay una frutería, que hay una señora que está comprando. En la carnicería, también hay una señora que está comprando. En el medio encontramos a unos niños ..., a una madre dándole a un niño una manzana. Después ... les vemos ... abajo y nos encontramos

con... de seguridad. Que es "pa" que la gente no robe. Nos encontramos, también, a una panadería, que hay un señor que está comprando pan. Luego, vamos por la ... La caja está al "lao" de la panadería. Y luego, sales y ya... lo que quieras. "Na" más" (Sujeto 210).

7.1.9. Describe con objetividad

Lo frecuente en este apartado es que el 61,7% de los alumnos participantes describa la ilustración con la mayor objetividad, sin mediar en tal descripción su opinión personal. Aquí se establece una asimetría significativa entre sexos, pues las mujeres son más objetivas en sus explicaciones (N=22 sujetos; 75,9%) que los hombres (N=15 sujetos; 48,4%).

Fig. y Tabla 87. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Describe con objetividad



Esta misma asimetría se produce cuando los alumnos incluyen algún signo de subjetividad. Del 48,4% del total de los alumnos (*Bastantes veces* + *A veces*) un 51,6% (N=16 sujetos) de los hombres describe con una cierta subjetividad, doblando así la cifra del 24,1% (N=7 sujetos) de las mujeres. Entre esos signos que rompen la completa objetividad los alumnos suelen incluir la palabra *parece*, como si quisieran emitir su opinión:

"Es una tienda ... Es una tienda con unas personas que están comprando. Una está en la panadería, otra en la carnicería, otra en la frutería y otras están marchando. El guardia parece que le está vigilando. Y un niño está jug ... parece que está jugando. Ya está" (Sujeto 227).

En la siguiente descripción uno de los alumnos incluye la palabra *supongo*, desmarcándose de lo que podría ser una descripción más objetiva:

"(Ehhh) Pues ... Veo ... una comprando el pan, un señor. (Ehhh) Una señora que está comprando en la carnicería. Otra ... Una niña parece que está comprando (ehhh) fruta. Y ... está un ... un ... guardia (ehhh) donde se ... se compra ... donde se pagan las cosas "pa" que ... supongo que "pa" que nadie robe nada. Y hay una señora que está ahí pasando la compra "pa" que se la ... "pa" que se la digan cuánto cuesta y eso. Y hay una señora dándole a un niño una manzana. Y ya está" (Sujeto 194).

Y, de entre todas las descripciones, la siguiente puede considerarse la que menos objetividad presenta. Lo curioso de esta descripción no se encuentra tanto en su fondo -que también- sino en la forma de expresión que utiliza el alumno en su tono de voz, que lo plantea como si de una lección magistral se tratase:

"Aquí hay unos señores comprando pescado, frutas ... También hay ... van a la caja, a comprar ... pues ... a cobrar. Y ... Hay muchos vendedores: hay de ... está la frutera, el pescadero, el pastelero. (Ehhh) También está ... La frutera tiene peras, manzanas y plátanos. El pescadero tiene un calamar y pescados. El carnicero -que se me olvidó decirlo antes- tiene filetes, salchichas. El pastelero tiene pasteles y croissants. Luego, hay un guardia a la entrada -o salida- del centro comercial, que está vigilando si alguien se larga sin pagar. Y luego -ahora vienen los detalles- hay una ... un cartel de una ... vaca (parece) con las partes que tiene ... el carnicero (parece). Y luego, también, hay una pecera de ... y ... creo que de ahí saca los... son las mismas especies que tiene el pescadero. Y ... bueno, pues la frutera tiene frutas ahí. Y si vemos, hay una chica comprando (ehhh) fruta, otra comprando carne... , y otra pasándole una manzana a un niño. Luego, hay otro comprando una barra de pan. Y otra, cobrando. Luego, a la salida, hay una ... torre de latas, ¡de atún! (parece). Y... Ve mos que el carnicero parece que tiene una especie de cuchillo. Aquí está un cartel de ... de panadero. Aquí con pecera. Y ... digamos que la que va a cobrar tiene un carrito de la compra. También, que por aquí está la caja registradora y ... y ... yo creo que ... Bueno, esto parece una piña y una manzana, el cartel de los fruteros. Esto para que ... sea ..., la pescadera. Esto para los carniceros. Y bueno, pues yo creo que ... ¡no hay más!" (Sujeto 114).

7.1.10. Existe unidad en la descripción

Un 18,3% de los sujetos estudiados consigue que su descripción sea algo globalizado, donde todos los elementos que describen guarden una cierta relación entre sí.

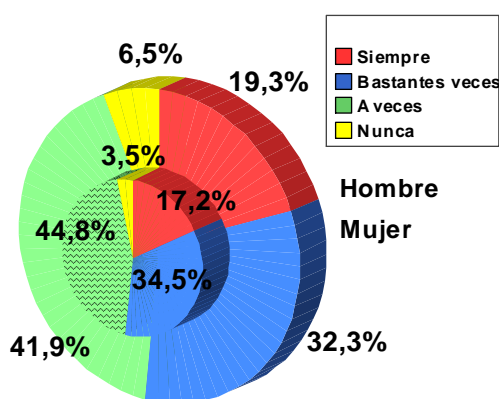
Este hecho es más frecuente que suceda cuando los alumnos comienzan enmarcando lo que van a describir, porque descienden desde el todo a las partes que la integran. Claro que, no hay regla sin excepción:

“(Ehhh) Están en el supermercado comprando. Y... y hay gente comprando pescados, (ehhh) fruta... Y en la... y con la cajera..., la cajera le está mirando a ver cuánto cuesta. Eso. Ya está” (Sujeto 229).

Por el contrario, si prescindimos del hecho anterior, es decir, de generar un marco inicial, su descripción puede verse convertida en un reconocimiento de objetos y detalles. Si se desconociera el hecho de que se trata de una ilustración, se podría asegurar por las palabras de los alumnos que se encuentran frente a una tira de viñetas o a un collage, por ejemplo, cuya relación entre las partes puede ser casual. Véase un ejemplo:

“A ver. Veo un niño comprando pan. A otro niño comprando pollo. (Mmm) Una niña dándole una manzana a otro niño. Otra chica comprando manzanas. (Ehhh) A ver. La otra chica está haciendo la compra, que también está comprando la... manzanas. El cocinero le está dando ..., (éste) [*señala*] le está dando la cuenta (parece). A ver, ¡qué más! Y nada más” (Sujeto 245).

Fig. y Tabla 88. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Existe unidad en la descripción



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Siempre	11	18,3	18,3
Bastantes veces	20	33,3	33,3
A veces	26	43,3	43,3
Nunca	3	5,0	5,0
Total	60	100,0	100,0

El 76,6% (*Bastantes veces* + *A veces*) de los alumnos no logran darle una firme unidad a su descripción. Cada caso puede originar una mayor o menor unidad, dependiendo de la cantidad de “pistas informativas” que el alumno sea capaz de introducir. En la siguiente, por ejemplo, después de escucharla podría llegar a reconocerse como un mercado o un centro comercial:

“(Ehhh) Hay una señora en la carnicería, que va a intentar comprar un jamón, y lo va a comprar. Y, después, hay una señora que le está dando un tomate a un niño. Una ... Otra señora que está en la... en la p..., un señor que está en la pani... en la panadería (ehhh), con una barra de pan, (mmm) y la va a comprar. Y ot... una... una niña que está en la ca... está en... en el cajero, que va a pagar sus cosas, que ha “compra” como: la piña, un tomate, queso (parece queso). Y, después, el pescadero está... con el... está colocando los pulpos, los peces, los pescados... Y la frute... y es... y hay un

frutero vendiendo un tomate a un... a una niña. Y el policía está vigilando la entrada para que no pued... "pa" que no puedan robar. Y ya" (Sujeto 93).

En el presente apartado, no hay diferencias significativas entre ambos sexos. Es más, podría decirse que se presenta una cierta simetría entre ambos géneros, en el marco de las cuatro categorías propuestas.

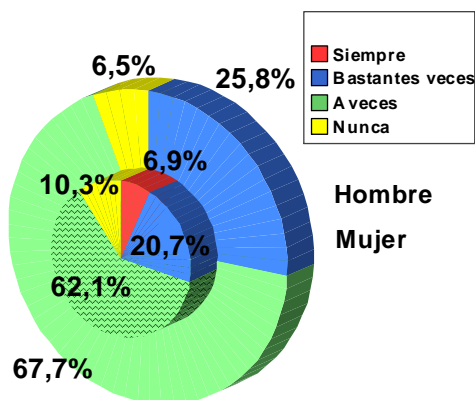
7.1.11. Utiliza frases subordinadas

Sólo existen dos sujetos (3,3%), y se trata de mujeres, que realizan un uso continuado de las oraciones subordinadas en su discurso.

Entre quienes hacen un uso más ocasional de las subordinadas, el 88,3% (N=53 sujetos), hay más hombres (N=29 sujetos; 93,5%) que mujeres (N=24 sujetos; 82,8%). Se caracterizan sus oraciones, fundamentalmente, por utilizar con mucha frecuencia *oraciones subordinadas adjetivas o de relativo*. Sobre todo, las *explicativas*. Les sirven para indicar alguna cualidad del antecedente o para resaltar alguna de las acciones que está llevando a cabo alguno de los personajes que se encuentran en la ilustración. Esto les obliga a utilizar el *verbo estar + gerundio* casi constantemente. Puede comprobarse en el siguiente ejemplo:

"(Ehhh) Veo a una pescadera, que está cogiendo el pescado, que lo va a pesar. Y va a coger un... un pulpo para pesarlo, también. (Ehhh) Veo (ehhh) un carnicero y a una señora que le está pidiendo un jamón. (Mmm) Una frutera que le está dando un tomate a... a su clienta. (Mmmm) A un panadero que está dándole la barra de pan a... un señor. A una señora que le está dando a su hijo una manzana. A un guardia de seguridad que está vigilando a las personas, por si roban o algo. Y a una... una vendedora que está cobrando las cosas a... a una señora. Y ya está" (Sujeto 193).

Fig. y Tabla 89. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Utiliza frases subordinadas



	Nº. SUJETOS	%	% VÁLIDO
Siempre	2	3,3	3,3
Bastantes veces	14	23,3	23,3
A veces	39	65,0	65,0
Nunca	5	8,3	8,3
Total	60	100,0	100,0

Otro tipo de oraciones subordinadas, empleadas con bastante frecuencia, son las *adverbiales*, ya sean éstas de *lugar*, *modo* o *final*:

"Es un mercado, en donde (ehhm) hay una pescadería enfrente y está cogiendo un pulpo y un pescado. Después, al lado, hay una carnicería donde una señora está in... comprando algo. Después, a la... a la izquierda... a la derecha hay una frutería en la que la frutera le está recomendando una fruta a... a la señora que está yendo a comprar. En el medio, hay una señora con su hijo, que le está dando una manzana. Después, hay una pastelería donde le está vendiendo nata. Después, aquí, está la cajera para co... para cobrarle lo que han comprado en el merc... en el mercado. Detrás de la cajera está un... un policía que le está vigilando. Ya está" (Sujeto 179).

Fuera de estos tipos de oraciones compuestas subordinadas los alumnos recurren a las *oraciones compuestas coordinadas*. Fundamentalmente, las *copulativas* mediante el empleo de la conjunción *y*, utilizada bien para unir dos oraciones en la misma frase o, también, después de utilizar un punto y seguido. En la siguiente descripción se construye, además, una *oración coordinada adversativa*, hecho poco frecuente dentro del repertorio de coordinadas emitido por los sujetos:

"(Ehhm) Hay chicos comprando... algunos, pan, otros, carne, otros, fruta. También venden "pescao", pero nadie está comprando. (Ehhm) Hay una chica comprando... comprando en el supermercado y la madre..., la madre a un niño le está dando una manzana. Y un policía está vigilando, por si alguien entra a robar, o algo. Y... ya está" (Sujeto 55).

Tan sólo un 8,3% (N=5 sujetos) del total de los alumnos no incluye una cierta complejidad a sus frases y puede llegar a hacer de su exposición, por ejemplo, una única frase, en la que el *sujeto* es el alumno, el verbo *ver* y todo lo demás se convierte en un *complemento directo*, aunque separado por las pausas naturales de expresión:

"Pues veo... (ehhh) una pescadería, peces, un pulpo (ehhh), personas. Una carnicería, una panadería, pan, pasteles, croissanes. (Ehhh) A una niña con una manzana. (Mmmm) Un carrito de compra. Dos, dos carritos de compra. Un guardia, una... fruta, una frutería, peras, plátanos, manzanas, naranjas. (Ehhh) Un acuario pequeño con... también unos peces. (Ehhh) Carne, latas, máquinas registradoras. Más personas... Y eso. Ya está" (Sujeto 258).

7.1.12. Es una descripción completa

Únicamente el 10% de los alumnos realiza una descripción que puede considerarse completa (*Hombres*: 12,9% / *Mujeres*: 6,9%). Necesariamente no tiene

por qué coincidir *completa* con una descripción *extensa*. Puede tratarse de una descripción más resumida que engloba y explica un mayor número de detalles, como en la siguiente:

"Hay un supermercado. En él hay: una frutera, una pescadera y un carnicero. (Ehhh) La frutera le ... le ha pedido a... las (uhhmm) ... le ha pedido una señora una manzana y se la está entregando. Luego, hay una pescadera que está..., que está ordenando el pescado. El carnicero le está dando carne a la señora que está en la cola, que le ha pedido carne. Luego, hay una madre que..., con un niño, que le está dando una manzana, y que al lado tiene un carrito de la compra. Luego, hay un panadero que le está dando una barra a un señor. Y... y que ... Hay una cajera con un guardia allado, que está (ehhh) está cobrando a una señora, pasándole los alimentos por la caja. Ya está" (Sujeto 158).

Se puede ver que comienza enmarcando lo que va a describir, con la primera frase y, a continuación, explica las acciones de cada uno de los personajes, lo cual ayuda a repasar todas las secciones del supermercado.

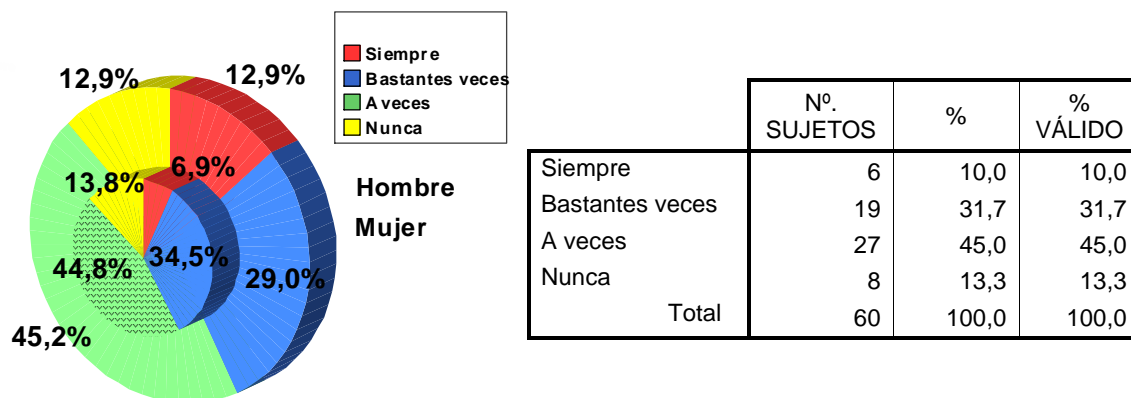
Los alumnos que no son capaces de hacer una descripción completa (*Bastantes veces + A veces*) suponen el 76,7%. Y en este sentido, las diferencias entre hombres (74,2%) y mujeres son inapreciables (79,3%). La mayor parte de ellos formulan su descripción como si de una enumeración de elementos se tratase. La simple enumeración de los objetos no implica que aquél que no pueda verlo consiga imaginar su disposición en el espacio. Se puede comprobar en el siguiente ejemplo:

"Hay... Hay... Hay personas haciendo la compra. Comprando: pescado, fruta (ehhh) pasteles. Hay un policía. (Ehhh) (Ehhh) Hay panaderos, (ehhh), frut... fruteros. (Ehhh) ... Una señora ofreciendo una manzana a un niño. Un señor cogiendo el pan. Una señora pagando la compra. (Ehhh) Una señora pidiendo carne. Otra pidiendo fruta. Una señora con un pulpo y un pez en la mano. (Ehhh) Hay manzanas rojas, verdes. Hay latas. (Ehmm) Hay pasteles. (Mmm) Hay pecera, hay una pecera. Hay carros. Hay un póster de un... cerdo. Hay estanterías. Hay cajas. (Mmm) Hay un cartel de pan, un cartel de fruta. No veo más" (Sujeto 113).

Desde luego que la descripción anterior es más explicativa que alguna de las que se encuentran entre las menos detalladas, compuestas éstas últimas por un 13,3% de alumnos (*Hombres*: N=4 sujetos; 12,9% / *Mujeres*: N=4 sujetos; 13,8%):

"(Ehhm) Están en el supermercado comprando. Y... y hay gente comprando pescados, (ehhh) fruta y... y en la... y con la cajera, la cajera está mirando a ver cuánto cuesta. Eso. Ya está" (Sujeto 229).

Fig. y Tabla 90. [Expresión Oral: Análisis de Contenido] Es una descripción completa



Y entre esta categoría, una alumna ha realizado la descripción más incompleta y de mayor brevedad:

“Pues hay gente comprando y niños por ahí. Y un guardia de seguridad” (Sujeto 266).

En su descripción no ha tenido en cuenta más que a las personas que en ella aparecen y, simplemente, englobándolos como un colectivo (*gente*), haciendo una mención aparte para el guardia de seguridad. Ni tan siquiera ha sido capaz de recordar la orden que pondría término a su descripción (*Ya está*).

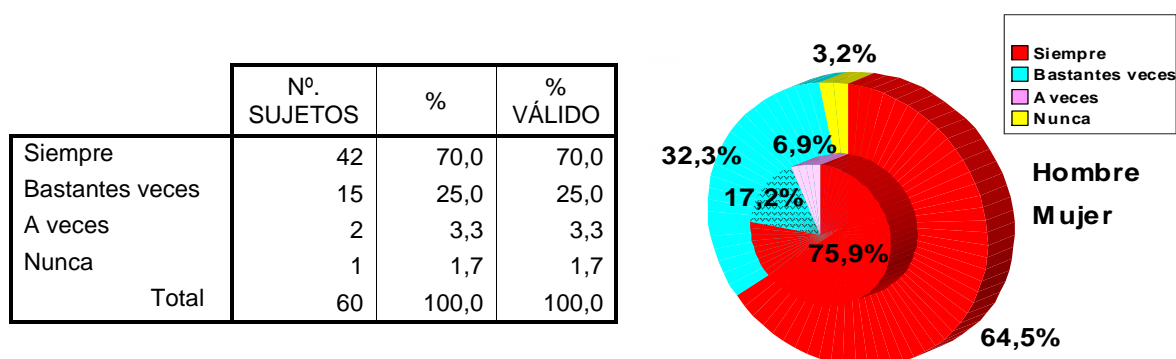
7.2. ANÁLISIS FORMAL

7.2.1. Articulación clara

La pronunciación de las palabras es clara y así se refleja en una cifra que llega casi hasta las tres cuartas partes de los alumnos (70,0%). De esa cifra, el 64,5% son hombres y el 75,9% mujeres.

El 28,3% (*Bastantes veces* + *A veces*) muestra algún signo de articulación menos clara, pero ello no indica motivo de preocupación. El 32,2% son hombres y el 24,1% son mujeres.

Fig. y Tabla 91. [Expresión Oral: Análisis Formal] Articulación clara



Sólo uno de los alumnos tiene una articulación en la que parecen intervenir menos los órganos de la boca (lengua y labios) al emitir directamente desde los órganos anteriores a éstos. Aún así, se le llega a entender sin mayor problema. Únicamente origina que la voz quede como más soplada.

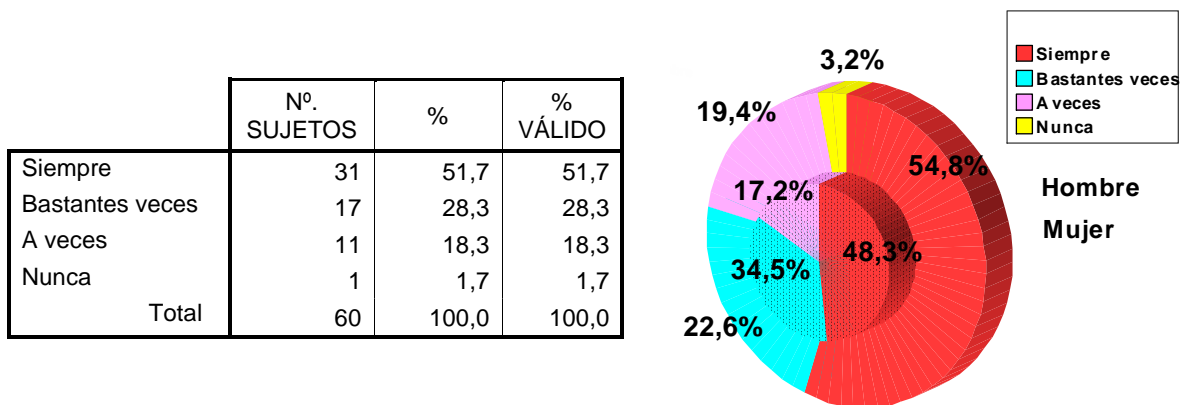
Las distancias entre ambos sexos no sirven para marcar diferencias.

7.2.2. Ritmo adecuado

Lo normal es que el 51,7% de los alumnos muestre el ritmo adecuado a la hora de expresarse. Al menos, con la naturalidad propia de un sujeto de esta edad. En este sentido, existen las diferencias que le son innatas a cada uno de los sujetos. Es decir, algunos hablan de manera más fluida, casi sin pensar mucho lo que van a decir, mientras que otros se muestran más lentos en su expresión. El 54,8% de los hombres (N=17 sujetos) y el 48,3% de las mujeres (N=14 sujetos), consiguen expresarse con un ritmo adecuado y natural.

El resto, el 48,3%, rompe la fluidez rítmica del discurso, en alguna ocasión, al emplear un *ehhh* que denota, o bien que no sabe qué decir, o bien que se encuentra algo tenso por la situación.

Fig. y Tabla 92. [Expresión Oral: Análisis Formal] Ritmo adecuado



Otro recurso que interrumpe un ritmo adecuado en la fluidez de sus palabras consiste en alargar la última sílaba de éstas, como si el niño quisiera hacer tiempo pensando lo que va a contar.

En ocasiones, los alumnos aprovechan las pausas naturales, para mantener un espacio de tiempo con un margen mayor del que sería lo normal para observar la ilustración y saber lo que van a explicar. Estos lapsus temporales pueden llegar a desestabilizar el ritmo que venía llevando hasta ese momento.

Existen, sin embargo, dos casos contrapuestos: el de un alumno que tiene un ritmo de expresión muy rápido, que habla muy deprisa (Nunca: N=1 sujeto; 1,7%) y el de otro que posee un ritmo muy lento, como de timidez.

De ese 48,3% que presenta alguna de las alteraciones arriba expuestas, el 45,2% son hombres (N=14 sujetos) y el 51,7% mujeres (N=15 sujetos), lo que no concede una diferencia significativa entre ambos géneros.

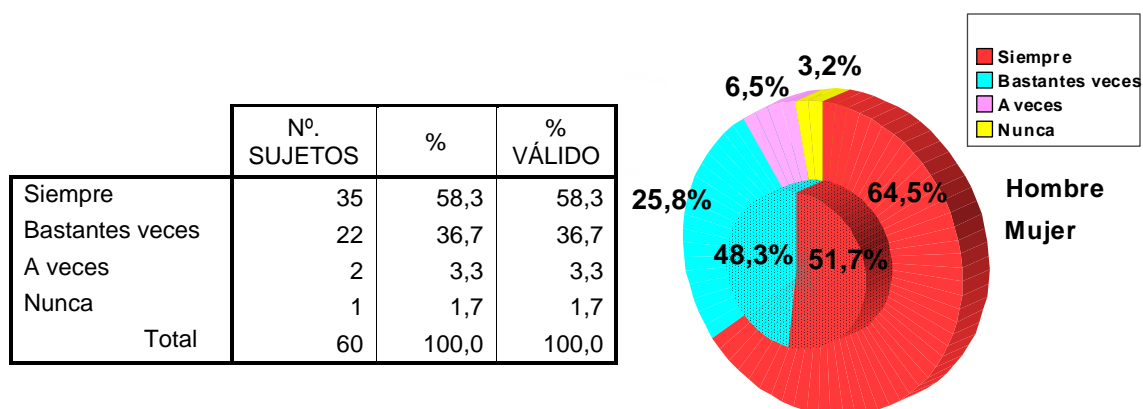
7.2.3. Volumen adecuado

En esta franja de edad los alumnos todavía se encuentran en la voz infantil. Hasta que no alcancen la pubertad, entre los 12 y los 15 años, no se producirá la muda de la voz. Por lo tanto, aquí no se analiza si el timbre es más o menos grave o agudo, o si se trata de una voz más plena, brillante y extensa, sino la dimensión de la altura de voz que emplea al hablar. Y es que para expresarse, tanto un niño como una niña pueden elevar o bajar su volumen, al margen de que cuando hayan mudado la voz, los alumnos tengan una voz más grave y, más aguda las mujeres.

El 58,3% de los alumnos analizados tiene un volumen adecuado en su forma de expresión oral. Aunque son más los hombres (N=20 sujetos; 64,5%) que las mujeres (N=15 sujetos; 51,7%) que se ajustan a ese nivel adecuado.

Un 40,0% (*Bastantes veces* + *A veces*) utiliza un volumen de voz más elevado o, al contrario, más bajo de lo normal (*Hombres*: N=10 sujetos; 32,3% / *Mujeres*: N=14 sujetos; 48,3%). Algún caso de nivel inferior de volumen está producido por timidez.

Fig. y Tabla 93. [Expresión Oral: Análisis Formal] Volumen adecuado



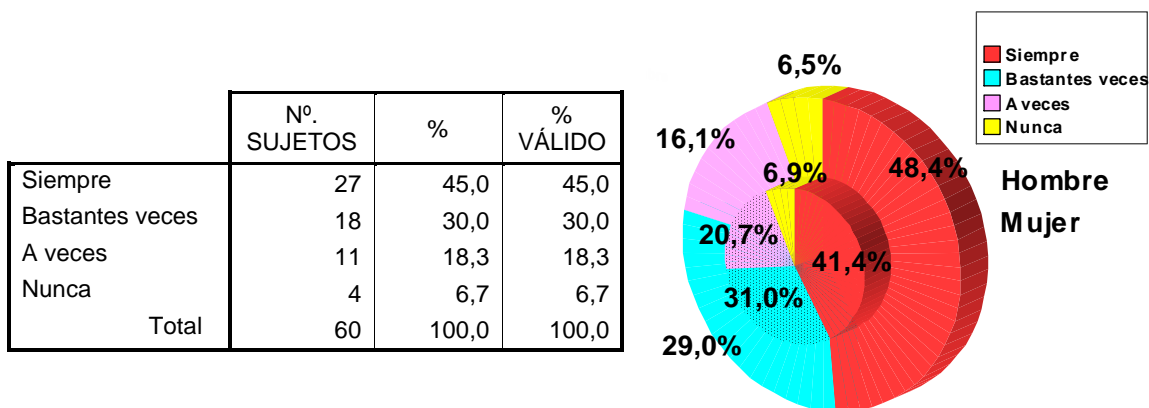
Sólo se encuentra un alumno (1,7%) con un volumen muy reiterativo, que se asemeja a un zumbido, en un tono bajo.

7.2.4. Entonación natural y amena

Como puede apreciarse, en este apartado no se dan grandes diferencias entre géneros (Tabla 83), ni tampoco demasiados incidentes entre las distintas categorías (Figura y Tabla 94). Hay que pensar, además, que los niños más extrovertidos serán capaces de utilizar su entonación natural sin verse afectados por una situación nueva, como la realizada por un agente externo al centro. Mientras tanto, los más inhibidos modificarán su entonación, afectados por la inseguridad que les produzca la actividad.

La entonación que se produce a estas edades, de manera espontánea y natural, se cumple en el 45,0% de los casos analizados. Son más los casos de hombres (N=15 sujetos; 48,4%) que de mujeres (N=12 sujetos; 41,4%).

Fig. y Tabla 94. [Expresión Oral: Análisis Formal] Entonación natural y amena



Entre las otras categorías existe un equilibrio entre ambos sexos, que repiten en frecuencia. Se producen casos completamente contrapuestos: desde aquel niño que utiliza una entonación forzada en la que quiere convertir su descripción en una lección magistral, adaptando un carácter que acompañe dicha situación, sin perder la tonalidad que

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Siempre	Frecuencia	15	12	27
Bastantes veces	Frecuencia	9	9	18
A veces	Frecuencia	5	6	11
Nunca	Frecuencia	2	2	4
Total	Frecuencia	31	29	60

Tabla 83. Entonación natural y amena, por sexo.

le es propia a un alumno de esta edad; hasta aquél que emplea una entonación monotonal. Alguno ha llegado a rayar el susurro en su descripción.

7.2.5. Nivel del lenguaje adecuado

El nivel de uso lingüístico que se produce para el estudio, es el que se corresponde con el que los alumnos desarrollarían en una situación de evaluación ordinaria en sus clases. Y ellos saben que eso es, precisamente, lo que se les está

haciendo: evaluarlos. Entonces, emplean el mismo nivel lingüístico que utilizarían con su profesor en esa misma situación, y así se expresan como lo harían en una situación coloquial, aunque conscientes de que se origina en el entorno académico, lo que les lleva a dar a sus expresiones e, incluso, a su tono un carácter algo más serio. Evidentemente, al tratarse de niños, aún no pueden expresarse en un nivel culto por carecer de formación suficiente; pero tampoco rayan el nivel vulgar, porque saben que es una situación escolar que requiere unas determinadas normas.

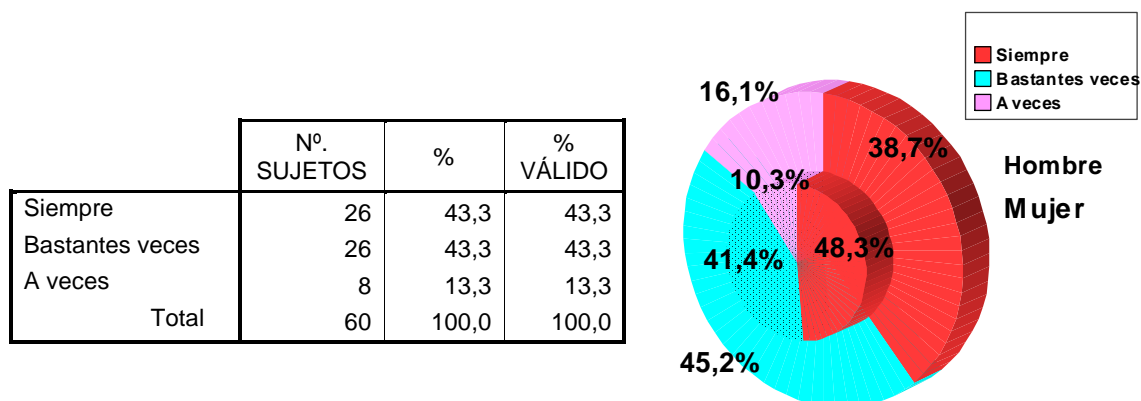
Así lo entienden el 43,3% de los alumnos. Algo más cuidadosas se muestran las mujeres (N=14 sujetos; 48,3%) que los hombres (N=12 sujetos; 38,7%).

Otro 56,6% (*Bastantes veces + A veces*) se expresa, igualmente, en el mismo lenguaje coloquial y con la misma "solemnidad" que la circunstancia requiere. Sin embargo, consciente o inconscientemente, incurren en la inclusión de algún uso incorrecto de la Lengua, que le resta calidad al discurso haciendo que éste se torne más vulgar.

De tal modo actúan el 61,3% de los hombres y el 51,7% de las mujeres. Los vulgarismos más frecuentes son, también, los que más frecuentemente se encuentran en casi cualquier estrato del ambiente social:

- pérdida de la **-d-** intervocálica y final de palabra (pescado > *pescao*; lado > *lao*; comprado > *comprao*)
- pérdida de sílabas finales (para > *pa*)
- simplificación de los grupos consonánticos (adelante > *alante*)
- contracción de palabras (para adelante > *p´alante*).

Fig. y Tabla 95. [Expresión Oral: Análisis Formal] Nivel del lenguaje adecuado



Donde menos afianzado está este tipo de vulgarismos es en los centros *privados urbanos*, pues el 60,0% de sus alumnos emplea un nivel del lenguaje correcto, mientras que el 40,0% (*Bastantes veces* + *A veces*) comete algún error (Tabla 84). Le sigue el *público urbano* donde se invierten las cifras establecidas en los anteriores centros: se reduce hasta el 40,0% la cantidad de alumnos que utilizan un nivel del lenguaje adecuado y se alcanza un 60,0% en el lado opuesto. Los centros *públicos rurales* descienden hasta el 30,0% en el adecuado nivel de lenguaje de los alumnos y el 70,0% restante comete incorrecciones.

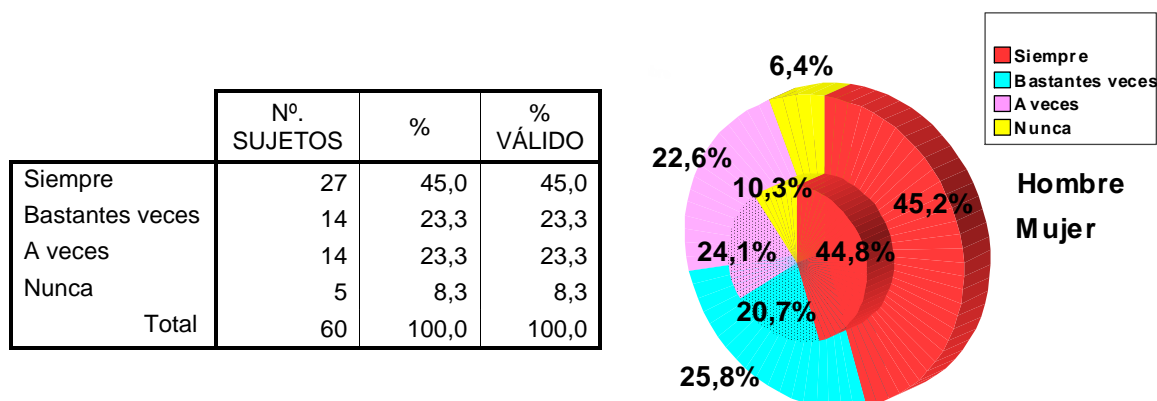
		Tipo de Centro			Total
		Público urbano	Público rural	Privado urbano	
Siempre	Frecuencia	8	6	12	26
	% de Tipo de Centro	40,0%	30,0%	60,0%	43,3%
Bastantes veces	Frecuencia	8	11	7	26
	% de Tipo de Centro	40,0%	55,0%	35,0%	43,3%
A veces	Frecuencia	4	3	1	8
	% de Tipo de Centro	20,0%	15,0%	5,0%	13,3%
Total	Frecuencia	20	20	20	60
	% de Tipo de Centro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 84. Nivel del lenguaje adecuado, por tipo de centro.

7.2.6. Expresión viva y natural

Tratándose de niños de corta edad lo más corriente es que su expresión sea espontánea, ágil y natural. A pesar de las limitaciones que la actividad pueda producir, provocadas por tratarse de una actividad realizada en el entorno escolar, donde los niños son conscientes de la necesidad de adoptar una postura más forzada, la expresión natural de sus palabras se refrenda en el 45,0% del total de la muestra. En idénticas cifras se mueven ambos sexos, sin diferencias destacables entre hombres (N=14 sujetos; 45,2%) y mujeres (N=13 sujetos; 44,8%).

Fig. y Tabla 96. [Expresión Oral: Análisis Formal] Expresión viva y natural



En otro 46,6% de los casos (*Bastantes veces + A veces*) los alumnos presentan una expresión más artificial que los anteriormente descritos. En la mayor parte de los casos se debe a la naturaleza de la situación en la que se encuentran, que les provoca una cierta intranquilidad. En otros casos es debido a la naturaleza intrínseca del alumno que posee una cierta timidez, que queda reflejada en su forma de expresión, haciendo con ello que su discurso sea más lento y apagado. Entre estas categorías tampoco existen diferencias significativas entre hombres (N=15 sujetos; 48,4%) y mujeres (N=13 sujetos; 44,8%).

Queda un porcentaje residual de un 8,3% de alumnos cuya expresión es más compleja que las anteriores. Como ejemplo, puede señalarse el caso de un alumno cuya expresión ha sido monocorde, sin ningún matiz expresivo. También, se da otra situación en la que un alumno, a consecuencia de sus divagaciones y extensas pausas, se ve condicionada su expresión. Ésta se vuelve poco natural ya que en una expresión natural las pausas no son tan extensas.

Hay que tener en cuenta que se habrá producido alguna interferencia en la expresión de los sujetos, tanto positiva como negativa, dado que sabían que sus palabras estaban siendo recogidas en una grabación, por una herramienta tecnológica. Se dan casos en los que los alumnos finalizan sus exposiciones con un *ya está, ya*, o similar, casi susurrado, para evitar que éstas se incluyeran en la grabación, cuando la orden que les fue dada al principio de su intervención era que debían concluir con tales palabras.

7.2.7. Léxico abundante y adecuado

El léxico empleado es adecuado en cuanto que hace referencia a los personajes y define los distintos elementos que componen la ilustración. Cada uno de esos elementos está correctamente explicado, sin mayor dificultad, a través de las palabras de los alumnos.

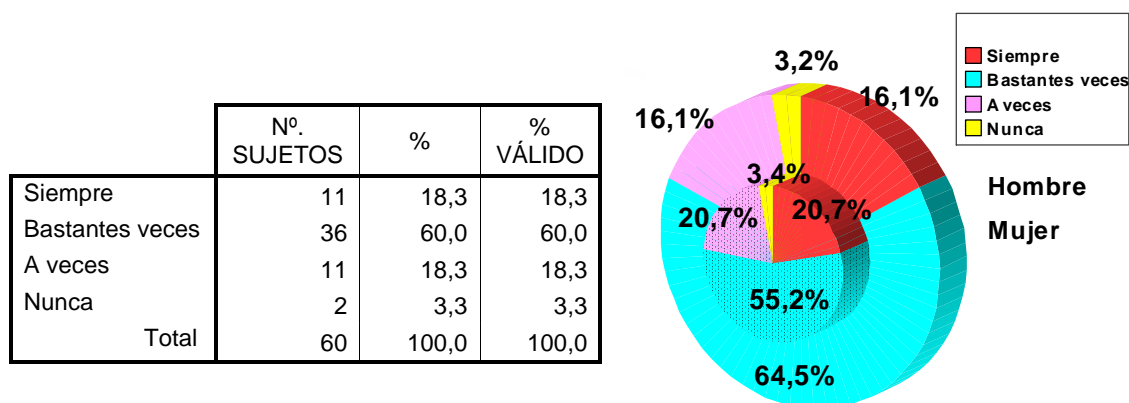
Distinto es encontrar abundancia léxica, entendiendo *abundancia* como diversidad de palabras. Ni tan siquiera en la exposición más extensa se aprecia una variedad de términos diferentes a los que pudiera haber empleado un alumno que haya realizado una descripción más breve.

Teniendo en cuenta estos matices, se puede entender que un 18,3% de los sujetos evaluados muestre un copioso y adecuado léxico. Hombres (N=5 sujetos;

16,1%) y mujeres (N=6 sujetos; 20,7%) por igual. Es habitual que ocurra en las descripciones más detalladas, ya que suelen utilizar más términos que quienes limitan la precisión de su explicación.

Lo más frecuente es que la producción léxica se encuentre en un nivel medio (60,0%) y se vean superadas las mujeres (N=16 sujetos; 55,2%) por los hombres (N=20 sujetos; 64,5%). Casi todos los sujetos utilizan los mismos términos para describir lo mismo. No existe una variedad sinonímica.

Fig. y Tabla 97. [Expresión Oral: Análisis Formal] Léxico abundante y adecuado



Puede ocurrir que bastante tenga ya el alumno con recurrir a una simplicidad léxica, ya que sus dudas y vacilaciones enturbian una expresiva descripción:

“(Ehhh) Yo veo aquí veo un ... un carnicero (ehhh) que una señora le está comprando, un jamón (o algo así). (Ehhh) También veo un pescadero, que tiene en la mano un pez. Una frutería, que le está comprando la señora manzanas, y hay: piña, manzanas, peras, plátanos, naranjas, etc. (Ehhh) También veo una panadería (ehhh) que le están comprando un pan, una barra de pan. (Ehhh) (Mmm) Gente (Ehhh). También veo una mamá que le está dando una manzana a su hija. Un policía. Un ... la señora de la caja, que le está cobrando. Y ... (ehhh). Y allí, en la carnicería, veo así como un póster de partes de la vaca. Una pecera, en la ... pescadería. Un ... (ehhh). Y ... Unas latas, ahí. Ya” (Sujeto 136).

7.2.8. Morfosintaxis. Estructuras bien construidas

Las palabras utilizadas por los sujetos son de tipo corriente, sin gran dificultad. Del mismo modo, las frases que construyen no son excesivamente complejas enunciando, en muchos casos, una enumeración de los elementos que conforman la ilustración. Esta simplicidad en las formas lleva, con mucha frecuencia, a que la frase les permita trastocar sus elementos en un orden distinto al canónico (S + V + P) sin

que la frase quede alterada en su contenido. Se comprueba en el 56,7% del total de los alumnos. Los hombres, en la correcta morfosintaxis, registran un 61,3% (N=19 sujetos), superior al de las mujeres (N=15 sujetos; 51,7%).

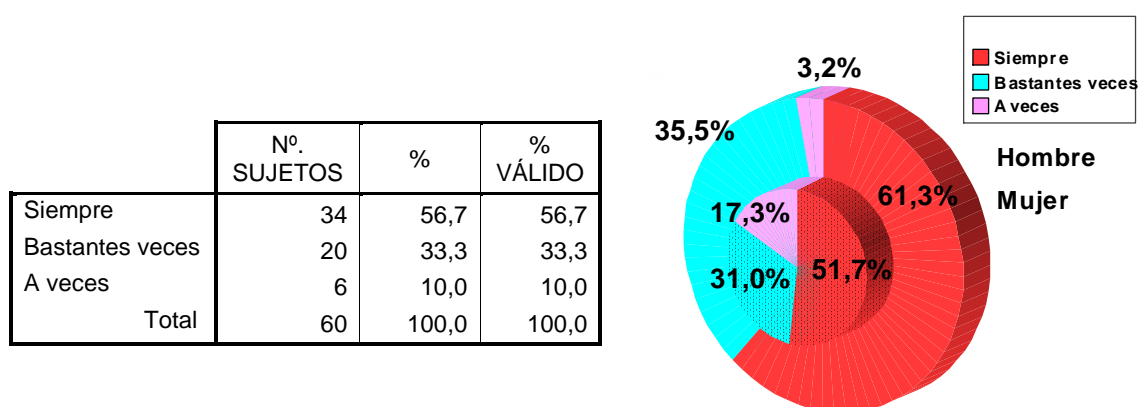
Si se atiende a los problemas que puedan surgir en este apartado lingüístico, del 43,3% de alumnos que manifiestan algún error (*Bastantes veces + A veces*), el 48,3% corresponde a las mujeres, siendo el 38,7% para los hombres. Los errores morfológicos más comunes tienen que ver con la contracción vulgar de la palabra *para*:

“(Ehhh) A ver. Pues aquí hay un ... (ehhh) señores que están haciendo la compra. Y ... y hay un y... hay una niña que... que una chica le está dando una fruta y está... contenta. Y... un guardia que está... de supervisor “pa” ver si alguien roba algo. Y todos los demás están comprando. Y ya está” (Sujeto 196).

También, otro tipo de error bastante frecuente es la contracción que vulgarmente se realiza entre las palabras terminadas en *-ado*:

“Están en un ... en un supermercado. Y uno ... y hay una panadería, una carnicería, una pescadería y una frutería. Y el policía está donde ... donde se paga. Y una madre le está dando a su hija una manzana. En la panadería, un señor le está pidiendo una barra de pan. (Ehhh) Y en la frutería, una señora está comprando manzanas. En la pescadería, el pescadero está poniendo el “pescao” en el “congelao”, en el “yelo”. En la carnicería, la señora está comprando carne. Ya” (Sujeto 261).

Fig. y Tabla 98. [Expresión Oral: Análisis Formal] Morfosintaxis. Estructuras bien construidas



En cuanto a la sintaxis, se dan equivocaciones tales como, por ejemplo, utilizar un *que relativo* de forma inadecuada. Provocando así, que no exprese verdaderamente la naturaleza de lo que se quiere transmitir, por no acompañar a éste algunas palabras más que indiquen que se trata de un *que* con carácter de complemento de lugar. Se puede apreciar en la siguiente descripción:

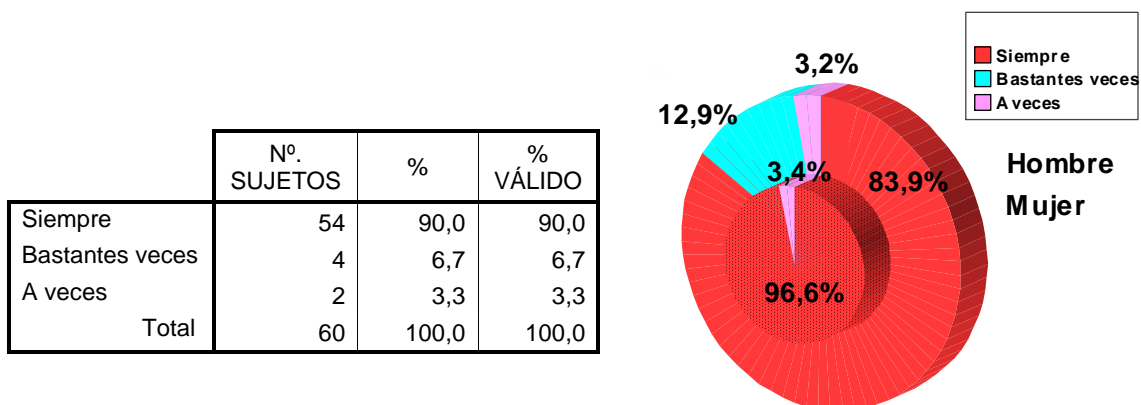
“Hay una panadería que una señora está comprando pan. Una pescadería, que está lavando el pescado. Una carnicería que una señora está intentando comprar carne. Una frutería, que hay... hay una señora que está comprando... fruta. Una madre y un hijo que la madre le está dando una manzana a su hijo. Y... una señora que está pagando lo que ha comprado. Ya está” (Sujeto 29).

Se producen vacilaciones que suscitan una falta de concordancia de número entre un artículo utilizado en singular y el nombre al que acompaña en plural.

7.2.9. Producción correcta de sonidos

La fonética empleada por los alumnos es bastante clara y correcta. Se puede verificar en el 90,0% de los casos analizados. Sonidos que pueden suponer alguna complicación para los niños, como el fonema vibrante alveolar /rr/, que suele ser alterado por /g/, están utilizados con bastante nitidez. E, incluso, los fonemas consonánticos velar /j/ e interdental /z/ son emitidos claramente en su pronunciación.

Fig. y Tabla 99. [Expresión Oral: Análisis Formal] Fonética: Producción correcta de sonidos



Avalan estos datos, casi la totalidad de las mujeres (96,6%) y el 83,9% de los hombres. Datos significativos pues, al margen de aquéllos, las mujeres solo presentan el caso de una alumna (3,4%) que muestra en su pronunciación del fonema /rr/ una menor claridad, manifiesta cuando pronuncia la palabra *carritos*.

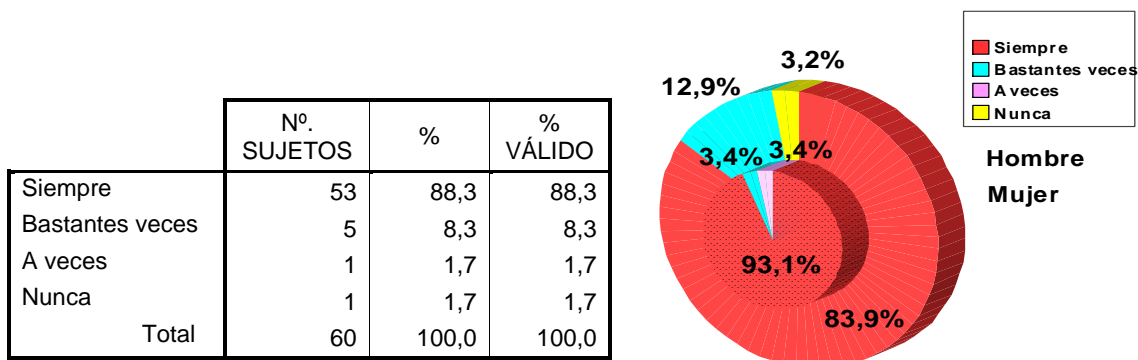
En cambio, el 16,1% de los hombres emite algún sonido de manera menos precisa.

7.2.10. Habla sin tartamudear

Este apartado refleja claramente que casi el total de los alumnos (N=53 sujetos; 88,3%) no padece trastornos que interrumpan una fluida expresión oral, como en el tartamudeo.

Esa cantidad se podría aumentar con el 11,7% restante (N=7 sujetos), si se considera que la alteración producida en la emisión oral de aquéllos se debe más a dudas y correcciones que el alumno va realizando a medida que discurre su discurso, que a una perturbación patológica propiamente dicha.

Fig. y Tabla 100. [Expresión Oral: Análisis Formal] Habla sin tartamudear

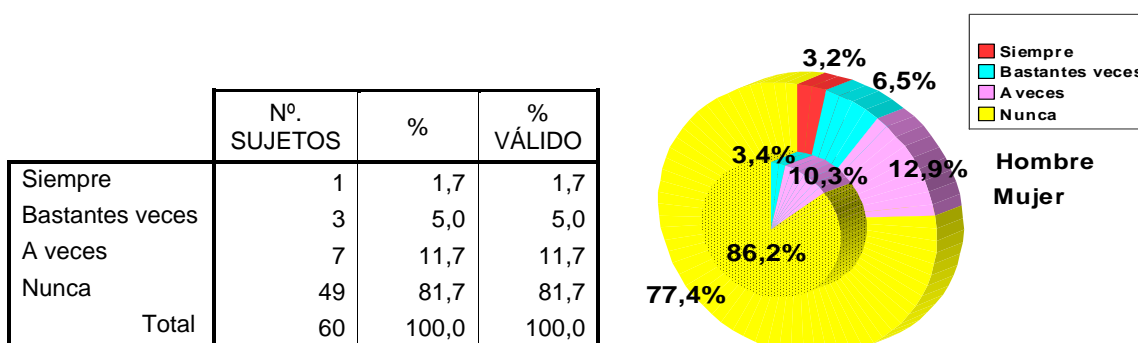


7.2.11. Acompaña su expresión oral con gestos

El 81,7% del total de los alumnos no gesticula mientras habla. Al encontrarse en una posición de pie, frente a la mesa y a la persona que administra la prueba, la mayor parte de los alumnos utiliza el mobiliario para apoyar sus manos sobre él. Alguno, incluso, apoya los codos. No faltan casos en los que el alumno agarra fuertemente los extremos de la mesa como si buscara seguridad y firmeza en lo que va a decir.

Existe otro grupo que no actúa así y coloca sus manos cruzadas en la espalda. O aprovechan los bolsillos traseros del pantalón o de los que incorpora su chaqueta para ocultarlas, en claro signo de que no saben qué hacer con ellas.

Fig. y Tabla 101. [Expresión Oral: Análisis Formal] Acompaña su expresión oral con gestos



Un 8,3% de alumnos realiza algún tipo de gesto, limitado a señalar elementos presentes en la ilustración que se les muestra. Y, de entre ellos, el 3,2% consigue realizar gestos de expresión, aunque no sean de manera continua.

Casi duplican los hombres que hacen gestos (22,6%) a las mujeres (13,7%). Y entre la categoría más alta, el único caso que realiza gestos *siempre* (3,2%) es un hombre.

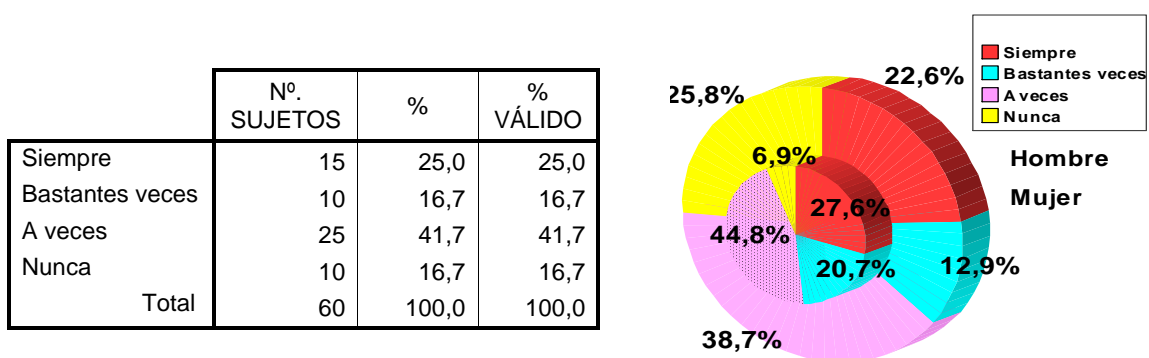
Se puede entender que la razón por la que los alumnos no realizan gestos se debe como consecuencia de encontrarse ante una situación formal, como es la escolar. Y, en esta ocasión, más formal aún para un alumnado que desconoce a la persona que tiene enfrente. Quede claro que para este apartado se ha tenido en cuenta que se trata de niños de corta edad y, por ello, se han considerado aquellas expresiones básicas que se incorporan a lo enunciado; nunca se ha intentado comparar con la elaborada gesticulación que pudiera proporcionar un adulto en su conversación.

7.2.12. Se muestra relajado cuando habla

Tratándose ésta de una situación que pudiera intimidar a los alumnos por desconocimiento del entrevistador, por ejemplo, el 25% de los alumnos (N=15 alumnos) habla de manera relajada. La diferencia entre hombres y mujeres guarda una cierta simetría (*Hombres*: N=7 sujetos; 22,6% / *Mujeres*: N=8 sujetos; 27,6%).

Entre las categorías intermedias hay un 58,4% (N=35 sujetos) que presenta algún síntoma de alteración, transmitido a través de su expresión o por sus acciones. Esto conduce a que el sujeto pueda hablar con precipitación, que deslice las manos por la mesa, que juegue con el broche de su reloj, o que el mismo alumno reconozca que se ha puesto nervioso.

Fig. y Tabla 102. [Expresión Oral: Análisis Formal] Se muestra relajado cuando habla



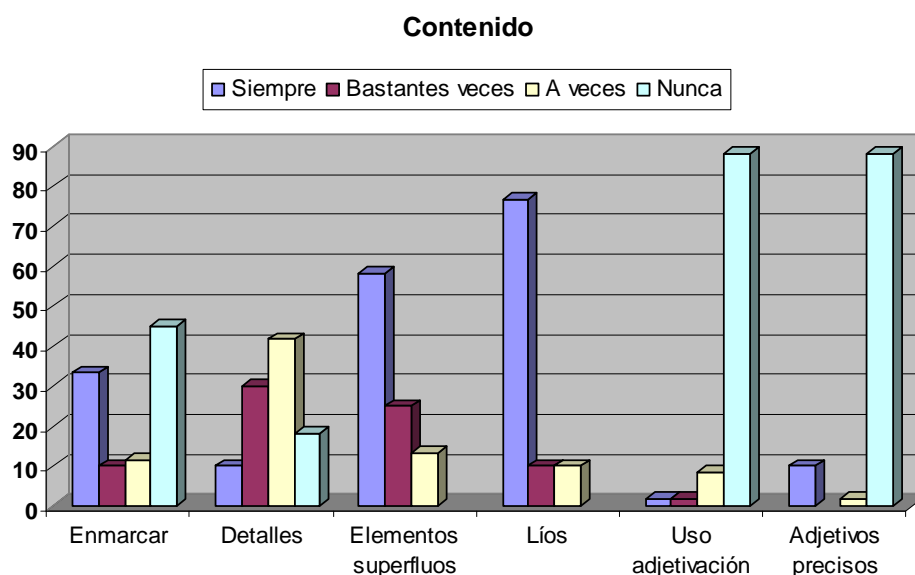
Si hasta ahora las mujeres superaban a los hombres en porcentaje, aunque no fuera significativo, tan sólo un 6,9% de ellas (N=2 sujetos) sufren una mayor tensión al expresarse oralmente. Se posicionan los hombres, con un 25,8% (N=8 sujetos), como menos relajados cuando hablan. Como posible explicación a esta diferencia tan marcada entre ambos sexos se podría aducir que alguna intervención tendrá la diferencia de maduración psicológica.

7.3. Puntuaciones resultantes: Expresión Oral

7.3.1. Análisis de contenido

Cuando los sujetos de la muestra tienen que comenzar su exposición oral *enmarcando* lo que van a describir es resuelto por un 33,0%, siendo mayor la cantidad de alumnos que no definen el marco (45,0%) en el que se desarrolla la acción que describen.

En la *selección de detalles* lo frecuente es que el 41,7% no les conceda demasiada importancia y opten por elegir aquellos que les parecen más destacados, sin completarlos todos (*A veces*). No obstante, se encuentra otro 40,0% (*Siempre + Bastantes veces*) que le concede más importancia a una pormenorizada selección.



CONTENIDO	Enmarcar	Detalles	Elementos superfluos	Líos	Uso adjetivación	Adjetivos precisos
Siempre	33,3%	10,0%	58,3%	76,7%	1,7%	10,0%
Bastantes veces	10,0%	30,0%	25,0%	10,0%	1,7%	0,0%
A veces	11,7%	41,7%	13,3%	10,0%	8,3%	1,7%
Nunca	45,0%	18,3%	0,0%	0,0%	88,3%	88,3%

Inapelables son las puntuaciones referidas a evitar los *elementos superfluos* en la exposición oral, donde un 58,3% lo cumple *Siempre*. Así mismo, más de las tres cuartas partes de los alumnos sometidos a estudio (76,7%) realizan una descripción *sin vueltas atrás*, *líos* o cualquier otro hecho que complique y dificulte su exposición.

Igualmente elocuentes se vuelven los resultados obtenidos en el *uso de la adjetivación*. Este hecho destaca por sus resultados negativos, dado que el 88,3% de los alumnos que fueron estudiados no utilizaron *Nunca* adjetivo alguno mientras

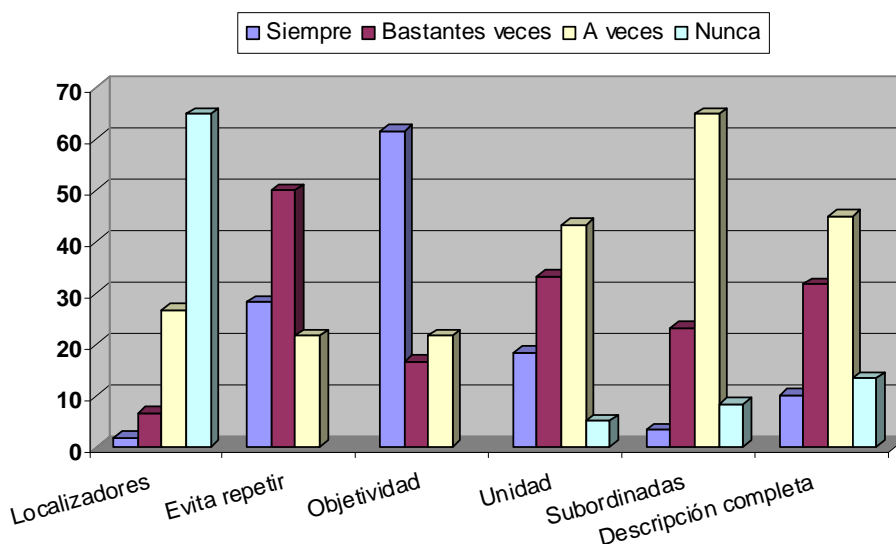
expresaban el contenido de la ilustración. Como consecuencia de esta falta de adjetivación en las palabras, el siguiente ítem (*los adjetivos son precisos*) puntúa en el mismo porcentaje que el anterior (88,3%); puesto que no existe adjetivación. Si se prefiere, podría dejarse esa cifra al 0,0%, pues si no hay adjetivos éstos no pueden ser ni precisos ni imprecisos.

Resulta curioso comprobar que los sujetos no le conceden demasiada importancia al uso de adjetivos. Primero, porque la ilustración presenta gran variedad de colores en los que es imposible que el alumno no repare. Si no en todos ellos, al menos en alguno. Segundo, porque no hay duda en que el uso del adjetivo es muy trabajado en el aula de Lengua.

Otro aspecto negativo es una falta de *localizadores espaciales* (arriba, abajo, derecha, etc.) que permitan posicionar a las personas y los objetos, mentalmente, a quien escucha su descripción. El 65,0% no los utiliza *Nunca* y el 26,7% lo hace *A veces*, incluyendo alguno.

A favor del alumnado se encuentra que el 50,0% *evita repetir, insistentemente, las mismas palabras* en bastantes ocasiones y otro 28,3% evita tal situación *Siempre*. A nuestro juicio, podría afirmarse que cualquier repetición se debe más a la tensión que les pueda causar la situación, que a la falta de un repertorio lingüístico más o menos desarrollado.

Contenido



CONTENIDO	Localizadores	Evita repetir	Objetividad	Unidad	Subordinadas	Descripción completa
Siempre	1,7%	28,3%	61,7%	18,3%	3,3%	10,0%
Bastantes veces	6,7%	50,0%	16,7%	33,3%	23,3%	31,7%
A veces	26,7%	21,7%	21,7%	43,3%	65,0%	45,0%
Nunca	65,0%	0,0%	0,0%	5,0%	8,3%	13,3%

Se presenta un 61,7% de alumnos que *describe con objetividad* la ilustración. No manifiestan su punto de vista personal o realizan algún comentario sobre lo que están viendo, sino que permanecen ajenos a la acción que allí se desarrolla.

El 51,6% (*Siempre + Bastantes veces*) consigue darle una *unidad* a su descripción, integrándose los elementos que describen unos con otros. Otro 43,3% hace una descripción que resulta menos cohesionada en sus elementos.

Poco frecuente es el uso de *oraciones subordinadas*, reflejado en un 65,0% que utiliza alguna *A veces*. El tipo de oraciones subordinadas más frecuente son las *adjetivas o de relativo*. Y, dentro de ellas, las *explicativas*. De igual manera, emplean frecuentemente las subordinadas *adverbiales*, tanto las de *lugar, modo o final*. Hacen un mayor uso de la coordinación, sobre todo de las oraciones *copulativas*.

Mantienen un nivel medio (*A veces*: 45,0%) cuando se trata de exponer una descripción completa. En ocasiones, las descripciones se convierten en simples enumeraciones de objetos o de personas, sin expresar qué papel desempeñan éstos en el contexto o qué posición ocupan dentro del mismo. Porcentaje parecido al anterior, pero ahora en positivo, resulta el 41,7% que se obtiene agrupando los niveles superiores (*Siempre + Bastantes veces*).

Por sexos

El 54,8% de los hombres *Nunca comienzan enmarcando lo que van a describir*. Por otro lado, cuando hay que iniciar enmarcando lo que se va a explicar, son las mujeres en un 51,7% (*Siempre + Bastantes veces*) las que lo hacen, en proporción mayor y significativa que el 35,5% de los hombres (Tabla 85).

Son los hombres, con un 45,2% (*Siempre + Bastantes veces*) quienes realizan *una buena selección de detalles* y las mujeres (44,8%) cuando se trata de una selección no tan completa (*A veces*).

Si de *evitar los elementos superfluos* se trata se presenta una simetría entre ambos grupos (*Hombres*: 58,1% / *Mujeres*: 58,6%), aunque sean las mujeres las que estén mínimamente por encima.

Las diferencias entre hombres y mujeres para hacer una *exposición clara, sin líos, vueltas atrás o embrollos* se presenta en un porcentaje mayor de mujeres (82,8%), marcando diferencias con respecto al 71,0% de los hombres.

Ya se expuso más arriba que el uso de adjetivos y de localizadores espaciales era algo escaso en el conjunto de las exposiciones orales, en general. Por géneros sucede lo mismo, siendo escaso su empleo tanto en hombres como mujeres. No obstante, serán los hombres con el 93,5% y el 71,0%, quienes *Nunca* hagan uso de la *adjetivación* y *localizadores*, respectivamente.

		Siempre	Bastantes veces	A veces	Nunca
ANÁLISIS DE CONTENIDO	Comienza enmarcando lo que va a describir	Hombre 32,3%	3,2%	9,7%	54,8%
		Mujer 34,5%	17,2%	13,8%	34,5%
	Hay una buena selección de detalles	Hombre 12,9%	32,3%	38,7%	16,1%
		Mujer 6,9%	27,6%	44,8%	20,7%
	Evita los elementos superfluos	Hombre 58,1%	19,4%	22,6%	0,0%
		Mujer 58,6%	31,0%	3,4%	6,9%
	Descripción sin vueltas atrás, líos, etc.	Hombre 71,0%	16,1%	9,7%	3,2%
		Mujer 82,8%	3,4%	10,3%	3,4%
	Utiliza adjetivación (color, forma, tamaño...)	Hombre 0,0%	0,0%	6,5%	93,5%
		Mujer 3,4%	3,4%	10,3%	82,8%
	Los adjetivos son precisos	Hombre 6,5%	0,0%	0,0%	93,5%
		Mujer 13,8%	0,0%	3,4%	82,8%
	Utiliza localizadores espaciales (arriba, abajo, derecha, etc.)	Hombre 3,2%	6,5%	19,4%	71,0%
		Mujer 0,0%	6,9%	34,5%	58,6%
	Evita repetir, insistentemente, las mismas palabras	Hombre 22,6%	54,8%	22,6%	0,0%
		Mujer 34,5%	44,8%	20,7%	0,0%
	Describe con objetividad	Hombre 48,4%	19,4%	32,3%	0,0%
		Mujer 75,9%	13,8%	10,3%	0,0%
Existe unidad en la descripción	Hombre 19,4%	32,3%	41,9%	6,5%	
	Mujer 17,2%	34,5%	44,8%	3,4%	
Utiliza frases subordinadas	Hombre 0,0%	25,8%	67,7%	6,5%	
	Mujer 6,9%	20,7%	62,1%	10,3%	
Es una descripción completa	Hombre 12,9%	29,0%	45,2%	12,9%	
	Mujer 6,9%	34,5%	44,8%	13,8%	

Tabla 85. Análisis de Contenido: Resultados por sexo.

Ambos sexos mantienen una simetría al *evitar repetir constantemente las mismas palabras*.

Sin embargo, serán las mujeres las que formulen una descripción más objetiva (75,9%) y consigan no interferir con su punto de vista en la descripción que realizan.

En cuanto a la existencia de *unidad en la descripción*, el uso de *frases subordinadas* y formular una *descripción completa*, no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

7.3.2. Análisis formal

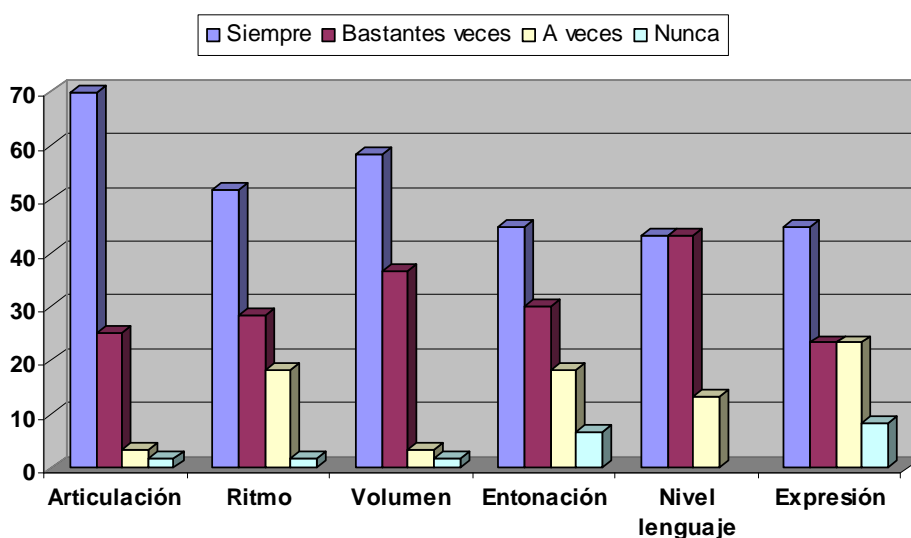
El estudio de la forma en la Expresión Oral de los sujetos demuestra que *Siempre* se presenta una *clara articulación* en el 70,0% de los casos. Otro 25,0%,

aunque no se encuentra en el anterior grupo, muestra un nivel bastante adecuado que hace inteligible su discurso.

El *ritmo* de las palabras emitidas por los alumnos es muy *adecuado* en el 51,7% de los casos. Podría considerarse, igualmente, a otro 28,3% (*Bastantes veces*) dentro de un ritmo adecuado, no obstante que hay que considerar que ese ritmo se ve interrumpido por algún recurso que origina una interrupción (duda, alargamiento de sílabas finales, etc.).

Los resultados registrados dentro del *volumen* también se localizan en un nivel superior. Así, el 58,3% muestra *Siempre* un volumen más o menos esperado para una voz infantil y otro 36,7% *Bastantes veces*. Aquí se tuvo presente que una voz infantil tiende a ser más aguda, tanto en hombres como en mujeres, que una voz ya formada.

Formal



FORMAL	Articulación	Ritmo	Volumen	Entonación	Nivel lenguaje	Expresión
Siempre	70,0%	51,7%	58,3%	45,0%	43,3%	45,0%
Bastantes veces	25,0%	28,3%	36,7%	30,0%	43,3%	23,3%
A veces	3,3%	18,3%	3,3%	18,3%	13,3%	23,3%
Nunca	1,7%	1,7%	1,7%	6,7%	0,0%	8,3%

La *entonación natural y amena* se cumple en un 45,0% de los casos y en otro 30,0% ocurre bastantes veces. Ello, a pesar de producirse en una situación que no era propia de las rutinas escolares y realizada por otra persona diferente al docente habitual. La situación ajena al aula podría haber influido para que la entonación se modificara ante un extraño, haciéndose más inhibida o tímida y no resultó así.

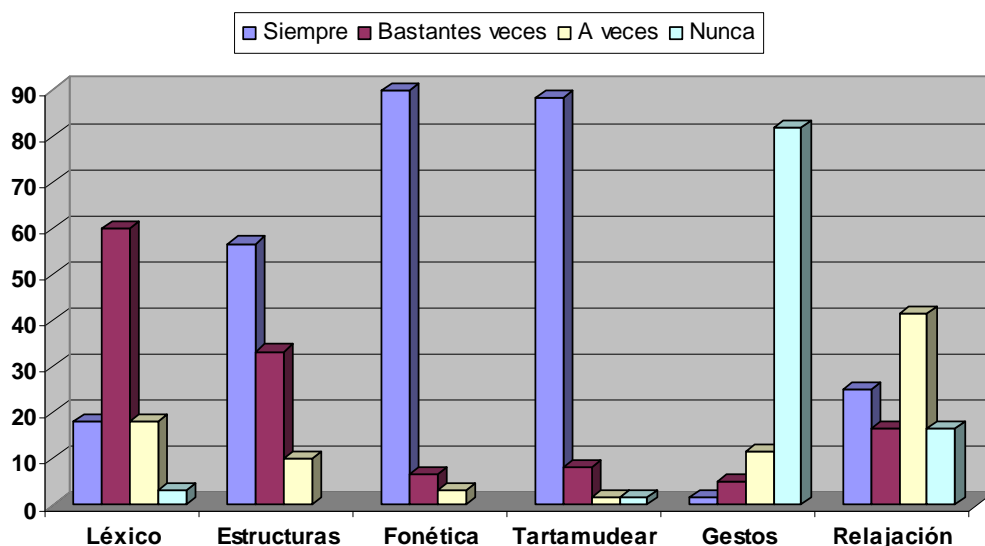
El *nivel del lenguaje* es el esperado para la formación con la que cuentan. Es un nivel que se podría utilizar en una situación ordinaria protagonizada por el alumno,

pero manteniendo un carácter académico propio del entorno en el que se desarrolla la acción. Así lo entienden el 86,6% de los alumnos (*Siempre + Bastantes veces*).

La *expresión* se define *viva y natural* en el 45,0% de los sujetos estudiados. Es una puntuación aceptable si se piensa que puede resultar más difícil que un niño muestre su personalidad natural ante una persona que desconoce. Aunque algo habrá ayudado, también, el hecho de exponerle la actividad de manera distendida.

El *léxico* empleado es *abundante y adecuado* en un 18,3%. Cantidad que resulta escasa al compararla con la mayor frecuencia resultante (*Bastantes veces*: 60,0%). Este dato resulta porque los alumnos utilizan un léxico *adecuado* a la ilustración y a los objetos que quieren definir, pero la *abundancia* y diversidad léxica no aparece, llegando a hacer la descripción de algún detalle con las mínimas palabras.

Formal



FORMAL	Léxico	Estructuras	Fonética	Tartamudear	Gestos	Relajación
Siempre	18,3%	56,7%	90,0%	88,3%	1,7%	25,0%
Bastantes veces	60,0%	33,3%	6,7%	8,3%	5,0%	16,7%
A veces	18,3%	10,0%	3,3%	1,7%	11,7%	41,7%
Nunca	3,3%	0,0%	0,0%	1,7%	81,7%	16,7%

Las *estructuras* lingüísticas están *bien construidas* en un 56,7% de los alumnos analizados. Se trata de estructuras sencillas, como cabe esperar. En el 43,3% restante (*Bastantes veces + A veces*) se pueden encontrar algunos errores morfológicos muy comunes (contracción de palabras, por ejemplo).

La *fonética* de los alumnos no deja lugar a dudas. En el 90,0% de los casos los sonidos emitidos se hacen de manera correcta. Incluso, fonemas vibrantes como el alveolar /rr/ no presenta un nivel de dificultad ni su sustitución por otro.

Por otra parte, el 88,3% de los sujetos emite sus palabras *sin tartamudear*. El 11,3% (*Bastantes veces + A veces + Nunca*) restante tampoco presenta ninguna patología lingüística. Su inclusión en esas categorías se debe a que tienen muchas vacilaciones y correcciones sobre su discurso, que producen un efecto entrecortado, similar al tartamudeo.

La *expresión gestual* no ha acompañado al discurso en un 81,7% de los alumnos, siendo sus manos apoyadas sobre la mesa o colocadas por detrás de su espalda. El otro 18,4% (*Siempre + Bastantes veces + A veces*) no muestra un repertorio excesivamente desarrollado de gestos pero, en alguna ocasión, sí acompañan con algún movimiento de sus manos en el aire o señalando la ilustración con intención de expresión gestual.

Cuando hablan lo frecuente es que un 41,7% de los alumnos estén en un nivel de *relajación* medio. Agrupando las categorías superiores (*Siempre + Bastantes veces*) se consigue otro 41,7% de alumnos con una gran seguridad mientras hablan en presencia de otra persona. Únicamente un 16,7% muestra claros síntomas de encontrarse incómodo y tenso (velocidad discursiva, movimientos incontrolados de sus manos).

Por sexos

La *articulación* de las mujeres es más clara (75,9%) de una manera constante (*Siempre*) (Tabla 86).

Son los hombres los que presentan un buen *ritmo* (54,8%) y *volumen* (64,5%) por encima de las mujeres (*Siempre*). Aunque serán las mujeres las que alcancen el 100% de los casos, si se atiende al nivel superior completo (*Siempre + Bastantes veces*). Los casos de un volumen inadecuado se corresponden con casos de hombres.

Los hombres consiguen una *entonación* más *natural y amena* en el 77,4% de los sujetos (*Siempre + Bastantes veces*), no muy superior al 72,4% de las mujeres.

Tampoco se presentan significativas las distancias en el nivel superior (*Siempre + Bastantes veces*) al observar el *nivel del lenguaje* (*Hombres: 83,7% / Mujeres: 89,7%*); la *viveza y naturalidad de la expresión* (*Hombres: 71,0% / Mujeres: 65,5%*); y la *abundancia y adecuación del léxico* (*Hombres: 80,6% / Mujeres: 75,9%*).

		Siempre	Bastantes veces	A veces	Nunca	
ANÁLISIS FORMAL	Articulación clara	Hombre	64,5%	32,3%	0,0%	3,2%
		Mujer	75,9%	17,2%	6,9%	0,0%
	Ritmo adecuado	Hombre	54,8%	22,6%	19,4%	3,2%
		Mujer	48,3%	34,5%	17,2%	0,0%
	Volumen adecuado	Hombre	64,5%	25,8%	6,5%	3,2%
		Mujer	51,7%	48,3%	0,0%	0,0%
	Entonación natural y amena	Hombre	48,4%	29,0%	16,1%	6,5%
		Mujer	41,4%	31,0%	20,7%	6,9%
	Nivel del lenguaje adecuado	Hombre	38,7%	45,2%	16,1%	0,0%
		Mujer	48,3%	41,4%	10,3%	0,0%
	Expresión viva y natural	Hombre	45,2%	25,8%	22,6%	6,5%
		Mujer	44,8%	20,7%	24,1%	10,3%
	Léxico abundante y adecuado	Hombre	16,1%	64,5%	16,1%	3,2%
		Mujer	20,7%	55,2%	20,7%	3,4%
	Morfosintaxis. Estructuras bien construidas	Hombre	61,3%	35,5%	3,2%	0,0%
		Mujer	51,7%	31,0%	17,2%	0,0%
	Fonética: Producción correcta de sonidos	Hombre	83,9%	12,9%	3,2%	0,0%
		Mujer	96,6%	0,0%	3,4%	0,0%
	Habla sin tartamudear	Hombre	83,9%	12,9%	0,0%	3,2%
		Mujer	93,1%	3,4%	3,4%	0,0%
Acompaña su expresión oral con gestos	Hombre	3,2%	6,5%	12,9%	77,4%	
	Mujer	0,0%	3,4%	10,3%	86,2%	
Se muestra relajado cuando habla	Hombre	22,6%	12,9%	38,7%	25,8%	
	Mujer	27,6%	20,7%	44,8%	6,9%	

Tabla 86. *Análisis Formal: Resultados por sexo.*

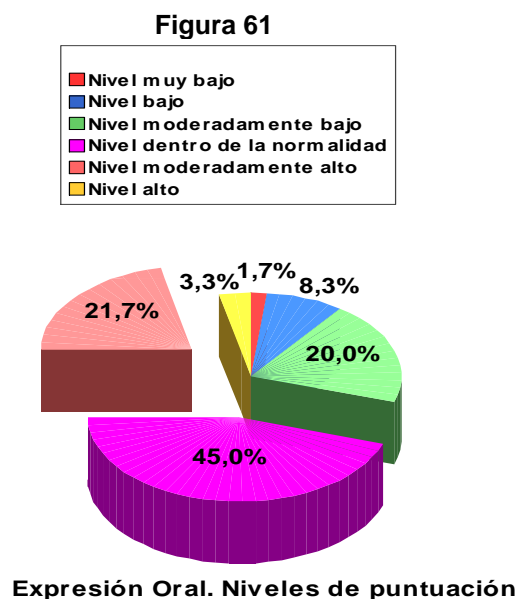
Para la *morfosintaxis* serán los hombres (96,8%) los que elaboren unas mejores construcciones (*Siempre + Bastantes veces*).

En *fonética* y un discurso sin *tartamudear* no se aprecian diferencias entre sexos y sí aparecen aquéllas en la *expresión gestual* pues, dentro de los resultados generales, son menos expresivas las mujeres (*Nunca*: 86,2%) frente a los hombres (*Nunca*: 77,4%). Este control gestual de las mujeres en sus movimientos puede ser la consecuencia de tener, también, un mayor control corporal traducido en una mayor *relajación* mientras hablan. Así, casi la mitad de las mujeres (*Siempre + Bastantes veces* = 48,3%) se muestran más relajadas mientras hablan, que los hombres (35,5%) en el mismo nivel superior.

7.4. Resultados generales: Expresión Oral

Vistos en el apartado anterior los resultados obtenidos en cada ítem individual, y después de ser sumadas las puntuaciones resultantes en el *Análisis de Contenido* y en el *Análisis Formal*, se presenta en éste una visión más general del nivel en el que se encuentran los alumnos de la muestra analizada, dentro de la *Expresión Oral*.

El nivel que mayor frecuencia alcanza se corresponde con el *nivel dentro de la normalidad* (Figura 61). Aquí se encuentran el 45,0% de los alumnos de la muestra (N=27 sujetos). Este nivel representa la línea media de las puntuaciones. En menor proporción, aunque a destacar, se encuentra el 21,7% de los alumnos (N=13 sujetos) dentro del *nivel moderadamente alto*. Pocos se posicionan en los niveles de excelencia (*alto*: N=2 sujetos; 3,3%). Por el contrario, algo más del 30,0% (N=18 sujetos) permanece entre los niveles inferiores.



Por *géneros*, puntúan los hombres en el *nivel dentro de la normalidad* con un 48,4% por encima del 41,4% obtenido por las mujeres (Figura 62).

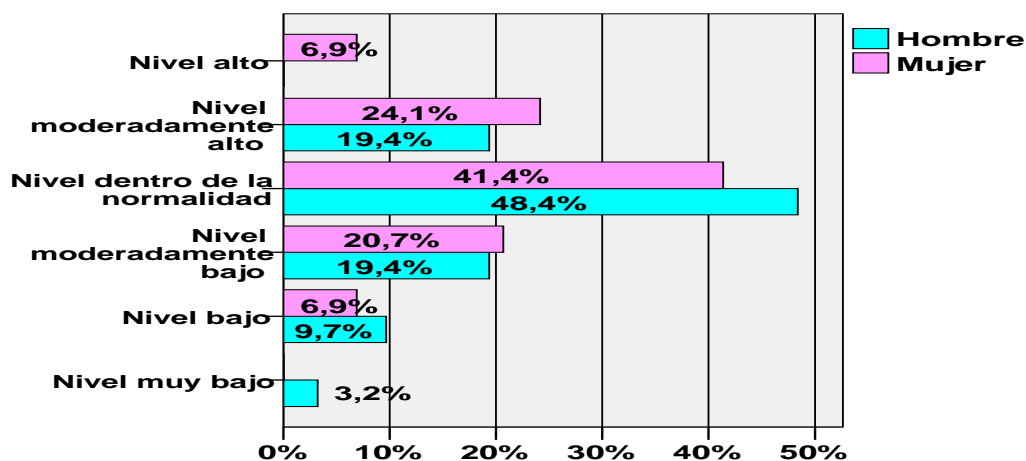


Fig. 62. Expresión Oral. Puntuaciones finales por género

Sucedirá, sin embargo, lo contrario entre el *nivel moderadamente alto*. Las mujeres aglutinan una proporción mayor (24,1%) que el 19,4% de los hombres. También será el 6,9% de las mujeres las que se encuentren entre el *nivel alto*, en esta ocasión sin representación masculina en dicho nivel.

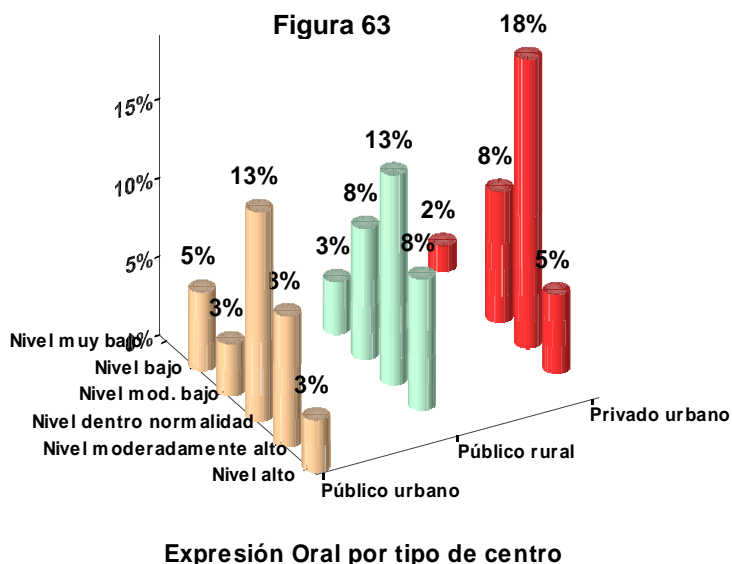
En los niveles más extremos (*Alto y Sin nivel*) no se ha producido ningún caso.

Tanto hombres como mujeres alcanzan puntuaciones más altas en el *Análisis Formal* que en el *Análisis de Contenido*.

Según el *tipo de centro*, en el *nivel dentro de la normalidad* se presentan las mayores frecuencias para los tres tipos de centros. Serán los *privados urbanos* los que

destaquen con un 18,0% sobre los *públicos rurales* y los *públicos urbanos*, cada uno con un 13,0% del total de la muestra (Figura 63).

Sin embargo, entre los niveles superiores, la proporción de alumnos desciende hasta el 5,0% para los centros *privados urbanos*, en el *nivel moderadamente alto*. Aquí se invierte la tendencia anterior y los *públicos rurales* y *públicos urbanos* se sitúan en



el 8,0% del total de la muestra, por encima de los privados.

Son muy pocos los casos recogidos en el *nivel alto* (3,0%), y se encuentran dentro del grupo de los centros *públicos urbanos*.

Agrupando los resultados obtenidos en los niveles menos destacados (*Nivel muy bajo* + *Nivel bajo* + *Nivel moderadamente bajo*) los centros *públicos rurales* (11,0%) y los *privados urbanos* (10%) concentran unos porcentajes muy parecidos. Mientras tanto, en los *públicos urbanos* son menores los casos aparecidos, con un 8,0%.

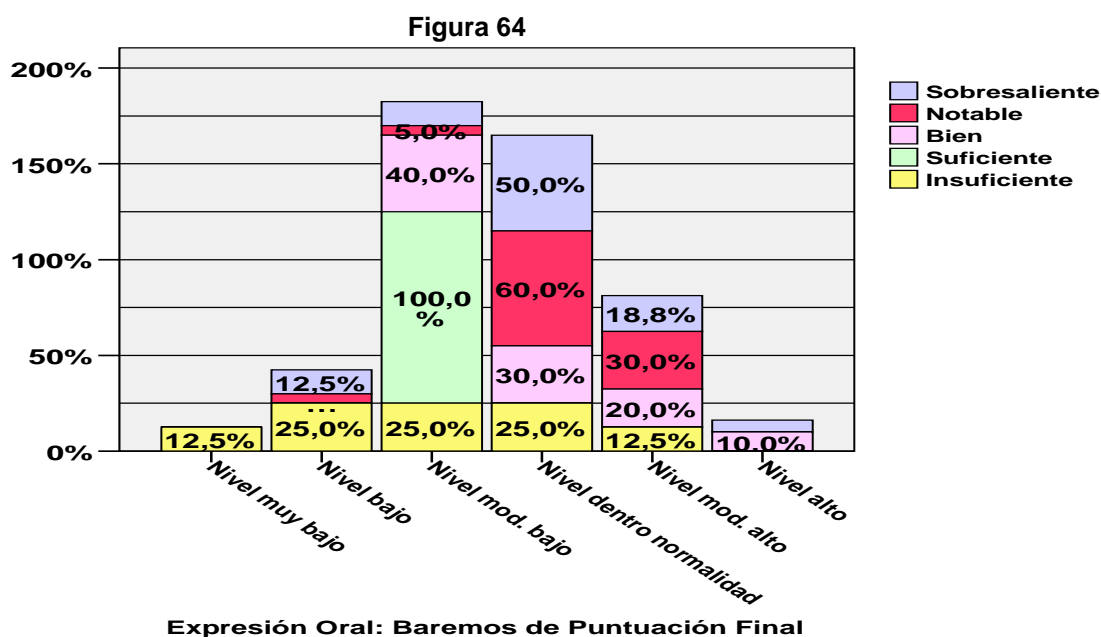
En conclusión, atendiendo sólo a los mejores resultados (*Nivel dentro de la normalidad* + *Nivel moderadamente alto* + *Nivel alto*), aunque los resultados de los *públicos urbanos* se encuentren en un 24,0%, por encima de los *privados urbanos* (23,0%) y de los *públicos rurales* (21,0%), las diferencias son mínimas. Esto permite concluir sobre la semejanza en la competencia de Expresión Oral en los tres tipos de centros.

En la comparación de los niveles de competencia con las *calificaciones* de los alumnos de la muestra (Figura 64) se observa que el 100,0% de los alumnos con un *suficiente* se localizan en el *nivel moderadamente bajo*. En realidad, por la equivalencia entre su expediente y el nivel correspondiente a éste, sería preferible que *estuvieran* en el inmediatamente superior (*Nivel dentro de la normalidad*).

Lo anteriormente dicho para los *suficientes* parece repetirse en los *notables* y *sobresalientes* agrupados en el *nivel dentro de la normalidad*. Teniendo en cuenta el

nivel de competencia lingüística que su expediente refleja, su inclusión en este grupo debiera ser menor de la representada, para verse más nutridos los grupos siguientes a éste (*Nivel moderadamente alto* y *Nivel alto*).

Por otra parte, aunque se eche en falta algún caso más dentro de tales niveles, no se debe considerar desdeñable el 25,0% resultante (*Nivel moderadamente alto* + *Nivel alto*) de alumnos que integran la muestra.



Así pues, teniendo en cuenta la comparación entre sus expedientes académicos y los resultados obtenidos, puede resultar significativa la falta de correspondencia entre la calificación del expediente de algunos alumnos y su nivel de competencia lingüística representado para el presente estudio. ¿Se podría deber a una escasa praxis, en el aula, de exposiciones realizadas por el alumnado, o el trabajo en pequeños grupos? Si cambiara la habitual forma de trabajo del profesor, basada en la explicación y las preguntas en clase, ¿aumentaría el rendimiento de los alumnos en Expresión Oral?

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

1. INTRODUCCIÓN

La etnografía tiene como fin describir la totalidad de un fenómeno (grupo social, aula, etc.) de forma exhaustiva y en su contexto natural, así como comprenderlo desde la visión de aquéllos que se encuentran implicados en él. Aplicándose esta finalidad a la etnografía educativa:

"[...] su objetivo es aportar valiosos datos descriptivos de los ámbitos o contextos educativos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Goetz y LeCompte, 1988:41), describir las diversas y complejas perspectivas y actividades de los profesores y alumnos con vistas a obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento (Hammersley, 1986), proveer un análisis de la escuela como un sistema dinámico de relaciones sociales" (Arnal, del Rincón y Latore, 1992:200).

Investigación etnográfica e investigación cualitativa se utilizan como sinónimos. La información recogida en los escenarios naturales de la investigación o aportada por los protagonistas de esos contextos, requiere un análisis de su contenido. Fox (1987) señala que se trata de un procedimiento para categorizar datos verbales o de conducta con el fin de clasificarlos, resumirlos y tabularlos. Ésta es una técnica inductiva, es decir, «para realizar inferencias» (Holsti, 1968:601), en la que «el investigador desempeña un papel individual importante y creativo» (Fox, 1987:709) separando la información en unidades o categorías, temas y conceptos.

La interpretación revela sentido a los datos. El procedimiento más utilizado para efectuar su lectura se basa en crear códigos de observación y tablas que reflejan indicaciones para el estudio. Los códigos se organizan en categorías, dentro de las cuales se buscan posibles relaciones entre ellas y los patrones de comportamiento, para alcanzar así algún tipo de conclusiones. La presentación de resultados adquiere una perspectiva narrativa.

2. MARCO GENERAL

Para tener un mayor conocimiento sobre el proceso que ha sido seguido en la elaboración de la entrevista, los instrumentos empleados y su desarrollo, conviene remitirse al apartado de metodología (Segunda parte: epígrafes 7.2 y ss). Aquí, tan sólo conviene destacar algunos datos que tienen una relación más directa con el seguimiento del análisis de los resultados.

Comenzaremos indicando que fueron invitados a participar 11 profesores pertenecientes a colegios de la capital y su provincia. Del total de 9 profesores que se requerían para el estudio 2/3 lo componen mujeres (6 sujetos) y 1/3 lo forman hombres (3 sujetos) (Tabla 87). A pesar del desequilibrio entre ambos géneros, tal hecho no es relevante para el estudio, dado que el sexo del entrevistado no influye en ningún aspecto de la entrevista.

Docentes invitados	Docentes que rehúsan	Docentes participantes	Hombres participantes	Mujeres participantes
11	2	9	3	6

Tabla 87. Número de profesores participantes.

Para preservar la identidad de todos los profesores, a cada uno de ellos se le ha adjudicado una sigla, según procediera de un centro público urbano, privado urbano o público rural.

SIGLAS	DESCRIPCIÓN	EXPERIENCIA DOCENTE (años)
PCPU 1	Profesor de Centro Público Urbano 1	2
PCPU 2	Profesor de Centro Público Urbano 2	33
PCPU 3	Profesor de Centro Público Urbano 3	37
PCPrU 1	Profesor de Centro Privado Urbano 1	12
PCPrU 2	Profesor de Centro Privado Urbano 2	11
PCPrU 3	Profesor de Centro Privado Urbano 3	11
PCPR 1	Profesor de Centro Público Rural 1	19
PCPR 2	Profesor de Centro Público Rural 2	26
PCPR 3	Profesor de Centro Público Rural 3	19

Tabla 88. Identificación de los entrevistados y experiencia docente.

Es interesante destacar la antigüedad en la docencia de los participantes. Solamente el 11,1% tiene menos de dos años de antigüedad; el 33,3% entre 11 y 15 años; el 22,2% entre 15 y 20 años; y el 33,3% más de 25 años. Por lo tanto, se cumple y supera las expectativas propuestas para la selección de profesores entrevistados. Pues, dentro de esas expectativas, era considerada como *muy buena* la opinión de un profesor que, al menos, tuviera diez años de antigüedad, para expresar un mejor conocimiento de la realidad educativa.

Las entrevistas se llevaron a cabo, en su totalidad, en los centros escolares de los profesores participantes, hasta donde se desplazó el entrevistador. La previsión media para cada entrevista estaba fijada en unos 45 minutos. En un 44,4% esa previsión descendió a un tiempo menor, mientras que en un 55,6% el tiempo estimado fue superado, generalmente con amplitud.

La entrevista más breve se fijó en 32´ 14´´ y la más extensa ocupó un espacio temporal de 73´ 16´´. Entre todos los tiempos resultantes se establece una duración media de 53´ 05´´.

PROFESOR	TIEMPO TOTAL (min. / seg.)	Duración media	LOCALIZACIÓN
PCPU 1	32´ 14´´	53´05´´	Centro escolar
PCPU 2	68´ 46´´		Centro escolar
PCPU 3	39´ 00´´		Centro escolar
PCPrU 1	73´ 16´´		Centro escolar
PCPrU 2	48´ 46´´		Centro escolar
PCPrU 3	37´ 58´´		Centro escolar
PCPR 1	41´ 02´´		Centro escolar
PCPR 2	64´ 40´´		Centro escolar
PCPR 3	71´ 45´´		Centro escolar

Tabla 89. Duración de las entrevistas y localización.

Tras las entrevistas se ha procedido a su correspondiente transcripción literal. Posteriormente, han tenido acceso a ella los profesores implicados en el estudio, para verificar la autenticidad y el reconocimiento de sus palabras en el texto transcrito.

El análisis cualitativo de las entrevistas a los profesores ha sido una labor realizada personalmente, sin ayuda informática o de cualquier otro instrumento tecnológico, mediante el establecimiento de aquellas categorías consideradas como necesarias para su posterior análisis. Alguna de ellas tuvo que ser fijada, sin haberse

tenido en cuenta en un primer momento, como necesidad ante la frecuencia de respuesta.

La dimensión en la que ha sido incluida cada categoría se corresponde con aquélla con la que se corresponde dentro de la entrevista. Así, las categorías se agrupan por la semejanza de su contenido en las siguientes dimensiones: *Competencias, Currículo, Profesorado, Motivación, Lenguaje y TIC's, Evaluación y Observaciones y sugerencias* (Tabla 90).

Así mismo, algunas de las referidas categorías se subdividen, a su vez, en otras subcategorías. Y, en varias de las categorías, se ha abierto un apartado para la explicación que pudiera ofrecer cada profesor. Esto ha permitido un análisis más preciso, ya que no todos los profesores han respondido a la pregunta y, a continuación, han dado su explicación. Algunos sólo han respondido a la cuestión sin proponer una explicación o, en algún caso, no han respondido a ninguno de ambos aspectos. Esta separación ha servido para concretarse en un análisis de resultados más preciso y claro.

Desde una observación general, se aprecia que la dimensión que más categorías incluye es la que se relaciona con el *Currículo* y, a continuación, la que agrupa categorías vinculadas con la *Motivación*. No es de extrañar que en el *Currículo* se concentren el mayor número de categorías, pues aquí se encuentran recogidas un número mayor de preguntas.

Por el contrario, resulta más significativo que en la dimensión de la *Motivación* se localice un número elevado de categorías, teniendo en cuenta que simplemente se incluyen dos cuestiones de la entrevista. Dentro de esta dimensión será la categoría *motivación lectora desde el centro* la que recoja una frecuencia mayor.

Las dimensiones donde menor número de categorías se registran son, por orden decreciente, *Evaluación, Lenguaje y TIC's y Observaciones y sugerencias*. La razón se debe a que cada una de esas dimensiones está formada por una sola pregunta de la entrevista.

TOTAL FREC	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	F	% dimensión	% total	
63	Competencias	Competencias más trabajadas	7	11,11 %	1,25 %	
		Competencias más importantes	7	11,11 %	1,25 %	
		Cambios en Lengua	10	15,87 %	1,78 %	
		Críticas a las competencias	10	15,87 %	1,78 %	
		▪ Explicación	8	12,70 %	1,43 %	
		Relación pensamiento y lenguaje	9	14,29 %	1,60 %	
		▪ Explicación	12	19,05 %	2,14 %	
193	Currículo	Fortalezas	11	5,70 %	1,96 %	
		▪ Explicación	9	4,66 %	1,60 %	
		Debilidades	13	6,74 %	2,32 %	
		▪ Explicación	13	6,74 %	2,32 %	
		Actividades de Lengua peor consideradas	9	4,66 %	1,60 %	
		▪ Explicación	9	4,66 %	1,60 %	
		1. Medidas para cambiar tendencia	11	5,70 %	1,96 %	
		Actividades de Lengua mejor consideradas	3	1,55 %	0,53 %	
		▪ Explicación	2	1,04 %	0,36 %	
		Valoración de actividades de expresión oral	12	6,22 %	2,14 %	
		▪ Explicación	12	6,22 %	2,14 %	
		1. Tipos de actividades de expresión oral	9	4,66 %	1,60 %	
		Frecuencia de actividades de expresión oral	10	5,18 %	1,78 %	
		▪ Explicación	10	5,18 %	1,78 %	
		Educación lingüística: gramáticos / comentaristas de textos	9	4,66 %	1,60 %	
		▪ Explicación	8	4,15 %	1,43 %	
		1. Enfoque hacia escritores y lectores	4	2,07 %	0,71 %	
		▪ Explicación	4	2,07 %	0,71 %	
		Prioridades en la enseñanza de la Lengua	Carencias curriculares	6	3,11 %	1,07 %
			▪ Explicación	8	4,15 %	1,43 %
Excesos curriculares	7		3,63 %	1,25 %		
▪ Explicación	8		4,15 %	1,43 %		
Ajuste curricular	4		2,07 %	0,71 %		
▪ Explicación	2	1,04 %	0,36 %			
91	Profesorado	Mejores resultados: disciplinados	5	5,49 %	0,89 %	
		▪ Explicación	5	5,49 %	0,89 %	
		Mejores resultados: permisivos	3	3,30 %	0,53 %	
		▪ Explicación	3	3,30 %	0,53 %	
		Mejores resultados: equilibrio disciplinar	5	5,49 %	0,89 %	
		▪ Explicación	7	7,69 %	1,25 %	
		Ambiente y respeto	Ambiente	3	3,30 %	0,53 %
			Respeto	5	5,49 %	0,89 %
		Nivel de exigencia	14	15,38 %	2,50 %	
		▪ Explicación	14	15,38 %	2,50 %	
		Enseñanza lingüística: coordinación docente	Coordinación desde todas las áreas	5	5,49 %	0,89 %
			▪ Explicación	5	5,49 %	0,89 %
			Coordinación desde el área	5	5,49 %	0,89 %
			▪ Explicación	6	6,59 %	1,07 %
Coordinación a nivel de centro	6	6,59 %	1,07 %			

Tabla 90. Dimensiones y Categorías para el análisis de las entrevistas.

TOTAL FREC	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	F	% dimensión	% global	
113	Motivación	Motivación a la Lengua	12	10,62 %	2,14 %	
		▪ Explicación	14	12,39 %	2,50 %	
		Motivación lectora desde el aula	14	12,39 %	2,50 %	
		▪ Explicación	13	11,50 %	2,32 %	
		Motivación lectora desde el centro	19	16,81 %	3,39 %	
		▪ Explicación	13	11,50 %	2,32 %	
		Creatividad	14	12,39 %	2,50 %	
▪ Explicación	14	12,39 %	2,50 %			
41	Lenguaje y TIC's	Influencia en competencia lingüística	8	19,51 %	1,43 %	
		▪ Explicación	6	14,63 %	1,07 %	
		No influencia en competencia lingüística	5	12,19 %	0,89 %	
		▪ Explicación	5	12,19 %	0,89 %	
		Incidencia en la enseñanza lingüística	8	19,51 %	1,43 %	
		▪ Explicación	9	21,95 %	1,60 %	
47	Evaluación	Mejores resultados en Lengua: Alumnos	0	0,00 %	0,00 %	
		▪ Explicación	0	0,00 %	0,00 %	
		Mejores resultados en Lengua: Alumnas	8	17,02 %	1,43 %	
		▪ Explicación	14	29,79 %	2,50 %	
		Lectura: Alumnos	1	2,13 %	0,18 %	
		▪ Explicación	1	2,13 %	0,18 %	
		Lectura: Alumnas	6	12,77 %	1,07 %	
		▪ Explicación	5	10,64 %	0,89 %	
		Mejores resultados en Lengua y lectura: alumnos y alumnas	Lengua: alumnos y alumnas	2	4,26 %	0,36 %
			Lectura: alumnos y alumnas	4	8,51 %	0,71 %
		Materia de lectura	Lectura: interés alumnos	3	6,38 %	0,53 %
	Lectura: interés alumnas	3	6,38 %	0,53 %		
13	Observaciones y sugerencias	Competencias	1	7,69 %	0,18 %	
		▪ Responsabilidad	1	7,69 %	0,18 %	
		Importancia de la lectura y de la Lengua	1	7,69 %	0,18 %	
		Despertar el interés del alumno por la lectura y escritura	1	7,69 %	0,18 %	
		Importancia de la Lengua y su enseñanza	1	7,69 %	0,18 %	
		Re medio para las faltas de ortografía	1	7,69 %	0,18 %	
		▪ Que no sea el tradicional	1	7,69 %	0,18 %	
		Acuerdo entre agentes educativos	1	7,69 %	0,18 %	
		Respeto	2	15,38 %	0,36 %	
		Importancia del vocabulario	1	7,69 %	0,18 %	
		▪ Trabajar el vocabulario	1	7,69 %	0,18 %	
		Adaptar la educación	1	7,69 %	0,18 %	

Tabla 90. Dimensiones y Categorías para el análisis de las entrevistas.

Dependiendo de la cantidad de información aportada por cada dimensión, queda establecida la siguiente relación, por orden decreciente:

1. Currículo.
2. Motivación.
3. Profesorado.
4. Competencias.

5. Evaluación.
6. Lenguaje y TIC's.
7. Observaciones y sugerencias.

Finalmente, destacar que, este apartado es cualitativo y, como tal, el número de profesores entrevistados no es significativo para establecer unos valores porcentuales. Sin embargo, en algunas ocasiones no se ha respetado este hecho y sus opiniones han sido agrupadas en valores cuantitativos. Esto permite tener una mejor visión de aquellas respuestas que con más frecuencia se presentan. Se ruega sepan disculpar esta licencia los más próximos al purismo en los estudios sociométricos.

3. COMPETENCIAS

Dentro de esta dimensión se integran siete categorías, que recogen información sobre las competencias básicas en relación con el aula de Lengua.

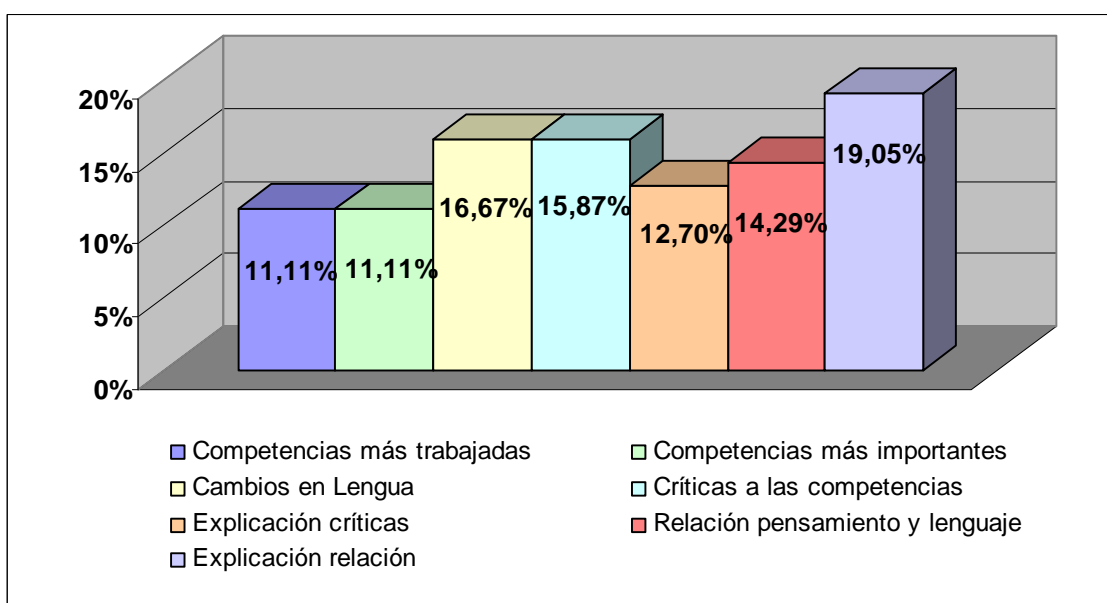


Fig. 65. Porcentaje de las categorías establecidas en la dimensión *Competencias*.

Se puede observar que los mayores porcentajes de frecuencia se obtienen en la categoría vinculada con la *explicación a la relación entre pensamiento y lenguaje* (y su explicación) (Figura 65). Con menores resultados que la anterior, aunque con porcentajes de frecuencia elevados, se sitúa la categoría que concierne a los *cambios en la Lengua* que han surgido con la aparición de las competencias en las aulas; mientras que las *críticas a las competencias* obtienen unos resultados muy parecidos a los mencionados *cambios*.

3.1. Competencias más trabajadas en el área de lengua y competencias más importantes

Dentro de la dimensión de las *competencias* se cuestiona a los profesores, atendiendo a las ocho competencias recogidas por la L.O.E., cuáles de ellas son **las que más llevan a la práctica dentro de sus aulas**.

Observando aquéllas que se aplican dentro del área de Lengua, resultan dos respuestas, mayoritariamente:

1. Por una parte, la *competencia lingüística*, dado que es la específica del área.
2. Por otra, existe en el profesorado una sensación de estar aplicando las ocho competencias.

Si bien la *competencia lingüística* parece encontrarse más vinculada con el área, no debe olvidarse que también debe fomentarse desde el resto de las otras áreas del currículo, pues éstas están subordinadas a ella:

"[...] toda la actividad de entender, de aprender, va en torno a la Lengua. O sea, que es que es la base de todo el aprendizaje. ¡Es la base! [*Competencia lingüística*]" (PCPU 3:R1).

Quienes responden que aplican todas las competencias, lo hacen destacando la relevancia que todas ellas ostentan. Se justifica así la finalidad legislativa y el interés para los que fueron propuestas:

"Yo intento tocar todas, porque -quieras, que no- las ocho es que son importantes" (PCPrU 2:R1).

En otros casos, la seguridad de su puesta en práctica viene dada por la confianza que se deposita en los libros de texto. Éstos últimos se convierten así en los encargados de administrarlas, a través del profesor:

"Vienen, prácticamente, en todos los temas, interrelacionadas. Entonces, estás trabajando todas; unas veces, unas y otras veces, otras. Pero, en todos los temas aparece, en algún momento, un flash de cada una de ellas. Entonces, ninguna especialmente. [...] Todas, más o menos, por un igual" (PCPR 2:R1).

Por último, hay quien -prescindiendo de la clasificación establecida para las competencias- tiene constancia de una aplicación real, sin necesidad de establecer compartimentos estancos en su labor pedagógica:

"Soy persona de trabajar, de aplicar, de que aprendan todo razonando, para luego poder aprovecharlo. Entonces, ¡pues no lo sé! Sinceramente, no sé qué competencia aplico más [...], porque creo que las aplico todas" (PCPR 3:R1).

Al margen de estas respuestas mayoritarias quedan otras competencias, que los profesores parecen impulsar desde el área de Lengua, como son *aprender a aprender* y la referida a la *autonomía e iniciativa personal*.

Por lo que respecta a las competencias consideradas por el profesorado como **las más importantes**, existe una diversidad de opiniones. Una mayoría de profesores señalan la importancia de la *competencia social y ciudadana*. Por la necesidad, desde esta temprana edad, de hacer comprender a los alumnos que su desarrollo se produce en relación a sus semejantes, con los que no les queda más remedio que convivir:

"[...] sobre todo, a nivel social, el que ellos sepan integrarse, el que tengan esa capacidad para aceptar al otro y las diferencias del otro [*competencia social y ciudadana*], me parece fundamental" (PCPR 2:R1).

Y esa labor de aceptación del otro es necesario comenzarla desde la propia escuela, dado que el aula es un microcosmos de la sociedad. Y, además, muy necesaria para un correcto desarrollo de la vida diaria escolar:

"[...] Y la Social y ciudadana, pero [...], es que es importante para todas las áreas. Porque ¡es eso!: trabajo en equipo y el respeto, turno de palabra... [...]" (PCPU 1:R1).

Otras competencias a las que dan importancia son la referida a la *Autonomía e iniciativa personal* y la que se enuncia como *Aprender a aprender*. Ambas conceden una cierta independencia al sujeto en cualquier tarea que deba realizar durante su vida, entre las que se encuentra su aprendizaje:

"[...] la más importante, para mí, es la de Aprender a aprender. Porque yo he sido autodidacta en muchas facetas ¡y es lo que veo! O sea, si tienes interés y tienes ganas de saber algo, tienes que buscarte los medios para aprender. Y, muchas veces, ésa desarrolla a todas las demás" (PCPrU 2:R1).

Así como en cualquier otra actividad social:

"[...], que te haga que, en el día a día, seas capaz de desarrollarte y de ser autónomo y de poder ir creciendo [*autonomía e iniciativa personal*]" (PCPrU 1:R1).

Otra de las competencias aludidas vuelve a ser la *competencia lingüística*. Y hay quien hace de ella la base del aprendizaje (PCPU 3:R1).

Resumen

De los resultados ofrecidos por los profesores, cuando se les pregunta por **las competencias básicas más trabajadas en el área de Lengua**, se desprende que, existen dos grupos mayoritarios. Uno de ellos aplica las ocho competencias que están establecidas. Mientras, el otro, se centra, fundamentalmente, en la *competencia lingüística* por estar muy relacionada con el área y por ser capital para el aprendizaje. No obstante, aunque en menor medida, se reconoce la aplicación de *aprender a aprender*, necesaria para el propio aprendizaje del alumno.

Sin embargo, **las competencias consideradas más importantes** en el currículum educativo, pasan por una participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje (*aprender a aprender*) y por una toma de decisiones con criterio propio (*autonomía e iniciativa personal*). Todo ello, sin olvidarse que ha de producirse en un contexto social que requiere, a su vez, del desarrollo de otras capacidades (*autonomía e iniciativa personal*).

		COMPETENCIAS	
		ÁREA DE LENGUA	MÁS IMPORTANTES
Mayor frecuencia	Las 8 competencias	Competencia social y ciudadana	
	Competencia Lingüística		
Menor frecuencia	Aprender a aprender	Aprender a aprender	
		Competencia lingüística	
		Autonomía e iniciativa personal	

Tabla 91. *Competencias más aplicadas en Lengua y las más importantes.*

3.2. Cambios surgidos en la clase de Lengua con motivo de las competencias

Dentro de esta categoría se produce una respuesta casi unánime sobre los **cambios que ha provocado la inclusión de las competencias en la enseñanza escolar**. Así, las dos terceras partes de los profesores consultados manifiestan que, la incorporación de las competencias en su práctica diaria, no repercute en la forma de enseñanza:

“¡En mi clase, nada! ¡Sinceramente! Yo creo que, lo mismo que hacía, se va haciendo”
(PCPrU 2:R2).

O, también:

"[...] partiendo de lo que para mí es la Lengua, tampoco me paro yo a pensar si, ahora, yo tengo que introducir esta parte de la Lengua, en esta clase de Matemáticas... [...] Porque [...] es todo una conexión. [...] O sea, que es que no veo yo que haya cambiado nada" (PCPU 3:R2).

Algunas de las opiniones justifican ese inmovilismo en la realidad del aula. Apelan al hecho de que las intenciones que persiguen las competencias no son algo nuevo, sino que siempre han estado presentes en la educación. Esto permite que las clases de Lengua no se resientan, pues se siguen trabajando los mismos contenidos. La diferencia reside en que antes estaban presentes, pero no se clasificaban como competencias. Ahora se sabe de lo que se está hablando, al haber sido agrupados dentro de un concepto que las define:

PROF.	CAMBIO DE NOMBRE
PCPrU 1	"Todo lo que es la ley siempre nos han dicho lo mismo. O sea, parece que estamos trabajando en lo mismo, pero dicho con distintas palabras. Antes, les llamábamos ejes transversales a gran parte de las competencias básicas; ahora, no es que sean ejes transversales, pero siempre se ha recogido como procedimientos, o como conceptos. ¡Es como un matiz más! Competencias básicas es un matiz más a lo que ya estábamos -igual- trabajando con otras leyes, o con otras cosas." (R1)
PCPR 2	"Yo creo que las competencias se establecieron hace poquito tiempo, pero sí que es una preocupación mía -y me imagino que de un montón de profesionales- desde hace mucho tiempo. Entonces, no ha cambiado, porque ya las tenías en cuenta desde antes de que estuvieran establecidas con esa nomenclatura, ¿no? Entonces, yo no he cambiado mucho la clase: ¡seguimos igual! Seguimos trabajando a nivel de expresión escrita, a nivel de capacidad de comunicación, lo seguimos haciendo desde hace mucho tiempo. O sea, antes de que nos obligaran a tenerlas en cuenta." (R2)
PCPR 3	"[...] llega la ley, te cambian los nombres, pero sigues haciendo el mismo trabajo que tú llevas haciendo durante unos cuantos años." (R1) "¿Cuándo no se trabajó la comunicación? ¿Cuándo...? Es que, bueno, pues es llamarle de otra manera a lo que haces." (R1) "Es dinamizar, es darle vida a todo esto." (R2)

Tabla 92. Opiniones del profesorado sobre el nombre dado a las competencias.

La transición experimentada en otras leyes anteriores, sí se apunta como cambios realmente notables, padecidos por la comunidad escolar. No así parecen sentirlo desde la actual educación basada en competencias. Algún profesor lo recuerda desde su condición de docente y de discente:

"[...] de la General Básica a la Logse, ¡sí que había un cambio atroz! ¡Eso fue un cambio horrible, no atroz! ¡Horrible! Y, luego, de aquí, de la Logse a la Loe, ¿que se pueda haber dado un poquito más de relevancia, a la hora de ponerlos las notas de sobresaliente, bien, suficiente, etc.? ¡Pues, puede ser!" (PCPrU 2:R2).

No sólo parecen reconocerse, en la sucesión de reformas educativas, cambios estructurales significativos, sino que también se han visto afectados otros aspectos, fundamentales en toda buena enseñanza: los contenidos. Esa diversidad de reformas, contrarreformas y recontrarrefomas en el tiempo, no parecen haber servido para establecer unos sólidos principios en ellos. Más bien, parecen resentirse:

"[...] creo que se están perdiendo muchos contenidos. ¡Muchos contenidos que se daban! Que, a lo mejor, no tenías por qué quedarte con el cien por cien de todo lo que te explicaba tu profesor, pero con quedarte con el ochenta, ya es más que el treinta que se está dando ahora" (PCPrU 3:R2).

"[*Con las sucesivas leyes*] lo único que he visto es que bajan los niveles en picado" (PCPR 1:R2).

Una continuidad en las leyes que evitase «dar palos de ciego» (PCPR 3:R2) en función de las diferentes actuaciones políticas, serviría para tener más en consideración al verdadero protagonista de todo el proceso educativo: el alumno (PCPR 3:R2).

Aunque éste sea el sentir general de quienes se ven en la obligación de administrar las competencias a sus reales destinatarios, es decir, a los alumnos, esto no obsta para reconocer en ellas que «están bien planteadas pero, luego, no se llevan a la práctica» (PCPU 1:R2). Con ello, se reconoce en el planteamiento teórico una buena concepción, que no ve resultados positivos en su aplicación práctica. En parte, puede estar provocado por una falta de directrices, mediante formación impartida a los maestros, para asumir los cambios que se les plantean desde las administraciones (PCPR 1:R1). Y, particularmente, para que no quede en algo abstracto:

"Lo de las competencias ¡está muy bien!, pero que te digan cómo evaluarlas. ¿Cómo evalúas tú una competencia? ¿Cómo se evalúa una competencia lingüística? ¿Cómo se evalúa una competencia iniciativa y autonomía personal? ¿Qué? ¿Qué evalúas, tú, ahí?" (PCPrU2:R2).

"Las editoriales no lo tienen muy bien planteado. Y nosotros, también, nos centramos más en los objetivos, en los contenidos..., que es algo más concreto. Las competencias es algo como un poco más abstracto: que está ahí, pero no está muy claro cómo hay que trabajarlo" (PCPU 1:R2).

Si se ha producido algún cambio, no parece residir en la metodología, o en las actividades planteadas. Ese cambio parece hacerse más visible en los libros de texto, que han tenido que adaptar sus contenidos, incorporando un apartado de competencias:

"¡Han cambiado los libros! O sea, los libros son los que han cambiado, pero yo, las mismas actividades" (PCPrU 2:R2).

"¿Realmente? ¡Yo creo que nada! ¡Absolutamente nada!

[...] de un curso para otro sí, cambian los libros... Pero, ¿realmente? ¿La esencia?..." (PCPR 1:R2).

Sin embargo, esta adaptación bibliográfica parece ser insuficiente, si se considera que no deja de ser un libro y, cada cual, vende su método. E, incluso, en el mejor de los casos, parecen existir dudas acerca de que esos libros sepan aplicar una correcta programación y evaluación de las competencias (PCPrU 2:R2). Mientras, en el peor de los casos:

"[...] en los libros de texto vienen ¡muy mal! [...] O sea, vienen igual: se va a trabajar esta competencia y ésta. ¡Pero, luego, no se trabaja! O se trabajan en una actividad concreta, o no es muy general para todo el tema" (PCPU 1:R2).

De lo expuesto hasta aquí podría considerarse que las modificaciones en las leyes no se traducen en una verdadera modificación en el aula. Y, aunque la mayoría de entrevistados apunten en esa dirección, existen algunas opiniones que han captado el verdadero espíritu de la educación basada en competencias y que intentan introducir en la enseñanza un enfoque diferente:

"Pues ha cambiado que hagamos que los niños no aprendan conceptos aislados, y que se interrelacionen esos conceptos y que tengan una utilidad. [...] Razonar. Que parece que razonar solo se tiene que razonar en Matemáticas. [...] el hecho de que piensen, que todo lo que han estudiado teóricamente tiene una puesta en práctica, [...]. Y, ahora, lo que haces es darle un enfoque de que todo es un conjunto para llegar al fin del aprendizaje" (PCPrU 1:R2).

Resumen

La mayor parte de los profesores admiten que las competencias **no han producido relevantes cambios** en las clases de Lengua. Los procedimientos empleados, la metodología, o los contenidos siguen siendo los mismos que se

practicaban con anterioridad a la L.O.E. En parte, puede deberse al desconocimiento de un método que sirva para trabajar con competencias, o por la misma naturaleza de las competencias, que no son algo tangible que permita una evaluación fidedigna.

El profesorado entiende que esto implica encontrarse ante un **cambio de nomenclaturas**, o bien una adaptación de algo ya existente a lo que le faltaba un nombre concreto.

Donde se puede apreciar un cambio es a través de los **libros de texto**, encargados de incorporar un apéndice en cada tema para trabajar las competencias básicas. Pero, no siempre cuenta con el acuerdo de los profesores, porque existen dudas de que sirvan para una correcta evaluación y/o trabajo en competencias básicas.

3.3. Relación pensamiento y lenguaje

Se les ha preguntado a los profesores entrevistados por la posible relación, que ellos observan, entre el pensamiento y el lenguaje. Al respecto, no parecen existir dudas sobre una conexión entre ambos aspectos del individuo, ya que la opinión ofrecida ha sido muy similar en todos los casos:

“¡Hay una relación! El que habla bien, piensa bien” (PCPrU 3:R3).

Para alguno, esa relación se fundamenta en que el funcionamiento de uno está subordinado a la ejecución del otro. Serían un reflejo, que justificaría el origen y la causa de la mayor proporción de problemas psicolingüísticos que se producen entre el alumnado:

“Yo creo que, en general, el noventa por ciento de los casos es sintomático. Un niño que tenga dificultades a la hora de expresarse, normalmente, es porque también a nivel interno tiene algunas dificultades” (PCPR 2:R3).

Y es algo que ese mismo profesor se está encontrando en el interior del aula durante el presente curso:

“[...] hay un caso muy concreto este año de un niño con serias dificultades en ese aspecto. ¡Y que se le ve, enseguida! O sea, en el momento en que él lee bien o expresa bien alguna idea, sabes que ha entendido. Y, si no, pues a trompicones, o con mucha impulsividad” (PCPR 2:R3).

Se puede entender la conexión, como una necesidad del pensamiento para que sea el lenguaje el encargado de exponer la existencia del primero (PCPU 1:R3; PCPU 2:R3; PCPU 3:R3). Tratándose el individuo de un ser social, que busca la comunicación con sus semejantes, el lenguaje se convierte en el vehículo de exposición de las ideas, donde para ello se hace necesario un cierto dominio. No obstante, hay quien considera al lenguaje como la herramienta fundamental sobre la que se apoya un buen desarrollo del pensamiento (Vygotski), siendo el lenguaje la ayuda necesaria para que la inteligencia evolucione (PCPU 3:R3). Desde un punto de vista metafórico:

“El estructurar ... me parece que el lenguaje sirve para estructurar ... para amueblar bien el salón [...]” (PCPR 3:R3).

Si bien todos los profesores muestran su acuerdo en que se establece alguna relación entre el pensamiento y el lenguaje, una cuarta parte de los entrevistados entiende que no siempre se sigue. Se puede entender que uno funcione en mejores condiciones, sin la ayuda del otro, lo cual implicaría una independencia entre ambos:

“Puedes tener competencia lingüística y pensamiento. Y, de hecho, es lo más normal. Pero, lo que sucede, es que hay niños que tienen muy buen coco para todo y carecen de esa competencia lingüística. [...] O tiene déficits, o carencias” (PCPrU 1:R3).

Entonces, podría encontrarse sujetos que habiendo adquirido una competencia lingüística extraordinaria, no fueran capaces de desarrollar sus aptitudes internas:

“Yo puedo hablar muy bien, pero si no tiene coherencia lo que le estoy contado [...]” (PCPrU 2:R3).

O bien, darse el caso contrario, en el que un esclarecido pensamiento no pudiera abrirse camino a través del lenguaje convencional. Sin dejar por ello de ser un buen pensamiento, ni verse anulado o influido por la deficiencia de un entorpecido lenguaje:

“No porque una persona piense muy bien, tiene por qué ser capaz de expresarlo muy bien. ¡Mire, pues tenemos a Stephen Hawkins! ¡Seguro que es una mente superbrillante! Ahora, ¿cómo puede expresarse? Por medio de una máquina. Pero no puede tener ni inflexiones, ni tal. ¿El discurso puede ser coherente? ¡Sí! Que ¿es rica la comunicación? ¿Cuánto de rica puede ser? Yo considero que, hace falta más que saber pensar, para saber expresarse” (PCPrU 2:R3).

Resumen

Se tiene la convicción, entre el conjunto de profesores, de que **el pensamiento y el lenguaje están unidos entre sí**. En cierto modo, el lenguaje no sólo sirve para darse a entender con corrección, sino también como ayuda para que se estructure el pensamiento en sí mismo.

Dicha relación podría ser aplicada en el noventa por ciento de los casos de los individuos de la sociedad, si se considera que esto debiera ser lo más común. Pero no parece que esa relación biyectiva se obtenga completamente. Si se atiende al diez por ciento restante, pueden aparecer sujetos que, aunque limitados en el pensamiento, son capaces de desarrollar un lenguaje sin ningún déficit. Y viceversa.

4. CURRÍCULO

En esta dimensión se recogen opiniones relacionadas con aquellas actividades lingüísticas mejor y peor realizadas por los alumnos, con la práctica de actividades de expresión oral, si existe un sesgo en los contenidos lingüísticos curriculares, o con la adecuación de los contenidos que -actualmente- ofrece el área de Lengua.

CURRÍCULO			
CATEGORÍAS	F	%	
Fortalezas	11	5,70 %	
▪ Explicación	9	4,66 %	
Debilidades	13	6,74 %	
▪ Explicación	13	6,74 %	
Actividades de Lengua peor consideradas	9	4,66 %	
▪ Explicación	9	4,66 %	
1. Medidas para cambiar tendencia	11	5,70 %	
Actividades de Lengua mejor consideradas	3	1,55 %	
▪ Explicación	2	1,04 %	
Valoración de actividades de expresión oral	12	6,22 %	
▪ Explicación	12	6,22 %	
1. Tipos de actividades de expresión oral	9	4,66 %	
Frecuencia de actividades de expresión oral	10	5,18 %	
▪ Explicación	10	5,18 %	
Educación lingüística: gramáticos / comentaristas de textos	9	4,66 %	
▪ Explicación	8	4,15 %	
1. Enfoque hacia escritores y lectores	4	2,07 %	
▪ Explicación	4	2,07 %	
Prioridades en la enseñanza de la Lengua	Carencias curriculares	6	3,11 %
	▪ Explicación	8	4,15 %
	Excesos curriculares	7	3,63 %
	▪ Explicación	8	4,15 %
	Ajuste curricular	4	2,07 %
▪ Explicación	2	1,04 %	

Tabla 93. Frecuencia y porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión Currículo.

Será esta dimensión la que más frecuencia de respuestas acumule. La razón viene dada por tratarse de la dimensión en la que mayor número de preguntas se concentran.

Las mayores tasas de frecuencia se concentran en las *debilidades lingüísticas* y en la *explicación a las debilidades*. Por otra parte, la *valoración de actividades de expresión oral* y su *explicación*, y las *fortalezas lingüísticas* y las *medidas para cambiar la tendencia* en la actitud del alumno, sobre aquellas actividades peor consideradas, obtienen, igualmente, unos resultados elevados.

La dimensión sigue la estructura general prevista, en la que se ofrece una categoría y su correspondiente explicación, si la hubiere. No obstante, tan sólo se rompe esa monotonía en el caso referido a las *prioridades en la enseñanza de la Lengua*, la cual se subdivide, a su vez, en tres categorías diferentes, para ofrecer una mejor diferenciación de la situación inicialmente expuesta: *carencias curriculares*, *excesos curriculares* y *ajuste curricular*.

4.1. Fortalezas y debilidades lingüísticas del alumnado

4.1.1. Fortalezas lingüísticas del alumnado

Cuando se pide a los entrevistados que emitan su opinión sobre aquellas destrezas básicas en las que consideran que su alumnado se encuentra más competente, se han producido casos en los que el profesor no se inclina a dar una respuesta concreta. La explicación reside en que la Lengua se convierte, entre su alumnado, en un área en la que tropiezan en todos los apartados (PCPR 3:R4). Esa posible falta de cualidades de los alumnos evidencia la frustración de su profesor:

"[...] no destacaría nada. ¡No! ¡Y es bien triste! ¡Pero no!" (PCPU 3:R4).

También se produce el caso contrario, en el que la clase tiene un buen nivel académico, en general, y al profesor le puede costar la decisión en uno u otro sentido (PCPU 1:R4).

Contando con ello, aún así se les ha pedido que hicieran un ejercicio de reflexión en el que expresaran cuál podría ser la mejor destreza entre las peores -que eran todas-, y cuál debía ser la mejor entre las mejores -que eran todas-.

Casi un 50% responde que la Expresión Oral se encuentra entre las destrezas básicas que mejor dominan sus alumnos. Es posible que la razón se encuentre en que

«lo que menos les cuesta es hablar» (PCPrU 2:R4), dado que es algo inherente a todas las personas. Claro que, los problemas en la expresión oral aparecen cuando se debe realizar de una forma más elaborada y organizada:

“Expresión Oral, el contar una cosa a su aire, ¡sin ningún problema! El hacer una estructuración mental, o sea, un pensamiento, y decir: Primero, tengo que contar esto; después, lo otro; después, lo otro, ... [...] O sea, sí, lo contamos, pero a nuestra manera” (PCPR 3:R4).

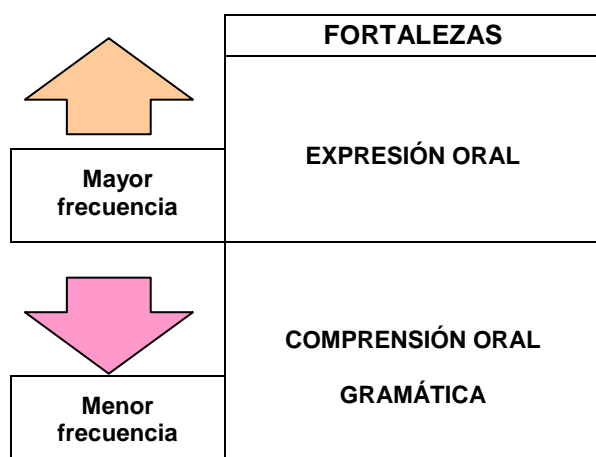
Esa necesidad e interés de los alumnos por expresarse oralmente, se ve reforzada con una cualidad a su favor, como es una falta de timidez ante la exhibición pública:

“A estas edades, la escasez de vergüenza –por así decir- de hablar en público –otra cosa es que lo hagan bien o mal-, pero la poca vergüenza de exponerse ahí delante, pues todavía se nota, todavía se ve” (PCPrU 2:R4).

Aunque parece que no todos los profesores opinan lo mismo respecto a esa falta de timidez. Los hay que indican lo contrario. Son profesores de centros públicos rurales que encuentran que sus alumnos se ven intimidados cuando es preciso afrontar una exposición pública:

“[...] es una competencia que les cuesta a los críos, expresarse en público o hacer cualquier tipo de exposición dentro de clase, se cortan, tienen más dificultades... Pero ellos la capacidad la tienen. Yo creo que les puede, un poquitín, el ambiente en algunos momentos” (PCPR 2:R4).

“[...] una vez que ridiculizas la escena, ya, entonces, empiezan. Pero, si no, pues podemos hacer la casa por el tejado, perfectamente” (PCPR 3:R4).



Otro tipo de destrezas en las que el alumnado se encuentra más competente, conciernen a la Comprensión Oral y a todas las actividades relacionadas con la Gramática. La frecuencia de respuesta, en ambos casos, es coincidente. La Gramática se propone como fortaleza por diversas razones. Desde el reconocimiento personal del profesor en

Fig. 66. Fortalezas lingüísticas de los alumnos.

una mayor insistencia de su trabajo en los ejercicios gramaticales (PCPR 1:R4), hasta la existencia de un alumnado que se niega al esfuerzo y al trabajo:

“Ésas [*actividades*] sí les gustan, porque es contestar con una palabra, con dos palabras; [...], cosas que se hacen de inmediato, que no tienen que organizar, que no tienen que pensar la forma de escribirlo” (PCPU 3:R5).

Resumen

Los alumnos se encuentran mucho más cómodos en las actividades que requieren algún tipo de **Expresión Oral**. Por supuesto, mucho mejor cuando se trata de una expresión oral espontánea, que cuando se les propone de forma organizada. Sin embargo, cuentan con esa capacidad, aunque sea preciso trabajarla y reforzarla desde la escuela.

Otro tipo de destrezas en las que los alumnos destacan, aunque con una frecuencia de respuesta algo menor, son la **Comprensión Oral** y la **Gramática**.

No existe un acuerdo entre alguna opinión emitida por profesores de centros privados urbanos y públicos rurales. En el primero de los casos, los alumnos cuentan con un potencial interno para favorecer su expresión oral a esta edad, como es la falta de vergüenza para exponerse públicamente. Mientras, en el segundo caso, opinan que, en las exposiciones dentro del aula, los alumnos se ven superados por la tensión que origina el ambiente.

4.1.2. Debilidades lingüísticas del alumnado

Se generan pocas dudas entre el profesorado, si se les cuestiona por una de las cuatro destrezas básicas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral) en la que los alumnos de sus aulas se encuentran con deficiencias.

La respuesta ha sido, en el 100% de los casos, que el mayor inconveniente lingüístico de los alumnos se halla entre la **Expresión Escrita**. Seguramente, dentro de las diferentes aulas, existirán muchas y variadas razones por las que esto ocurra. No obstante, algunas de las argumentadas por los profesores entrevistados señalan a la Ortografía y a la Puntuación (PCPU 1:R4; PCPU 2:R4), en particular, entre las causas de tales respuestas.

No se debe olvidar que, Ortografía y Puntuación, requieren del sujeto una capacidad de observación y cuidado que parecen no encontrarse entre las cualidades internas de los alumnos:

"[...] ¡se fijan poco! ¡Fijan poco la atención!" (PCPU 2:R4).

Quienes tratan de explicar en un motivo más general que el anteriormente citado, reconocen que el profesorado puede ser responsable directo en el origen de esa debilidad. Y resida en una falta de criterio en la corrección de las pruebas escritas, que hace más difícil la evaluación.

Pero, también, puede deberse a una falta de responsabilidad familiar, que no le concede una merecida valoración a la expresión escrita (PCPrU 1:R4). La opinión siguiente refleja claramente que el problema está presente en las aulas y que se puede resolver poniendo una intención a largo plazo, pero suficiente y necesaria para que al final de la etapa quede resuelto el problema:

"No sé, si es un fallo del sistema, un fallo nuestro, o ... de quién es la culpa -¡o de todos, un poco!-, pero yo creo que, para que un crío sea capaz de rellenar cuatro líneas de un folio en blanco, tienes serias dificultades. Y que debemos empezar desde el principio a trabajarlo, porque yo creo que tardamos mucho, que empezamos con mucho interés enseñándoles a leer o a escribir, pero a escribir -~~simplemente~~ la grafía; pero no a escribir un texto o una frase breve. Entonces, según va pasando el tiempo, vamos llevando esta deficiencia curso tras curso. Llegan los críos al final de Primaria y les cuesta mucho escribir, porque desde el principio no hemos empezado, lo mismo que han empezado a leer, a escribir, ¿no?" (PCPR 2:R4).

Si la opinión anterior presenta la dificultad surgida cuando hay que *rellenar cuatro líneas*, las posibilidades de dificultad podrían ser mayores cuando el número se incrementa, y el carácter del escrito padecer notables deficiencias de estilo:

"[...] a un niño le dices: -Escribe diez líneas sobre lo que estás viendo en el patio. [...] Y no te va a redactar, y no te va a unir, y no va a tener una coherencia todo lo que está contando. [...] Son frases hechas: sujeto - verbo - complemento. ¡Se acabó!" (PCPrU 3:R5).

Adjuntas a las opiniones que indican un importante déficit en Expresión Escrita, hay profesores que han ofrecido alguna respuesta más, de carácter residual. Tienen que ver con **la lectura** en sus distintas vertientes: como actividad de ocio y aplicada a la comprensión escrita.

Como actividad de ocio, el profesor manifiesta lo imposible que resulta dedicarle un breve espacio de tiempo. Y, posiblemente, habría que remitirse a la explicación dada por aquel docente que más arriba (PCPU 2:R4) expone una falta de atención en los alumnos:

"La lectura silenciosa es otra cosa que -también- cuesta un trabajo tremendo, que los niños hagan diez minutos de lectura silenciosa" (PCPU 3:R4).

La lectura, como actividad aplicada a la comprensión escrita que se desempeña durante las clases, igualmente podría verse explicada en un déficit de atención, que impide que los alumnos realicen con éxito sus tareas escolares, incluso en otras áreas como puedan ser las Matemáticas (PCPR 3:R4). El sentir general es el mismo:

"[...], llegas a una prueba escrita y fallan el ejercicio porque no comprenden lo que leen. ¡Porque leen por arriba! Y es lo que nosotras [*las profesoras*] hablamos muchas veces: que hacen mal los exámenes porque no comprenden lo que leen" (PCPR 1:R4).

Resumen

La respuesta del profesorado, por unanimidad, señala a la **Expresión Escrita** como la causa que mayores dificultades provoca al alumno del área de Lengua. La redacción espontánea, la Ortografía y la Puntuación, son algunos de los apartados de expresión escrita que crean mayor desesperación entre el profesorado.

Con una frecuencia menor, en alguno de los casos se alude a una mala **Comprensión Escrita**, que frena la oportuna interpretación de los enunciados de los ejercicios. Esta carencia sirve de obstáculo, impidiendo entender si el fallido ejercicio es consecuencia de una impropia comprensión lectora, o por falta de conocimiento en contenidos.

4.2. Actividades de Lengua peor consideradas por los alumnos y medidas para cambiar esa tendencia

4.2.1. Actividades de Lengua peor consideradas por los alumnos

Parece ser, por las respuestas de los profesores en esta categoría que, las debilidades lingüísticas de los alumnos y las actividades que en menos estima tienen, no distan demasiado entre sí. Si, anteriormente, la Expresión Escrita se convertía en la

destreza lingüística más deficiente, con la presente categoría se refuerza la opinión anterior, pues la palabra *escribir* es la que más se repite en las respuestas dadas.

Dos tercios del profesorado reconocen en las actividades escritas el obstáculo de sus alumnos. El rechazo se centra en cualquier tipo de actividades escritas: desde un simple dictado, pasando por la copia de enunciados de los ejercicios, hasta la escritura de un texto de creación personal. Sirva como ejemplo la siguiente opinión:

“¡Vamos, si por ellos fuera, no escribirían nada! ¡Ni una copia, ni un dictado! Todo lo que implique hacer una actividad que implique escribir. ¡No les gusta escribir! [...] Además, [...], si por ellos fuera, todas las harían en el libro” (PCPrU 1:R5).

No siempre esa falta de inclinación a la escritura se explica por una desmotivación interna del alumnado. Pueden darse situaciones en las que esa desgana provenga de la asociación que se le hace con el castigo, al tener que realizar diferentes copias (PCPrU 2:R5). O bien, se deba a diferentes elementos externos que rodean la práctica escrita:

“Porque cada uno tiene un ritmo: los hay muy rápidos, los hay muy lentos... [...] ¡Es más difícil! Porque, ¡claro!, hay mucha diferencia de unos a otros. Entonces, puedes estar con un dictado de cuatro líneas un cuarto de hora más, ¡repetiendo, repitiendo!, otros se aburren porque están esperando... [...]” (PCPU 1:R5).

Pero, al margen de estas explicaciones puntuales, algunos de los profesores que pretende explicar la causa general de esa situación, coinciden en motivos que implican a la *atención* del alumno dentro del proceso escrito:

“[...] todo lo que sea escribir y lo que sea escribir mucho, y de más... ¡que se cansan!... Vamos un poquito a lo que es el esfuerzo, la atención... ¡Eso es lo que más les cuesta!” (PCPU 2:R5).

“[...] [*copiar*] como es una actividad que requiere silencio y atención, pues yo creo que eso les cansa más” (PCPrU 2:R5).

Sin embargo, a las apreciaciones anteriores, que buscan una causa que explique la desestimación de la escritura, se le podría unir aquella otra que presenta a las nuevas tecnologías como método de escritura más estimulante (PCPrU 1:R5), y posible culpable del hecho:

“[*Escribir*] Para ellos es agotador. ¡Y, cada vez, más! No sé si es porque cada vez estamos tecleando más” (PCPrU 3:R5).

Entre los profesores que no encuentran dificultades en su alumnado, para la práctica de actividades escritas, un 22,2% de ellos responden que los niños aceptan, sin inconvenientes, todo tipo de trabajos. Ya sea porque se trata de un grupo con un nivel elevado y les gusta el área, en general (PCPR 1:R5; PCPR 2:R5), o porque algo que sí les incomodaba que, coincidentemente se trataba de la escritura, en la actualidad se acepta y se asume con naturalidad (PCPR 1:R5). Más de un profesor de muchas aulas quisiera corregir a sus alumnos, como en este último caso, mediante un procedimiento milagroso que condujera a los discentes a la asunción natural de las actividades escritas. Sin embargo, el remedio no parece muy complicado:

"[...] en el momento en que se acostumbran a hacer una cosa, rutinariamente, pues no lo ven tan difícil" (PCPR 1:R5).

Probablemente, se podrá alegar que, ese método es conocido por todos. Algún entrevistado más, también hace alusión a que el aprendizaje se afianza mediante rutinas que deben ser trabajadas por los alumnos:

"[...] los niños para aprender necesitan rutinas: [...] O es una de las formas de aprender. Y aprenden a estudiar con rutinas. Y su aprendizaje, muchas veces, es repetición -¡nos guste o no nos guste!- y el hacer las cosas de una determinada manera" (PCPrU 1:R9).

Rutina no tiene por qué ser sinónimo de *aburrimiento*. Entiéndase rutina como un hábito, una costumbre o un entrenamiento cotidiano, si se prefiere. Los métodos empleados no tienen por qué ser rutinarios -en este caso, empleado *rutinarios* como sinónimo de aburrimiento-.

Resumen

Las actividades que implican la acción de **escribir** (dictados, copias, creación de un texto, etc.) se convierten en las menos deseadas por los alumnos. Esta afirmación confirma y complementa la visión que el profesorado mantiene sobre las debilidades lingüísticas de sus alumnos, centradas en la Expresión Escrita.

Entre las causas más posibles de esta aversión a la escritura, una posible explicación sea la **falta de atención** de los alumnos. Imprescindible, esa atención, para el buen desarrollo que tal acción requiere. Y, probablemente, se deba al **cambio en la manera de escribir** que, de forma progresiva, se está consolidando entre los alumnos a través de los teclados.

4.2.2. Medidas para un cambio

Sabido es que no se encontrarán dos profesores que desempeñen sus labores escolares del mismo modo. Entonces, al solicitar a los docentes una manera de cambiar la visión que tienen sus alumnos sobre aquellas tareas que menos les estimulan las respuestas se diversifican. En ocasiones, en función de sus necesidades particulares de aula.

Lo anterior no obsta para que puedan ser aglutinadas las diferentes respuestas en conceptos que implican similares objetivos. Esto es, al menos un tercio de los entrevistados expone que el **juego** y la **motivación** se pueden convertir en los perfectos aliados para una mejor asimilación de la escritura (PCPU 1:R5; PCPrU 2:R5; PCPR 3:R5). No debe olvidarse que la motivación puede llegar desde diferentes aspectos pero, también, proporcionarla el profesor (PCPR 2:R5).

En opinión de algún profesor, el juego puede convertirse en un elemento de difícil administración, por despojar a las actividades de la disciplina que se requiere en las aulas:

"[...] yo pienso que, la enseñanza tiene que ser alegre y divertida. Y, por ahí, se consiguen más cosas. Claro, el problema es que tienes que ser alegre, divertida y, además, trabajar con seriedad. Y, hay veces que lo consigues, y hay veces que no" (PCPR 3:R5).

Existe otro tercio de profesores que consideran que la solución se encuentra en la **puesta en práctica de unas bases sencillas desde pequeños**, dentro del aprendizaje escolar. Que, sin duda, pasan por la perseverancia en la práctica. Ya se ha visto que alguien apuntaba a la costumbre rutinaria como método de solución (PCPR 1:R5). Y, en una línea muy similar a la de acostumbrar a los alumnos a realizar una tarea, se enfocan las siguientes propuestas:

PCPU 2	"O sea, que las cosas hay que ir las haciendo, ir las mejorando desde pequeños. Ir insertando las bases desde pequeños." (R5)
PCPrU 1	"Si no coges la agilidad, en tercero y cuarto, de escribir, no la coges más adelante. [...] Es que a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo." (R5)
PCPrU 3	"[...] desde pequeños nos enseñaban a hacer nuestras cartillas, nos enseñaban a hacer nuestras letras, nos enseñaban a hacer nuestras redacciones, y eso se ha perdido. [...] El niño, ahora mismo, se limita a hacer sus esquemas, se limita a hacer sus mapas conceptuales, y está perdiendo, desde el hábito que teníamos -antiguamente- de escribir una carta a un amigo [...], hasta los hábitos [...] de copiar de una pizarra, porque, ahora, ya lo tenemos todo visual, [...] Entonces, como no se entrenen las cosas, como no se trabajen las cosas, cada vez nos hacemos más lentos, más vagos, ¡más cómodos, realmente!" (R5)

Tabla 94. Opiniones sobre aprendizajes desde temprana edad.

Resumen

Para un tercio de los encuestados, si se desea encontrar a unos alumnos interesados en la práctica de actividades de expresión escrita, es necesario que el **juego** y la **motivación** se incluyan entre dichas actividades. **Las propias actividades, los profesores e, incluso, los padres** -entre otros- forman parte de ese conjunto de elementos necesarios dentro de una motivación hacia las actividades de escritura.

Otro tercio del profesorado mantiene la necesidad de **consolidar unos principios metodológicos**, entre el alumnado, que culminen en un entrenamiento continuado e insistente. Esto permitirá, con el paso del tiempo, que se consiga una cierta soltura, necesaria para apartar cualquier prejuicio u odio hacia cualquier actividad académica. Se hace necesario, por lo tanto, **asentar unas bases** desde estas edades tempranas.

4.3. Valoración de las actividades de Expresión Oral y frecuencia de realización

4.3.1. Valoración de las actividades de Expresión Oral

En el análisis de las entrevistas realizadas se encuentra un 90% de respuestas positivas, cuando se trata de manifestar la apreciación que tienen sus alumnos acerca de las actividades de expresión oral. Ese gusto de los alumnos queda reflejado en una necesidad de participar activamente en todas aquéllas que se desarrollan dentro del aula.

Algunos educadores participantes (PCPU 1:R6; PCPU 3:R6; PCPrU 2:R6) se reafirman -después de las afirmaciones hechas en las anteriores preguntas- en que a los alumnos «les gusta mucho más hacerlo [*actividades*] oral, que por escrito» (PCPU 3:R6).

Resulta interesante destacar que, en general, se habla de la valoración de los alumnos, no como una preferencia de estas actividades por comparación o exclusión hacia el resto, sino porque se percibe en el niño una necesidad de comunicación:

“[...] es una clase que, por sí, tiene esa necesidad de contarle a todo el mundo, contarle a todos los compañeros” (PCPrU 1:R6).

Necesidad, junto con todo lo que implica el proceso comunicativo en materia de relaciones sociales, y que también les resulta grato:

"Todo lo que sea comunicarse o relacionarse y demás, les encanta" (PCPU 2:R6).

"Porque, lógicamente, tienen que estar interactuando con sus compañeros y ¡eso, les encanta!" (PCPrU 2:R6).

Esta necesidad de socializarse entre las personas que componen el entorno del alumno, parece tener su causa en la presencia de un tipo de alumno, cuyo carácter ha evolucionado. A este respecto, un profesor ofrece un razonamiento que justificaría este nuevo modelo de alumno, que pone en la comunicación un particular interés:

"Cada vez, el niño, en contra de lo que éramos antes, que éramos mucho más introvertidos, ahora son más extrovertidos. No les cuesta su relación, tanto, con los padres, con los profesores, con los compañeros. Se relacionan mucho más; por lo tanto, eso les facilita el tema de la expresión oral. Ellos son capaces de hablarte como que fueran mayores, porque están acostumbrados a vivir con mayores, a trabajar con mayores, a relacionarse con mayores [...]" (PCPrU 3:R6).

Hay un profesor (PCPrU 1:R6), que matiza su respuesta, puntualizando la diferencia que puede haber en el agrado de los alumnos, cuando la expresión oral es espontánea y cuando debe realizarse aplicando unos criterios curriculares. En la espontánea se refleja una mayor libertad del alumnado, que no se ve sometido a evaluación en sus palabras. Mientras, la expresión oral propiamente académica, ofrece un mayor desinterés, justo por saberse controlados en las palabras emitidas.

Tan solo uno de los profesores entrevistados manifiesta una valoración negativa de este tipo de actividades, por estar presente entre sus alumnos un miedo al ridículo. En este caso, ese sentimiento puede mostrarse por la presión de su entorno, provocado por el temor de dirigirse a su profesor, o por la influencia del ambiente extraescolar -que puede trasladarse al propiamente escolar-:

"[...], en una capital, [...], cada uno es de un sitio, van a su tal... ¡bien! Aquí [*en el centro rural*], estamos ahí [*la calle*] y, de repente, estamos aquí. Y, después, [...] hay niños [...], que son de otros pueblos [...] entonces, no entiendes que hay unas diferencias entre los pueblos y tú, eso, tiene que quedar ahí fuera. No puede entrar por esa puerta para adentro" (PCPR 3:R6).

Resumen

Existe un acuerdo generalizado en que **los alumnos tienen interés en las actividades de Expresión Oral**. Tal interés, además, viene reforzado por la

necesidad que los niños tienen de **expresar sus experiencias** a los demás y de **relacionarse con el otro**. Las aulas se componen de un nuevo modelo de alumno que, acostumbrado a una mayor frecuencia de relaciones, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar, la **extroversión** se generaliza y, como consecuencia de ello, la socialización a través de la comunicación oral.

4.3.2. Frecuencia de realización de las actividades de Expresión Oral

Las respuestas ofrecidas por el profesorado, cuando se le pregunta por la frecuencia en la realización de las actividades de Expresión Oral, no se circunscriben, explícitamente, a las que se desarrollan en el propio área de Lengua. En sus respuestas, aprovechan la actividad oral realizada en otras áreas para establecer una frecuencia temporal. Hay quien señala que estas actividades no son «algo que sea muy periódico, son actividades más bien puntuales, en ese sentido» (PCPrU 1:R6). Y tan sólo uno de ellos reconoce que en el área de Lengua se podría decir que estas actividades se practican «¡no mucho, la verdad!» (PCPU 1:R6), porque se centra más en otros aspectos del área, como pueden ser la Gramática o el Vocabulario, por citar algún ejemplo.

Entonces, la expresión oral se desarrolla, con más frecuencia, en áreas como Conocimiento del Medio (PCPU 1:R6; PCPrU 1:R6; PCPR 1:R6), o en cualquier otro área curricular (PCPU 3:R6; PCPrU 3:R6).

Las respuestas ofrecidas denotan que, aunque se aplica la expresión oral, no se trata de una actividad planteada con unos objetivos lingüísticos. No es una expresión estructurada, en la que el alumno tenga conciencia de que se persigue una puesta en práctica formal de su exposición oral:

"[...] porque como siempre suele haber problemas con ¡éste me pegó!, ¡éste me pisó!, ¡éste me insultó!, ¡éste me dijo no sé qué! pues yo, normalmente, les escucho a los dos, intento hacerles razonar [...]" (PCPrU 2:R6).

Así pues, un 45% de profesores consultados indican que las actividades de expresión oral se llevan a la práctica *a diario*. Téngase en cuenta, de nuevo, que es interpretada cualquier situación comunicativa como si de una actividad lingüística reglada se tratara:

"[...] todos los días, [...] es un toma y daca de repaso. [...] Y aquí hablamos bastante. O sea, de la hora, pues los primeros diez minutos, cuarto de hora, es una charla entre ellos y yo, o entre ellos mismos, sobre esas actividades" (PCPR 2:R6).

O, de forma más imprecisa y general:

"Siempre surgen cosas dentro de la clase, y aprovechando cualquier historia que surja, pues hablamos, pensamos, reflexionamos, [...]" (PCPU 3:R6).

PROF.	TIPO DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL
PCPU 1	"[...] hacemos más en Conocimiento del Medio, porque les interesa más. Entonces, hablamos de lo que sea y siempre tienen más que contar y muchas más opiniones. ¡Ahí, sí que surgen más debates! ¡Más que en Lengua!" (R6)
PCPU 2	
PCPU 3	"[...] en cualquier área, yo creo. Sí, porque es que, ya le digo, que el Lenguaje está en todas las áreas." (R6)
PCPrU 1	"Debates, como tal, utilizo las horas de tutoría; porque como todo les parece muy justo o muy injusto, pues trabajando la justicia y la injusticia aprovechas y, además, les hago cambiar de planteamiento." (R6) "Yo tengo la suerte de que les doy Conocimiento del Medio, entonces, aunque en Lengua les corto muchas veces en temas anecdóticos -porque si no, estarían contando anécdotas, todos, para poder hablar-, hay días que sí se lo permites, pues porque potencias la expresión oral, corriges palabras; pero hay otros días que no. Y, si les dejáramos, estarían todo el día contando." (R6)
PCPrU 2	"Dentro del aula, sobre todo, sí se establecen debates en los ejercicios. Sobre todo, a la hora de resolver un problema: [...] Yo les intento hacer razonar, no intento que se centren en hacer un ejercicio: [...] Entonces, van dando, cada uno, su punto de vista." (R6)
PCPrU 3	"[En otras áreas] [...] prácticamente diario tenemos algún tema que saquemos: valores humanos, respeto, medio ambiente.." (R6)
PCPR 1	"Comentamos mucho las noticias. [...] Y, entonces, a partir de ahí pues, a lo mejor, hablamos y comentamos." (R6)
PCPR 2	"Yo, sobre todo los lunes, [...], pues hablamos un poco de cómo ha ido el fin de semana, qué ha ocurrido, y demás. Y, luego, cualquier actividad que surja en el centro, también la vamos verbalizando. Hacemos, de vez en cuando, alguna crónica de alguna de las actividades, o bien oralmente, o bien por escrito..." (R6)
PCPR 3	"De sus vivencias, o de lo que les gusta." (R6)

Tabla 95. Currículo: Valoración de actividades de Expresión Oral. Tipo de actividades de Expresión Oral.

Sin embargo, han sido más explícitos, precisos y directos, quienes reconocen el poco tiempo que se invierte en la expresión oral, dentro del área de Lengua. Se trata de un 22% de profesores que fijan una frecuencia temporal de *una vez cada quince días*.

Por último, puede agruparse otro colectivo integrado por otro 22% que indica que la frecuencia establecida se puede fijar en *1-2 veces a la semana*. Y, en uno de esos casos, que coincide con el aula que muestra un miedo al ridículo dentro de la expresión oral, se realiza el siguiente matiz:

“¡A ver!: intervenciones cortas, ¿de acuerdo?” (PCPR 3:R6).

Resumen

Las opiniones recogidas muestran un **desplazamiento de las actividades de expresión oral hacia otras áreas curriculares**, más que en Lengua. Esto implica que, en muchos casos, hagan una valoración aplicada a todas ellas e, incluso, a situaciones cotidianas que se puedan producir en el centro. Es decir, no se trata de actividades lingüísticas planificadas.

Así, el 45% de los profesores señalan una frecuencia **diaria** (Figura 67). Estas actividades pueden ser desde la resolución de un conflicto creado entre dos alumnos durante el recreo, hasta la exposición oral de repaso de los conceptos trabajados con anterioridad.

Un grupo formado por el 22% de profesores presenta una frecuencia **quincenal**, dentro del área de Lengua, y justifican este distanciamiento en el tiempo, con motivo de enfatizar en otros contenidos del área (gramática, vocabulario), o la aplicación oral en otra de las áreas curriculares.

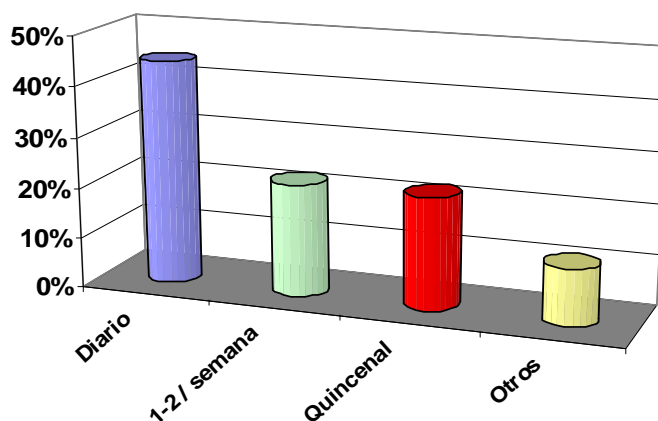


Fig. 67. Frecuencia temporal de las actividades de expresión oral.

Existe, por último, un tercer grupo integrado por un 22% que refiere una periodicidad de **1-2 veces a la semana**. Aunque, en alguno de los casos, se manifiesta que se producen pequeñas intervenciones, por las limitaciones y prejuicios que presentan los alumnos cuando se trata de la expresión pública.

4.4. Enfoque actual de la educación lingüística

En esta cuestión se les ha preguntado a los profesores si existe una preponderancia de unos contenidos lingüísticos curriculares, marginando o relegando a un plano inferior al resto de los compartidos dentro del área. En este caso, se parte de la creencia de que en las aulas se están administrando una mayor cantidad de contenidos que tienen que ver con la Gramática y el comentario de texto.

Al menos un 55% de los profesores consultados reconoce abiertamente que se le concede una mayor importancia a esos contenidos por encima de los demás:

“Sí, sí estoy de acuerdo en que *le* dan mucha más importancia a esa parte, que a la parte -digamos- creativa, a nivel oral o a nivel escrito” (PCPR 2:R7).

Conviene analizar la opinión anterior, porque refleja algo destacado en lo que han coincidido casi todas estas respuestas afirmativas. En principio, partiendo de la pregunta original (*¿La educación lingüística está pensada para crear gramáticos y comentaristas de textos?*), se observa que ésta está formulada en un sentido genérico, en lo que al conjunto de la educación lingüística se refiere. Por lo tanto, aquí quedan incluidos -entre otros muchos elementos más- desde la Administración educativa, los centros educativos -encargados de adaptar el currículo- y, por supuesto, los profesores, encargados directos de hacer llegar esos contenidos lingüísticos. Y, además, el libro. Así, en la pregunta propuesta no aparece un sujeto personal, porque la educación se plantea mediante el concurso de un amplio colectivo de personas.

PROF.	LIBRO DE TEXTO
PCPU 2	“[...] si en el libro de texto te viene que la Comprensión lectora son tres páginas; y que la Gramática son dos; y que la Ortografía es una; y que el Vocabulario es una; y que el Taller de poesía es una, pues eso tiene un equilibrio ya de organización...” (R7)
PCPrU 3	“[...] de hecho, todos los temas entran con esto: un texto y un comentario de texto, un texto y un comentario de texto...” (R7)
PCPR 2	“Porque si te fijas en el libro, pues toda la parte de Gramática yo creo que es más de la mitad de cada uno de los temas, [...]. Sin embargo, la Expresión Oral y la Expresión Escrita, ahora mismo, en los textos que trabajamos nosotros, tienen una página para Expresión Oral y para Expresión Escrita. Una página, sólo. El resto es todo -prácticamente todo- Gramática y Vocabulario.” (R7)

Tabla 96. Opiniones sobre los contenidos en el libro de texto.

Sin embargo, como se ve en la respuesta dada (PCPR 2:R7), el complemento indirecto *le* se corresponde con un sujeto que en la cita no queda reflejado, y que puede ser interesante: *los libros*. Sus respuestas se plantean, entonces, desde la visión de los contenidos que ofrece el libro de Lengua, convirtiéndolo, pues, en el responsable directo de la educación lingüística de sus alumnos, pasando el profesorado a ser un mero intermediario de algo que ya está establecido:

Un profesor matiza su respuesta, dando a entender que, utilizando sólo el libro, se puede caer en esa práctica donde la gramática y el comentario de texto tengan un mayor protagonismo. Y amplía los recursos necesarios. Aunque, de su respuesta, no se puede concluir que, personalmente, lo aplique:

“Viendo cómo vienen los textos, o pones tú por tu cuenta, o si no acaban siendo... pues eso, un análisis de las diferentes partes de la oración, o vocabulario, u ortografía...” (PCPR 2:R7).

Desde la visión de otro profesor que afirma «que se le da *muchísima* importancia a la Gramática en nuestros currículos» (PCPrU 1:R7) se deduce un posible razonamiento que justifique esta tendencia entre los contenidos lingüísticos:

“[...] se le da mucha más importancia a la Gramática, o la valoramos más o, por lo menos, sabemos que son habas contadas: que el verbo haber es así y si no es así... ¡Es mucho más fácil de corregir!, también hay que decirlo. Entonces, yo creo que sí que se le da *muchísima* importancia a la Gramática. [...] Por mucho que digamos que no, a la hora de la verdad, el niño que no te ha aprobado los exámenes de Gramática, ése es ~~probablemente~~ el que no apruebe” (PCPrU 1:R7).

En general, todos los que afirman encontrar una educación lingüística fundamentada en la gramática y el comentario de texto, expresan su aprobación en que lo ideal sería la educación de personas que fuesen capaces de disfrutar con la lectura y la escritura (PCPU 3:R7). El cambio de perspectiva en la educación, además, no supondría el abandono de unos conceptos por la implantación de otros nuevos. Únicamente sería una nueva forma metodológica, donde la escritura y la lectura retroalimentarían los aspectos gramaticales; los cuales siempre se perciben por los alumnos como más áridos:

“[...] yo creo que, si ellos escriben bien, probablemente, la parte de Gramática esté bastante controlada. Entonces, a partir de sus propias obras se puede, luego, trabajar todo lo que es Gramática: las estructuras de la frase, y Sintaxis, la parte morfológica ~~también~~... y yo creo ¡que sería interesante! Que sería otro enfoque, probablemente, más atractivo para los chavales” (PCPR 2:R7).

En el caso anterior, se plantea un aprendizaje de la gramática desde la escritura y la lectura. Sin embargo, puede plantearse el caso contrario: llegar a la escritura y a la lectura desde la gramática; con lo cual se hace innecesario un cambio de enfoque. De ahí la respuesta de uno de los profesores que, a pesar de estar de acuerdo en variar el enfoque a favor de la lectura y la escritura, añade que no es necesario realizarlo, pues se puede alcanzar desde el planteamiento actual. Aunque parezca una paradoja indescifrable, su punto de vista queda explicado con claridad:

“Creo que tienen los suficientes conocimientos de Gramática como para serlo [escritores]. Sin embargo, creo que no los aplican más que al campo de la Gramática. O sea, no son capaces de extrapolar todos esos conocimientos a hacer una redacción bien hecha: no utilizan bien los tiempos verbales, no utilizan bien los artículos, no utilizan bien... ¡y la Gramática se la saben! ¡Algo falla! Algo falla. Porque unos buenos escritores tendrían una muy buena expresión escrita, [...] O sea, sí que la Gramática tendría que ser la herramienta –por así decirlo– para crear buenos escritores, pero no lo veo” (PCPrU 1:R7).

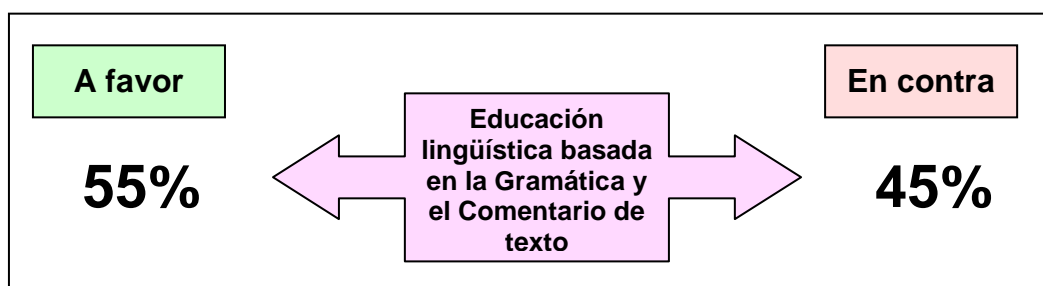


Fig. 68. Porcentaje de opinión sobre la tendencia curricular en Lengua.

En el extremo opuesto de opinión, el 45% restante del profesorado, argumenta en sus respuestas que no consideran que prevalezcan la gramática y los comentarios de texto sobre otros aspectos de la enseñanza lingüística. Afirma uno de esos docentes (PCPR 1:R7) que, sin lugar a dudas, no se está produciendo en la Educación Primaria tal hecho.

En otro caso, la negativa de su respuesta es clara, pero está implícito el reconocimiento de una educación donde prima la gramática, por encima de cualquier otro contenido. Lo explica:

“Sí, tú tocar todas. Tú puedes darle más importancia a los conceptos. [...] Pero es que [...] si tú no tienes los conceptos de Gramática, malamente te vas a expresar, de forma oral o de forma escrita” (PCPR 3:R7).

Se veía con anterioridad, en líneas superiores, que uno de los profesores, valorando el equilibrio curricular contenido en los libros de texto, proponía la inclusión

de una impronta personal del profesor, que sirviera de refuerzo para poder aplicar aspectos lingüísticos menos desarrollados en los textos. Pues bien, hay quien se encuentra en el grupo de los que no consideran que exista un mayor peso de la gramática y el comentario de texto, justo alegando ese mismo razonamiento hecho para la dependencia exclusiva del texto y, además, extendiéndolo al currículum:

"[...] yo -en mi clase- sí que lo hago muy abierto [*el currículum*]. Yo lo hago muy abierto porque considero que, si te ciñes al libro de texto o al currículum, es que les quedan mogollón de lagunas" (PCPrU 2:R7).

Resumen

La existencia de una **predominancia de la gramática y el comentario de texto**, por encima del resto de los contenidos lingüísticos curriculares, es reconocida por un 55% de profesores consultados. Si bien, en la mayoría de ellos, su respuesta se subordina a la distribución aplicada por los libros de texto escolares. Hay quien reconoce en la gramática el eje de los contenidos, por tratarse del mejor aliado del profesor, pues le permite una evaluación más cómoda y eficaz.

Este grupo entiende la posibilidad de un nuevo enfoque lingüístico basado en la formación de lectores y escritores, donde la gramática diluya su protagonismo. Se puede argumentar que **tampoco se vuelve imprescindible ese cambio**, si se considera que la propia gramática se convierte en el vehículo que conduce hasta una escritura y lectura efectivas. O se puede enfocar desde el punto de vista contrario: la educación de la lectura y la escritura puede desembocar en un aprendizaje más motivador de la gramática.

El otro 45% de profesores entiende que los **contenidos de la educación lingüística están equilibrados en su distribución**, siendo trabajados todos los aspectos necesarios. No obstante, hay quien entiende que un mayor trabajo en los contenidos gramaticales es una condición necesaria porque éstos se convierten en el pilar sobre el que se fundamentan el resto de las destrezas (expresión oral o expresión escrita, por ejemplo).

4.5. Carencias y excesos curriculares en la enseñanza de Lengua

4.5.1. Carencias curriculares

Ante la pregunta que cuestiona las necesidades requeridas por el currículo de Lengua, para ser más completo, las respuestas ofrecidas son de lo más diverso. Esta

pregunta ha sido respondida por algo más de la mitad del profesorado, pero existe una coincidencia en que dos de ellos advierten una disminución en la Expresión Escrita. Para uno de ellos, se hace necesaria «que la parte de Expresión Escrita esté más considerada» (PCPR 2:R8) porque, según el libro de texto, los contenidos se centran mucho más en los aspectos lingüísticos referidos al análisis gramatical, vocabulario u ortografía. Para el otro, el déficit de desarrollo en la Expresión Escrita viene dado atendiendo a una falta de expresión espontánea del alumno. Según el docente, sería deseable el incremento de las redacciones libres, dado que son motivadoras para el alumno. Probablemente, este trabajo continuado de la redacción espontánea evitaría la queja pronunciada por aquel profesor que no encontraba capacitados a los alumnos para expresarse por escrito:

"[...] a un niño le dices: -Escribe diez líneas sobre lo que estás viendo en el patio. [...] Y no te va a redactar, y no te va a unir, y no va a tener una coherencia todo lo que está contando. [...] Son frases hechas: sujeto - verbo - complemento. ¡Se acabó!" (PCPrU 3:R5).

En ambos casos de los profesores que echan en falta un mayor protagonismo de la Expresión Escrita, señalan que las carencias existentes son, o deben de ser, complementadas por el propio educador:

"Viendo cómo vienen los textos, o pones tú por tu cuenta, o si no acaban siendo... pues eso, un análisis de las diferentes partes de la oración, o vocabulario, u ortografía..." (PCPR 2:R7).

"[...] las [actividades] que faltan, o las que considero que algo está cojo, lo hago yo" (PCPrU 2:R8).

Esta labor del profesor también podría ser realizada por los propios alumnos, mediante la competencia de *aprender a aprender*, encargándose ellos de hacer un currículo más completo, si es que a éste le faltara algo. Y así, bien utilizados, los diferentes recursos se convertirían en una de las herramientas del aprendizaje:

"[...] si es que, también tienen los niños acceso a las bibliotecas y a todo, y no lo usan con frecuencia. [...] ese es otro material que antes no existía, y que ahora lo tienen a su disposición, a su alcance, y ¡qué poco se utiliza!" (PCPU 3:R8).

Se apunta, también, a una falta de contenidos dentro del currículo. En este sentido, no parece lógico que se estudien contenidos específicos en una lengua extranjera, que aún no han sido vistos en la propia lengua. El alumno aplicará un

ejercicio de memoria en el estudio de esa materia, porque le faltarán las bases de un razonamiento en lo que está estudiando:

"[...] el niño, antes de dar lo que es un verbo, está estudiando el verbo *to be*, está estudiando el verbo *to have*, en Inglés. O sea, ¿cómo puedes dar a un niño, en Inglés, el verbo *to be* y *to have*, sin explicar lo que es un verbo? [...] ;Son incoherencias! ¿Cómo puedes explicar a un niño, en Inglés, los pronombres son: *I, you, he, she...*, cuando el niño no sabe lo que es un pronombre? O sea, estás haciendo que el niño sea una cacatúa, memorísticamente hablando; pero no razone lo que está hablando" (PCPrU 3:R8).

Por último, se encuentra en el currículo una falta de dinamismo, de agilidad (PCPR 3:R8). Entendiendo con ello que no existe una correcta secuenciación de los contenidos, pues deberían estudiarse durante toda la etapa aumentando, progresivamente, su dificultad, y no incluirlos de forma aislada en distintos cursos. Una correcta secuenciación en los contenidos durante la etapa puede, igualmente, permitir al alumno la sensación de estar realizando un trabajo más razonado:

"[...] en unas determinadas edades, hay que darle mucha más importancia a unos aspectos de la Lengua y, en otras, otro. Y que no podemos trabajar todos los aspectos, de la misma manera durante todo el ciclo de Primaria. [...] haciéndolo como lo estamos haciendo, lo único que estamos creando es niños que, de primera base, se ponen a trabajar sin sentido. Hacemos que trabajen, sin relación alguna" (PCPrU 1:R8).

Resumen

Entre las carencias curriculares apuntadas, se muestra la **falta de un mayor protagonismo de la Expresión Escrita**, que permita que se equilibre con los otros contenidos propuestos. La Expresión Escrita, además, mediante redacciones de tema libre, son actividades que motivan el trabajo escolar de los alumnos y, por tal motivo, deberían fomentarse más, dentro del currículo.

Así mismo, son necesarios **más contenidos**. De tal manera que los contenidos curriculares del área de Lengua extranjera y del área de Lengua española, por ejemplo, trabajen coordinados en los aprendizajes, y no que se estén aprendiendo conocimientos nuevos en lengua extranjera de los que no se tiene conocimiento, aún, en la lengua materna.

También es necesario un **cambio en la secuenciación**, que implique que los contenidos han de ser razonablemente distribuidos a lo largo de todo el ciclo de

Primaria. Esto evitaría que todos los contenidos fueran trabajados en todos los cursos, siendo los alumnos, al final, incompetentes en todos ellos.

En cualquier caso, si existen déficits curriculares, algunos de los profesores complementan esas necesidades con aportes personales. Mientras tanto, hay quien encuentra entre los recursos disponibles por los alumnos (bibliotecas, nuevas tecnologías...) el material adecuado para una implementación de su conocimiento, siempre que se hiciera un uso encaminado hacia el aprendizaje.

4.5.2. Excesos curriculares

Para esta cuestión planteada, como ya sucediera en las carencias curriculares, vuelven a ser variadas las respuestas ofrecidas. Pero, casi todas ellas, tienen una línea de intersección: *el libro de texto*. Se convierte en la referencia fundamental de cuantos profesores han mostrado su opinión sobre aquel elemento que podría ser extinguido del currículo.

Así, hay quien reconoce que el libro es el mayor de los inconvenientes para una enseñanza lingüística adecuada (PCPU 3:R8). Pero, por supuesto, se convierte en el mejor aliado de los docentes, porque «tiene que estar todo tan programado, ¡minuciosamente tan programado!, y tiene que atenerse a lo que está en ley» (PCPU 3:R7), que hace casi imposible separarse de él. De la misma opinión, otro de los profesores reconoce un exceso de estructura que, personalmente paliaría si dispusiera del tiempo necesario para programar sus clases (PCPR 3:R8). Dicha estructura proviene de esa rigidez establecida desde la legislación educativa, que dificulta el cambio y la implicación personal del profesor:

“Pero, eso, claro, con todas las etiquetas, las competencias, y toda la ley por delante, va a ser que ... ¡Es harto complicado!” (PCPR 3:R8).

La legislación provoca más de una opinión en contra. De tal manera que, puede suscitar reacciones que motiven el rechazo a las novedades educativas propuestas, entendiendo que hasta la aparición de esas reformas, la educación lingüística era la adecuada:

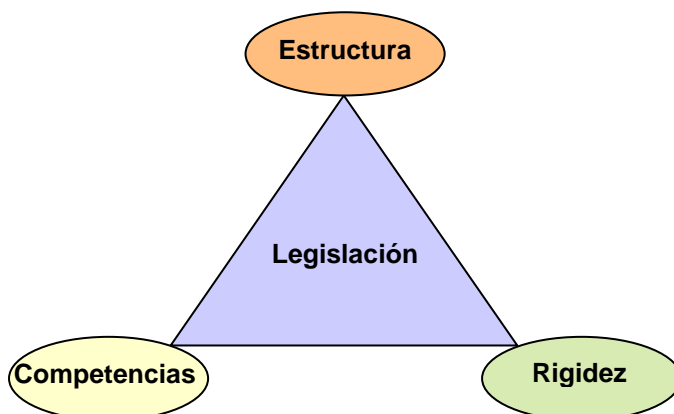


Fig. 69. Excesos curriculares contenidos en la legislación.

"[...] la Gramática, para mí, es fundamental; ¿la Ortografía?, ¡fundamental! O sea, ¡eso hay que saberlo! ¡La expresión Oral y la Expresión Escrita! Y, luego, tienes las competencias. Entonces, pues bueno, eso, a lo mejor, te lleva más tiempo. Tienes que trabajarlo. Claro, pero decir que sobran las competencias es decir que sobra la ley" (PCPR 1:R8).

Volviendo a las opiniones referidas al libro, se encuentra en él una extremada sencillez en la manera de proponer los contenidos (PCPrU 3:R8). Este hecho impide que el profesor pueda realizar un cambio en el modo de replantear las preguntas propuestas, porque cuando se formulan de distinta forma, o algo más complejas, el alumno encuentra un obstáculo insalvable.

Sumado a esa sencillez que predomina en los contenidos de los libros de texto, las actividades que programan reinciden sobre un mismo aspecto lingüístico, que obliga al profesor a darlas una importancia superficial (PCPrU 2:R8). Sin embargo, deberían buscar actividades que tuvieran una importancia para los alumnos, que sirvieran para interesar y motivar al alumno mediante el fomento de los aprendizajes significativos (PCPU 1:R11), porque existen algunas con las que el educando no se siente identificado, pudiéndole provocar indiferencia (PCPrU 2:R8).

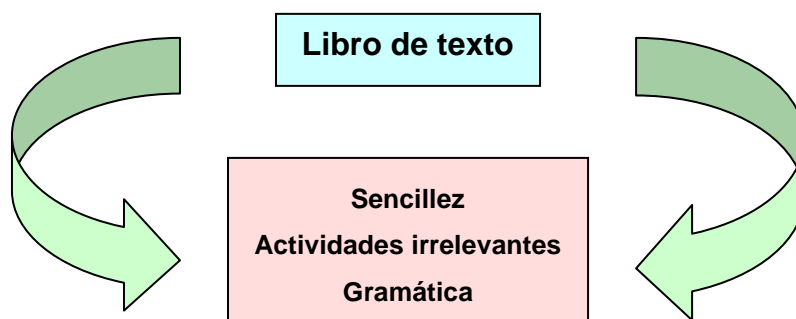


Fig. 70. Excesos curriculares contenidos en el libro de texto.

También, valorando los diferentes aspectos lingüísticos que se distribuyen en los libros de texto, se vuelve a reconocer, como ya se hiciera en la pregunta anterior, que se le concede a la Gramática un exceso de importancia mayor que al resto (PCPR 2:R8).

Resumen

Los elementos que se encuentran de más entre el currículo de Lengua pueden ser clasificados en dos grupos. El primero de ellos se refiere a los que conciernen a **la legislación** propiamente dicha. Su extremada **rigidez** obliga a que sea imprescindible

el uso del libro, que ofrece una programación ya ajustada a la normativa establecida. Y ese rigor estructural en los planteamientos de la educación limita la iniciativa de algunos profesores a prescindir de él. Las **competencias**, además, se convierten en un nuevo elemento, que obstaculizan un trabajo lingüístico fluido en el aula, porque hay que trabajarlas durante más tiempo.

El segundo grupo de opinión se centra en aspectos basados en los **libros de texto**. Se enfatiza en la **sencillez**, como aspecto que conviene eliminarlo de ellos. Sencillez en la exigencia de contenidos y en su forma de aprendizaje. También, la **abundancia de actividades que trabajan los mismos aspectos**, o una ampliación de aquellas actividades que aporten **aprendizajes significativos**, se convierten en una necesidad a perfilar dentro de los libros de texto. Y, por consiguiente, en el currículo de Lengua.

4.5.3. *Ajuste curricular*

Al margen de aquellas opiniones que consideran prescindibles o imprescindibles algunos elementos curriculares de Lengua, aparecen otras opiniones, que afirman que cualquier expurgo o inclusión en el currículo se hace innecesario. Esto se justifica, arguyendo que la educación lingüística actual se ha nutrido de más aspectos, con relación a épocas precedentes:

"[...] hoy día, quizás es más completa que hace años. Hace años, pues era más la Lectura, la Gramática y la Ortografía. ¡Y se acabó! ¡Y no había más!" (PCPU 2:R8).

Lo cual implica, que se han cubierto muchas de las posibles necesidades que pudieran faltar:

"[...] porque se trabaja lo que hay que trabajar, realmente! La Ortografía, la Gramática, la Expresión Oral, la Expresión Escrita, Comprensión Lectora... ¿Y faltar? ¡Está completo!" (PCPR 1:R8).

Resumen

Un 45% de profesores consultados manifiestan su **conformidad con el currículo** establecido, de tal manera que eliminar o añadir algún elemento no se encuentra entre sus preocupaciones lingüísticas más inmediatas. Gracias a que el currículo de Lengua se ha ido completando con el paso del tiempo y a que se trabajan aquellos contenidos que realmente se deben de trabajar en el aula, no consideran necesaria reforma alguna.

5. PROFESORADO

Se ha cuestionado por la influencia que tiene, en los resultados académicos, la postura disciplinaria del profesor. Para ello, se les ha planteado a los docentes, que elijan entre la figura de un profesor más exigente y rígido o, por el contrario, alguien más tolerante y flexible.

La opinión de los profesores sobre la valoración que creen tener sus alumnos de su nivel de exigencia, así como la coordinación docente desde el área de Lengua y desde otras áreas, es objeto de interés en el análisis de esta dimensión.

Destaca, mayoritariamente, la categoría relacionada con el *nivel de exigencia* y su *explicación*, con unas tasas de frecuencia muy superiores al resto de las categorías dadas. Esto se explica porque en este punto los profesores se han mostrado, en un principio, imprecisos en sus respuestas siendo necesaria, en ocasiones, una mayor profundización por parte del entrevistador.

El resto de las categorías mantienen unas tasas de frecuencia muy similares entre sí, con la excepción de las opiniones englobadas en *mejores resultados: permisivos* y su correspondiente *explicación*, y la que atañe al *ambiente*, que obtienen los niveles de frecuencia más bajos.

La categoría que comprende la *coordinación docente* se subdivide, a su vez, en un grupo desde el que se analiza esa *coordinación desde todas las áreas, desde el área de Lengua, y la coordinación a nivel de centro*. Todas ellas, con sus correspondientes *explicaciones*.

PROFESORADO			
CATEGORÍAS	F	%	
Mejores resultados: disciplinados	5	5,49 %	
▪ Explicación	5	5,49 %	
Mejores resultados: permisivos	3	3,30 %	
▪ Explicación	3	3,30 %	
Mejores resultados: equilibrio disciplinar	5	5,49 %	
▪ Explicación	7	7,69 %	
Ambiente y respeto	Ambiente	3	3,30 %
	Respeto	5	5,49 %
Nivel de exigencia	14	15,38 %	
▪ Explicación	14	15,38 %	
Enseñanza lingüística: coordinación docente	Coordinación desde todas las áreas	5	5,49 %
	▪ Explicación	5	5,49 %
	Coordinación desde el área	5	5,49 %
	▪ Explicación	6	6,59 %
	Coordinación a nivel de centro	6	6,59 %

Tabla 97. Frecuencia y porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión Profesorado.

5.1. Mejores resultados: Disciplinados

Del total de opiniones recogidas dentro de esta categoría, un 60% de profesores entiende que el educador que practica un comportamiento disciplinado en las aulas obtiene unos mejores resultados en sus objetivos escolares y de evaluación.

La seriedad permite que los alumnos se centren en el aprendizaje, dado que una actuación contraria que haga de las aulas un espacio más lúdico, pervierte la idea que deba formarse el alumno sobre esos aprendizajes, pues no lo interpreta como una forma de trabajo destinada al aprendizaje, sino como un momento lúdico (PCPU 1:R9; PCPrU 1:R9).

Se puede entender la disciplina como una necesidad para alcanzar un clima de tranquilidad y respeto, favorable para el proceso de enseñanza / aprendizaje (PCPU 3:R9). Esa disciplina es el factor determinante para estar a gusto, para crear un orden, pero no ha de ser vista como un medio de coacción y tensión para los alumnos.

La disciplina se puede volver un arma de doble filo. Por una parte, hacer que se obtengan resultados mejores y, por otra, convertirse el profesor en el objeto que causa el abandono de la asignatura, porque el alumno no se encuentre identificado con sus intereses particulares. Esto lleva a que el proceso educativo fracase:

“¡Igual, en principio, sí! Pero yo creo que, luego, a la larga, es contraproducente. Si te atraviesan, te cogen manía, o tal, van a perder interés por la asignatura que tú estás dando” (PCPrU 2:R9).

Otro profesor se muestra, igualmente, de acuerdo en que no existe influencia alguna en la postura que sea tomada por los profesores. Si bien, la rigidez no se convierte en la mejor aliada del profesor, porque la vida diaria del alumno se gobierna por normas completamente contrarias a ese estilo de aprendizaje:

“Yo creo que los profesores rígidos, ahora mismo, ya están en decadencia. Más que nada, por el tema de que no tiene rigidez el niño en ningún ámbito de su vida. Cada vez, hay menos reglas, para ellos, estipuladas: [...] Entonces, un profesor rígido rompe contra todo el sistema que están llevando los niños” (PCPrU 3:R9).

La pregunta a esta última opinión se vuelve obligada: Que desde todos los ámbitos sociales se haga lo mismo, ¿significa que eso es lo correcto? Que el niño carezca de reglas en su práctica extraescolar, ¿obliga al ámbito académico a fomentar

esa ausencia de reglas? ¿No se quejan los profesores, precisamente, de una falta de control en el aula? ¿Por qué ellos deben de ser “instigadores”?:

“Ya, pero si no puedes con ellos ..., ahora ¿qué haces? ¿Eres tú el que va en contra del sistema? Pues tendrás que intentar adecuarte al sistema, siempre dentro de un orden y una coherencia. [...] los profesores estábamos enseñando como nos enseñaron nuestros profesores y como, a su vez, aprendieron nuestros profesores. Entonces, ¡la vida ha cambiado! La vida ha cambiado: la tecnología ha cambiado, los medios han cambiado, la sociedad ha cambiado. Entonces, no podemos seguir enseñando como nos enseñaban, o enseñaron a nuestros profesores. Hay que cambiar algo. ¡Es evidente!” (PCPrU 3:R9).

Resumen

Entre las opiniones expresadas, tan sólo un 20% del total de los profesores entrevistados encuentran que, para lograr unos resultados en el aprendizaje escolar, la disciplina se convierte en necesaria. Destacar que se trata de profesores con una edad joven.

Otros profesores consultados plantean la disciplina no como un método de coacción o de corrección, sino como el elemento necesario para crear un clima de aprendizaje.

Un 22% declara que, aún siendo la disciplina una herramienta que, en un principio, puede hacer que se obtengan los resultados esperados, se puede volver en contra del profesor, o en contra de la asignatura, al producirse la consecuente aversión de los alumnos hacia la figura del profesor. También, porque la disciplina no tiene cabida en el ambiente de tolerancia por el que discurre la vida diaria de los alumnos.

5.2. Mejores resultados: Permisivos

Podría pensarse que una baja respuesta de los profesores a favor de la disciplina haría aumentar la frecuencia en la permisividad. No es así, sin embargo. Únicamente un tercio de los profesores entrevistados (33%) se reconoce permisivo en su aula (PCPrU 3:R9; PCPR 1:R9; PCPR 3:R9).

La permisividad conduce a una mayor confianza en los niños, que ven a su profesor desde la cercanía (PCPrU 2:R9). Una cercanía bien entendida:

"[...] tú no puedes ponerte como un dictador y ser, totalmente, un maestro hermético. Tienes que ser una persona muy cercana a los niños. O sea, que ellos tengan la confianza para decirte... -¡no cualquier cosa!-, sino que tengan la confianza para decirte:

-¡Oye, esto...! ¡Oye, lo otro...!" (PCPR 1:R9).

Esta opinión enlaza con la idea que tiene un profesor consultado para que haya un equilibrio entre los intereses de aprendizaje del alumno y las formas de enseñanza que debe adoptar el maestro:

"Ponte a su nivel y juega con ellos. Y, después, les enseñas. Que te vean asequible. [...] Que sepas en qué mundo se desenvuelven ellos, [...]" (PCPR 3:R11).

Resumen

El 33% del profesorado consultado se reconoce permisivo. Y encuentra en esa actitud el mecanismo adecuado para hacer un aprendizaje con mejores resultados. Eso se traduce en un mayor acercamiento, a través de la confianza, entre el profesor y el alumno, que les lleva a ambos a encontrarse en un punto medio. Los niños no pueden ponerse al nivel del profesor, pero el profesor sí puede descender hasta el nivel del alumno, a través del juego.

5.3. Mejores resultados: Equilibrio disciplinar

En esta categoría es en la que se concentra un mayor nivel de frecuencia de respuesta. Así, el 50% de los profesores entiende que reafirmarse en alguna de las dos posturas extremas -rigidez o flexibilidad- puede transformarse en algo pernicioso para la educación del alumno. Más aún, si se considera que «los niños a estas edades son totalmente moldeables, tanto por los padres como por los profesores» (PCPU 2:R9). Y una de las mejores herramientas se encuentra en el cariño (PCPU 2:R9). Por lo tanto, ese vínculo, bien ejecutado por el profesor, consigue unos resultados que no se logran por medio de otros elementos:

"[...] está demostrado que -realmente- los conocimientos que le quedan son aquéllos con los que consigues tener un lazo afectivo. Y el lazo afectivo lo tenemos que poner nosotros" (PCPrU 2:R9).

Un 22% de este tipo de opiniones encuentran que resulta complejo determinar el término medio entre la flexibilidad y el orden disciplinario. Conceder un grado de

cercanía al alumno y, a la vez, que éste sepa mantener el respeto hacia su profesor, ha de ser fijado por el profesor. Pero:

"[...] es una línea, o una franja, algo tan difícil de ver, que la tienes que poner, tiene que existir y que no se pase" (PCPR 3:R9).

Queda, pues, bastante claro que disciplina y flexibilidad pueden ser compatibles y no excluyentes. La clave, según señalan el 22% de los profesores, se encuentra en un acertado y oportuno cambio de registro en las relaciones entre el profesor y el alumno. En eso son coincidentes las opiniones expresadas:

"[...], yo creo que tiene que haber una premisa básica, que es que, en clase hay que hacer lo que nos parece que es necesario hacer, y eso lo marca el profesor.

[...] Ahora, se puede abrir a todo tipo de sugerencias, pero el profesor tiene que tener muy claro qué es lo que pretende hacer [...] el asunto es éste: que, en clase, manda alguien. Mandar alguien no quiere decir que seas un dictador en clase, [...]" (PCPR 2:R9).

E, igualmente:

"Yo entiendo por permisividad el ser un poco flexible, pero no en que un niño te falte al respeto, ni se salga de lo que está ..., sino que el niño esté relajado en clase. Y que te puedan contar sus cosas, ¡eso es muy importante para ellos! Y, luego, que tú mantengas el orden:

-¡Ahora, estamos explicando! ¡Y punto!" (PCPR 1:R9).

Esta actitud, que el profesorado entiende como la más adecuada, parece deberse a un don natural, a una cualidad innata «que va con las personas» (PCPR 1:R9), si se atiende a la diferencia en los estilos de comportamiento de los profesores, que alguien advierte:

"Hay personas que entran en una clase y esa clase no hay por dónde cogerla. O sea: se alborotan, les da igual todo... Y hay personas que entran en una clase y son capaces de mantener esa flexibilidad" (PCPR 1:R9).

Y confirma que, por tal motivo:

"¡No todo el mundo puede ser maestro!" (PCPR 1:R9).

Resumen

No es necesario elegir entre ser autoritario o permisivo dentro de las aulas. Un 50% de profesores interpreta que **el equilibrio entre ambas posturas es posible**. Un método para la obtención de buenos resultados académicos se consigue mediante los lazos afectivos creados entre docente y discente.

Pero esa proximidad con el alumno no obsta para determinar una **línea de separación** entre ambos que, aunque no sea visible, tiene que existir. Se debe hacer percibir entre el alumnado que, aunque las reglas del aula son construidas por toda la clase, la dirección la sigue teniendo el profesor. Si se instala el desgobierno, se produce la anarquía. En todo momento, será el profesor quien vele por que no pueda ser traspasada injustificadamente. Y se redoblan los resultados de su eficacia, atendiendo a que **es una cualidad que se encuentra en la naturaleza de las personas**, en este caso de los profesores.

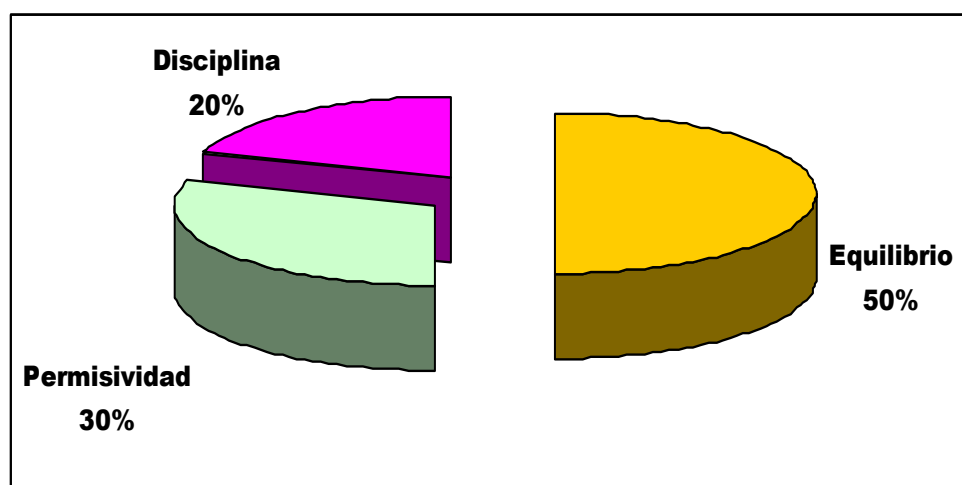


Fig. 71. Porcentaje de opinión sobre la actitud del profesor en clase.

5.4. Ambiente y respeto

Varias de las explicaciones inciden en estas dos palabras, respeto y ambiente, para crear un clima de cordialidad y entendimiento en el aula, sin necesidad de tener que mantener una autoritaria actitud.

Para mantener un buen ambiente el alumno tiene que comenzar por propiciarlo él mismo:

"[...] un niño, para aprender, tiene que estar contento. [...] ;Si no viene al colegio contento, no aprende! [...] Es que tiene que estar a gusto en la clase: con él mismo,

con sus compañeros y con los profesores. [...] pero si viene a gusto, quiere aprender, quiere saber, quiere conocer. ¡Les gusta!" (PCPU 2:R9).

Cuando esto sucede es porque existe entre todos los miembros escolares un respeto. Respeto que, también, debe empezar «por uno mismo, por el que tienes al lado y, después, por el que tienes enfrente» (PCPR 3:R9). Quizás, para respetar al de enfrente, la mejor solución la formule -en términos metafóricos, pero muy gráfico y visual- el siguiente profesor:

"Yo les digo a los niños que la palabra respeto tiene que estar en la frente, continuamente. Entonces, *tú dime todo lo que quieras con respeto, que yo, con respeto, te contestaré, y llegaremos a un entendimiento*, [...]" (PCPR 2:R9).

Y en cuanto el alumno es consciente de la existencia de unos límites que nunca se deben traspasar, se habrá afianzado, por sí sola, una cierta disciplina que no requerirá de una vigilancia constante, por parte del profesor:

"[...] es necesario que se mantenga una disciplina. Y mantener una disciplina no es tener una cara de perro, ¿eh?, ni dar cuatro voces; sino, simplemente, crear un ambiente que sea -más o menos- relajado" (PCPU 3:R9).

"[...] el conseguir ese clima de entendimiento, yo creo que se basa, entre otras cosas, en una disciplina, que no tiene por qué ser autoritarismo. ¡Para nada! Pero que tiene que estar clarísima, ¿eh?" (PCPR 2:R9).

Sin embargo, algún enfoque sobre el respeto señala la desaparición de éste dentro de las aulas y, especialmente, para con el profesor, como consecuencia de una pérdida de valores sociales (PCPrU 3:R15). Eso implica una añoranza de aquel respeto que otrora se daba, no sólo en el interior de las aulas, sino en el resto de la sociedad en general:

"[...] respeto al padre, respeto a la madre, respeto a los compañeros y, por último -si quiere-, al profesor. [...] ¡Se ha perdido el respeto! [...] ¡No se tiene respeto por nada! ¡Yo, volvería a ese respeto!" (PCPrU 3:R15).

Sobre cómo resolver la falta de respeto entre la sociedad no existen respuestas de ningún tipo. Pero, para la consolidación de un buen ambiente en el aula, podría decirse «que en cuanto hay una duda sobre quién manda en la clase, se empieza a desmoronar el ambiente de clase» (PCPR 2:R9)... y, por ende, la pérdida de respeto. Y esa labor la tiene que realizar el profesor, cuestión que nadie dice que sea sencilla.

Resumen

Un buen **ambiente** y un mayor **respeto** son los elementos necesarios para un **aprendizaje de calidad**. Con estos elementos, el profesor excesivamente disciplinado, o el flexible en extremo, no son figuras necesarias dentro del aula. Esto lleva a que se puedan combinar ambas posturas, resultando un equilibrio, en función de las necesidades del momento escolar.

Cuando queda suficientemente claro que **el profesor es el que decide**, sin autoritarismo, lo que el aula ha de ser, aplicándose un consenso y un respeto entre todos los miembros de la clase, las palabras rigidez y flexibilidad pueden ser mezcladas en la práctica, suprimiéndose en ellas las posibles connotaciones negativas que pudieran mostrar por separado.

5.5. Nivel de exigencia

Al solicitar la opinión que los profesores entrevistados creen tener entre sus alumnos, acerca de su nivel de exigencia, se encuentra una resistencia, incluso una oposición, a ofrecer un punto de vista expreso. En algunos casos es claro:

“¡No se la voy a contestar! O sea, mire, yo le puedo decir que yo sé la opinión. También, sé que te engañan” (PCPR 3:R9).

Entiéndase que, después de haber ofrecido su visión sobre cómo debe de ser la actuación del profesor en el aula, la clasificación en la que ellos se incluyan puede no corresponderse con aquélla que manifiestan como la mejor. Ya sea porque hayan apostado por la flexibilidad como método escolar y, después, ellos se clasifiquen como flexibles. O bien, por haber entendido que la disciplina es la mejor práctica, mientras ellos trabajan lo contrario. Entonces, en alguno de los casos, las respuestas parecen intentar evitar incurrir en alguna contradicción.

También hay que comprender que el entrevistado considere que tiene que encontrar la respuesta más acorde, o la que cree que espera quien le entrevista, pues entiende que su correcta labor académica pueda verse en tela de juicio. Es decir, si se definen exigentes, pareciera no estar bien visto dentro de la enseñanza actual. Y si lo hacen como flexibles, su práctica escolar quedara menospreciada.

Para evitar lo anterior, presentan una respuesta en una de ambas direcciones (*exigencia - flexibilidad*) y se complementa, o se matiza, con algún aspecto de la postura no elegida. A continuación, se indican esos matices (Tabla 98).

PROF.	NIVEL FLEXIBLE
PCPU 1	"[...] yo cuando empiezo con el grupo vengo con unas ideas: [...] Cuando les vas conociendo, va cambiando un poco todo. Entonces, es verdad que ya te vas haciendo a ellos, ellos a ti, y vas siendo un poco más flexible." (R9)
PCPU 3	"No les voy a exigir más de lo que cada uno puede. Ahora, sí... sí, lo que cada uno puede, tiene que dárselo. O sea que, yo tampoco exijo igual a todos los niños de la clase. ¡No! ¡Hay niños que no pueden!" (R9) "Para mí la Educación Primaria es eso: que los niños tienen que tener un disfrute con lo que están aprendiendo. Y, a uno, le puedes exigir así [<i>gesto de cantidad, realizado con las manos</i>], pero a otro, a lo mejor, te tienes que quedar... Y que no se sienta fatal, porque sólo llegó a esto [<i>gesto de escasa cantidad, realizado con las manos</i>]. [...] ¡no es crear vagos!, [...]" (R9)
PCPR 2	"[...] aceptan que yo les exijo lo que ellos pueden dar. Entonces, el nivel de exigencia, creo que lo llevan, bastante bien." (R9) "[...] y eso no quiere decir que, al día siguiente, se corte el ambiente con un cuchillo en clase. Porque ha pasado algo grave, y yo me pongo muy serio, y ¡ya está! Pero yo creo que, en general, puede más la primera parte [<i>flexibilidad</i>]." (R9)
PROF.	NIVEL EXIGENTE
PCPU 2	"A los dos meses, me dicen los padres que están muy a gusto, están muy bien, pero aquí tenemos todos que cumplir con el trabajo. Ellos y yo. Y, entonces, pues aquí venimos a lo que tenemos que venir." (R9)
PCPrU 1	"Pero, bueno, lo dicen con respecto a todo el colegio. Nosotros estamos en un colegio con un gran nivel de exigencia, académicamente y disciplinariamente. [...] Entonces, yo creo que sí, que ellos se dan cuenta de que nosotros tenemos un nivel de exigencia. Y ellos saben que yo les exijo. Pero no les veo que estén muy descontentos con ello, ni a los padres, ni a los alumnos." (R9)
PCPrU 2	"Porque no les paso..., normalmente, no les paso una. Matemáticas: hay un problema; tienen bien el problema, pero les falta poner que son <i>pesetas</i> , yo les digo que tienen mal el problema. [...] en mis notas personales -lógicamente-, no valoro que ellos no hayan puesto <i>pesetas</i> , si tienen bien el problema. Pero, bueno, de cara a ellos es decírselo, es exigirles." (R9) "[<i>Equilibrio</i>] sí que trato de sujetarles y, al mismo tiempo, pues tenerles contentos. Tenerles con bromas, con comentarios, me meto un poco con uno, al otro le sacudo con el cuaderno cuando veo que hace algo mal, pero ellos mismos se lo toman bien." (R9)
PCPrU 3	"[...] porque yo siempre les intento sacar todo lo que ellos tienen. Yo soy de los que opinan que el niño es un libro abierto, sólo tienes que escribirlo. Son esponjas que sólo tienes que llenarlas. [...] Entonces, al niño que puede, yo le voy dando rienda suelta." (R9)
PCPR 1	"Yo me siento muy querida por mis alumnos. ¡Mucho! Pero saben hasta dónde pueden llegar." (R9) "Yo estoy muy satisfecha de mi labor profesional, porque creo que soy una persona cercana a los niños. ¡Explico mucho! Doy cincuenta mil vueltas, no quiero que nadie se quede sin que haya entendido algo. Y, luego, a nivel de trabajo, bueno, pues sí que soy flexible, dependiendo de cómo sean los niños...; [...]" (R9) "Porque los niños aprenden y porque los niños vienen tranquilos y relajados. O sea, no soy el ogro que... ¡Ése es el punto medio que yo le digo! Que eres como persona y como maestra." (R9)
PROF.	NS / NC
PCPR 3	"Acabé ayer de hacer las entrevistas a once familias. Es decir, que te cuentan, y tú tienes ya unos años de trabajo y sabes lo que ellos <i>entre comillas</i> [<i>realiza el gesto en el aire</i>] pueden opinar. Pero no, no la contesto." (R9)

Tabla 98. Profesorado: Nivel de exigencia.

De las respuestas ofrecidas un 55,6% del total se reconocen con un nivel de exigencia. Indicar que esa situación no es ningún impedimento para que los alumnos o, por extensión, los padres se encuentren disconformes con ella ((PCPU 2:R9; PCPrU 1:R9; PCPrU 2:R9; PCPR 1:R9).

El ser exigente puede deberse a que se incluye entre las señas de identidad del colegio. Y, por lo tanto, el profesor se encuentra obligado a mantener esa línea, que caracteriza a la institución:

"[...] lo dicen con respecto a todo el colegio. Nosotros estamos en un colegio con un gran nivel de exigencia, académicamente y disciplinariamente. [...] Entonces, yo creo que sí, que ellos se dan cuenta de que nosotros tenemos un nivel de exigencia. Y ellos saben que yo les exijo. Pero no les veo que estén muy descontentos con ello, ni a los padres, ni a los alumnos" (PCPrU 1:R9).

Se puede equilibrar el nivel de exigencia indicado por alguno de los profesores, con la inclusión de alguna broma o comentarios divertidos, que hagan comprender al alumno que no todo es un trabajo disciplinado, sino que también en ese trabajo tiene cabida el entretenimiento:

"[...] sí que trato de sujetarles y, al mismo tiempo, pues tenerles contentos. Tenerles con bromas, con comentarios, me meto un poco con uno, al otro le sacudo con el cuaderno cuando veo que hace algo mal, pero ellos mismos se lo toman bien" (PCPrU 2:R9).

También se puede enfocar la exigencia atendiendo a las características de cada alumno (PCPrU 3:R9; PCPR 1:R9). Esto se convierte en una exigencia individualizada, en función de las capacidades y competencias que puede desempeñar cada alumno.

El 33,3% se considera, o creen ser considerados por sus alumnos, flexibles en su nivel de exigencia. Flexible, dentro de un término medio. Se puede tener la idea de ser exigente, cuando se comienza el curso y, después, no se corresponde cuando la relación alumno-profesor va madurando. La relación se va flexibilizando (PCPU 1:R9).

Con anterioridad, entre los profesores exigentes, se apuntaba la existencia de un nivel de exigencia que se convierte en una flexibilidad individualizada. Véase ahora lo contrario: un nivel flexible que se convierte en exigencia individualizada (PCPU 3:R9; PCPR 2:R9). Probablemente, se esté hablando de un mismo concepto, o no, dependiendo del punto de vista del que parta el profesor. No obstante, los resultados

son afines, puesto que la finalidad es, en ambos casos, que cada alumno desarrolle al máximo sus capacidades, según dónde se encuentre su límite personal:

“No les voy a exigir más de lo que cada uno puede. Ahora, sí... sí, lo que cada uno puede, tiene que darlo. O sea que, yo tampoco exijo igual a todos los niños de la clase. ¡No! ¡Hay niños que no pueden!” (PCPU 3:R9).

Finalmente, un único caso (11,1%) se niega a responder, como ya ha sido indicado al principio del epígrafe.

Resumen

Se aprecia entre el profesorado que, ya sea mediante un conocimiento expreso o por su propia percepción de la situación, el alumnado encuentra que un 55,6% de profesores podrían ser incluidos dentro de un **nivel de exigencia elevado**. Los matices pertinentes llegan después, al indicar que esta situación cuenta con la aprobación de los propios alumnos e, incluso, de los padres de éstos. O, que esa exigencia, está condicionada al nivel de calidad que desea ofrecer el centro a sus alumnos, como signo de distinción.

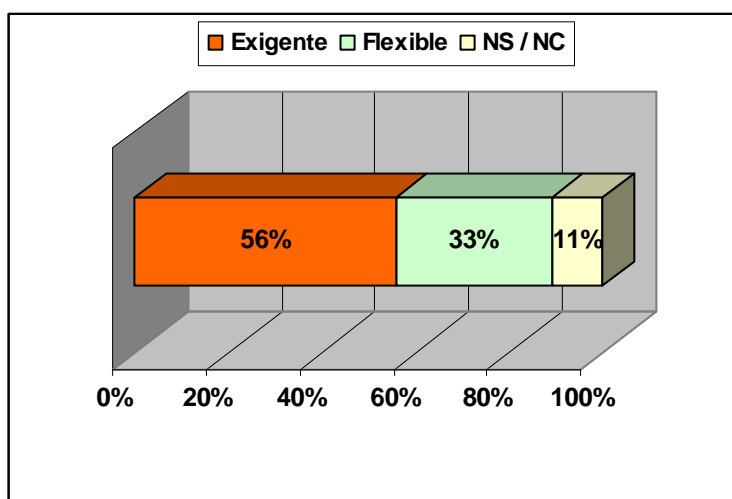


Fig. 72. Porcentaje de opinión sobre el nivel de exigencia.

Así mismo, como no todos los alumnos son capaces de alcanzar los mismos objetivos, **el nivel de exigencia puede personalizarse**. Las bromas, o un trabajo escolar distendido, también permiten rebajar el nivel de exigencia, sin verse por ello alterada la calidad final de la tarea docente.

Un 33,3% de profesores responden dentro de la flexibilidad. A ella se llega como evolución durante el discurrir del curso, o como adaptación del profesor en su nivel de exigencia al alumno, dependiendo de las competencias adquiridas por cada uno de los escolares.

Un 11,1% de las respuestas se reserva el derecho de no contestar, a pesar de conocer la opinión de sus alumnos.

5.6. Enseñanza lingüística: Coordinación docente

5.6.1. Coordinación desde todas las áreas

Es importante y necesario que la educación del alumno se planifique desde una visión de conjunto. Para que la enseñanza lingüística no quede reducida al área que se le asigna como encargada de su enseñanza, el resto de áreas pueden colaborar en una educación lingüística. Quizás no al mismo nivel o con la misma intensidad, pero sí como complemento:

“No porque el profesor de Religión esté dando Religión no deja de corregirle las faltas de ortografía, la expresión... O sea, todos están apoyando. Todos tenemos un fin, que es que el niño aprenda” (PCPrU 3:R10).

Y así, a los profesores se les ha preguntado si este hecho se desarrolla en su centro o, al menos, en su ciclo. Responde un 55,6% del total de profesores entrevistados que en el resto de las áreas existe una preocupación e interés en que los alumnos, cuando se encuentran fuera del área de Lengua, sepan apreciar, en beneficio de su aprendizaje, las conexiones del lenguaje con otro tipo de áreas (PCPU 3:R10). En algún caso, esta necesidad se asume como implícita al propio centro, por sus propias señas de identidad:

“En Lengua, en Matemáticas, y tal. Yo creo que todos. ¡Todos!. De alguna manera, estamos incidiendo en que se expresen bien, que no pongan faltas de ortografía, que cuiden la letra y la presentación. ¡Es un colegio de monjas!” (PCPrU 2:R10).

Una coordinación en la enseñanza de la Lengua desde todas las áreas, por lo tanto, ya no es que se vuelva intencional, sino que es imprescindible para todas, dependientes de ella, porque «la Lengua es la básica y fundamental» (PCPU 2:R10) para que sean desarrolladas las demás.

Exclusivamente uno de los profesores ofrece una respuesta inclinada a la resignación, pues indica que, en ese sentido, «se hace lo que se puede» (PCPR 3:R10).

Resumen

El 55,6% de los profesores consultados indican que todo el profesorado del centro se mueve en una misma dirección, cuando se trata de la enseñanza lingüística de sus alumnos. La preocupación de un buen aprendizaje lingüístico se traslada a la

corrección sistemática de la ortografía, la presentación, la expresión, etc. Además, se convierte en una práctica necesaria porque la Lengua es imprescindible para el desarrollo correcto y aprendizaje de las demás áreas.

5.6.2. **Coordinación desde el área**

La coordinación que se produce entre los profesores del área, no sólo supone un beneficio para el alumno. También es útil para el profesor, ya que implica una labor de colaboración, que refuerza el trabajo de unos (*profesores*) y beneficia la labor de otros (*alumnos*):

“Y, luego, sí que tenemos reuniones los que normalmente damos la asignatura en el mismo curso. [...] Y nos complementamos al doscientos por cien, es decir, lo que se da en una clase se está dando en la otra, al mismo tiempo. Eso implica trabajo, trabajo en equipo” (PCPrU 1:R10).

Esa coordinación permite a los profesores corregir errores o fomentar los aciertos:

“[...] la compañera del mismo nivel y yo, siempre procuramos hacer las cosas un poco a la par, y viendo lo que te da resultado, lo que no te ha dado resultado” (PCPU 3:R10).

No todos los profesores que han formulado su opinión, en este aspecto, se encuentran satisfechos con la coordinación llevada a cabo desde el área. Para alguno, la coordinación lingüística que tiene resulta insuficiente, pues queda reducida al ámbito de decisión en el uso de los libros de texto empleados (PCPR 2:R10). Entonces, se echa en falta una coordinación más profunda, de largo recorrido durante toda la etapa de Primaria:

“[...] un proceso que se iniciara en los cursos bajos y llegara hasta sexto. Entonces, eso y saber en qué momento estás del proceso [...] Y tú ya sabes qué han trabajado los niños, concretamente, y ya sabes qué les puedes pedir y qué puedes exigir. Entonces, en ese sentido, a mí me parece que sí, que ahí se puede mejorar, [...]” (PCPR 2:R10).

Resumen

El 55,6% de los profesores entrevistados encuentran algún tipo de **coordinación dentro del área**, bien a través del equipo docente de Lengua, bien en aspectos que rodean al área (libros, por ejemplo).

Esa coordinación es considerada como muy positiva, no ya para el resultado escolar del alumno, sino también para el profesorado. Permite una **complementación docente en la metodología de trabajo**, que sirve para poner en común los buenos y no tan buenos resultados que se consiguen en las distintas aulas. Con ello, corregir errores o afianzar procedimientos que garantizan algún tipo de éxito docente, es más seguro, pues sirve para un aprendizaje del propio docente.

En algún caso, la coordinación es mínima (textos escolares), anhelando la implantación de coordinación a lo largo de la etapa, que permitiera al profesor del último curso tener un conocimiento de lo que se ha ido aplicando durante todos los anteriores, como consecuencia de haber seguido una línea común trabajada por todos.

5.6.3. Coordinación a nivel de centro

Este aspecto no ha sido contemplado en la elaboración de las entrevistas. Sin embargo, algunos de los profesores preguntados han mostrado su opinión al respecto. Aunque no sea relevante para el objetivo de la entrevista, y dado que ha surgido espontáneamente, se analizan a continuación las distintas opiniones. Aunque tan sólo sea por completar los tipos de coordinación que se producen en los distintos centros en los que se han realizado las entrevistas.

Algo más de la mitad de los profesores entrevistados han señalado el tipo de relación que se produce entre el conjunto del profesorado del centro. De esa cantidad, un 60% encuentra que existe una coordinación general. Que, se propicia por una buena relación y una comunicación entre todos ellos (PCPU 2:R10).

Esa coordinación, también puede deberse a la obligación de asistencia a reuniones periódicas (PCPrU 2:R10; PCPrU 3:R10) necesarias, al igual que para determinar las líneas de trabajo de cada área, para trazar unas pautas y normas que sirvan para el funcionamiento general del centro: por ejemplo, normas de convivencia o de comportamiento (PCPU 2:R10; PCPrU 3:R10).

Pero no todas las respuestas han ofrecido una visión tan positiva del entramado docente. Si la afirmación del siguiente profesor es cierta, entonces hay alguien que no dice la verdad:

“Yo creo que ahí andamos un poco... intentando hacer cositas. En el *cole* es muy difícil... yo creo que la asignatura pendiente -no de éste, ¡de todos los *coles!*- es la coordinación” (PCPR 2:R10).

Y es que la variable *tipo de centro* no influye para que la falta de coordinación se lleve a cabo en cualquiera de ellos. Se observa que la opinión anterior es de un profesor de centro público rural, pero sucede, del mismo modo, en centros públicos urbanos, por citar otro tipo de centro. Véase la siguiente explicación:

"¿Coordinación docente? La justa, pero para otras cosas. Cada uno en su clase... [...] ¡[...] hacemos cosas en común! Pero, ¡vamos! los exámenes y poco más. Nos coordinamos para esas cosas: los exámenes, lo hacemos todo el mismo día -o los mismos días- ... Pero, actividades así concretas..." (PCPU 1:R10).

Resumen

Un tercio de los profesores consultados (33%) encuentran una plena y satisfactoria coordinación entre todos los profesores que integran el centro. Esta coordinación es la causa o el efecto, en algún caso, de las buenas relaciones y la comunicación que se produce entre el conjunto. Las reuniones periódicas sirven para consolidar esa unidad y para mantener un trabajo en equipo, aplicado tanto a las diferentes áreas como a las normas de convivencia en el centro.

Aunque no todos piensan así. Un 22,2% del total de profesores entrevistados reconocen que la coordinación docente en su centro es inexistente o muy poco trabajada. Y alguno afirma que, en definitiva, es un obstáculo con el que se encuentran todos los centros escolares.

6. MOTIVACIÓN

En esta dimensión se recogen las opiniones sobre las pautas que el profesor sigue para alcanzar la *motivación* del alumno en los contenidos lingüísticos y la lectura, así como las líneas de actuación que se proponen para estimular la *creatividad*.

Es una de las dimensiones que mayores tasas de frecuencia registra, junto con la que se refiere al *currículo*.

En todas las categorías se recogen unas frecuencias elevadas y muy similares en sus valores. Destaca, sin embargo, por encima de las otras, la que se corresponde con la *motivación lectora desde el centro*.

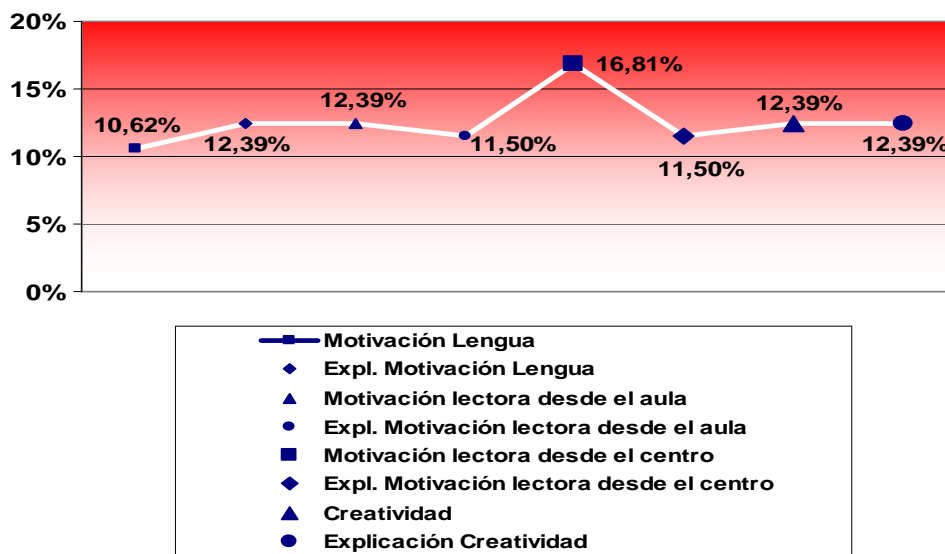


Fig. 73. Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión Motivación.

6.1. Motivación a la Lengua

Conseguir la motivación del alumno para el aprendizaje, seguro que es el deseo de todos los que se dediquen a la enseñanza. En este caso, ese deseo se vincula a la educación lingüística, pero podría hacerse extensible a cualquier otra materia o área.

El profesor es consciente de que con una buena motivación ya hay mucho camino recorrido en el aprendizaje. La cuestión es más difícil cuando se trata de alumnos con una corta edad que, en la mayor parte de los casos, no logran entender ni los contenidos de la materia ni la finalidad que supone el aprendizaje de tales contenidos. ¿Por qué el alumno tendría que aprender a utilizar el lenguaje, si ya realiza el acto de hablar y, a juzgar por su experiencia, sus receptores le entienden?

Encontrar alumnos con una buena predisposición hacia el estudio de la Lengua no se considera una tarea sencilla. Tan compleja debe resultar que, si no fuera así, no existiría un *posible* remedio por cada profesor consultado. Por eso, en esta pregunta, no se pueden establecer grupos de respuestas comunes, ya que cada uno de los profesores ha respondido según su práctica particular. Y ya se sabe que el método de enseñanza de cada maestro no es coincidente con el de sus semejantes (*Cada maestrillo tiene su librillo*).

A pesar de la diversidad de respuestas, todas las ofrecidas son tan válidas como otras que hubieran podido aportarse, siempre que al profesor le sirvan para el fin

pretendido. Y, seguramente, practicando conjuntamente todas las actuaciones individuales de cada profesor, se redoblarían los esfuerzos para alcanzar una mayor y mejor motivación del alumnado hacia el aprendizaje del lenguaje. A continuación, se realiza el análisis en los métodos utilizados.

Se puede emplear un método de motivación fundamentado en los **consejos orales**. Basado en percibir a los alumnos de la utilidad y necesidad de una correcta expresión oral y escrita del lenguaje para un buen uso futuro (PCPR 1:R11). En realidad, el propio profesor duda de su eficacia, porque es consciente de que todo lo que pueda hacer en esa dirección queda anulado por la intoxicación oral y ortográfica que se difunde desde los medios de comunicación. La televisión, por ejemplo, se convierte en una mala influencia para la comunicación lingüística del alumno (PCPU 3:R13).

Y es que la televisión es vista como uno de los enemigos del alumno o, como en esta ocasión, de su motivación lingüística. Un profesor señala que para lograr la motivación de los alumnos hay que empezar «quitándoles tanta cosa que tienen de fuera» (PCPU 2:R11). Y es que, según su planteamiento, entre *tanta cosa de fuera* se encuentra la televisión. Resulta ilustrativo el caso, que este profesor refleja, de una alumna que hasta altas horas de la madrugada se quedaba en su cuarto viendo la televisión. Esa situación hacía que su comportamiento y su atención en clase se vieran alterados (PCPU 2:R11). Y es que esa falta de atención, por la influencia de este medio o -si se quiere- por la de conflictos familiares, impide que los alumnos estén centrados en sus tareas escolares y, por tanto, privados de una buena motivación.

No obstante, lo que para unos es un enemigo, para otros se convierte en su mejor aliado. Un profesor encuentra entre los **contenidos televisivos** el apoyo para motivarles, a través de algún ejemplo que sirva para llamar su atención (PCPU 1:R13).

Este mismo profesor descubre resultados positivos, para enganchar a sus alumnos al área, a través de los **juegos**, especialmente cuando son competitivos. El único inconveniente que presentan es «que requiere tiempo para preparar la actividad y esfuerzo» (PCPU 1:R11). Aunque el resultado -explica- merece la pena.

Resulta significativo destacar que, entre todas las respuestas ofrecidas, pocas son las que hacen alusión al juego. Lo esperado para esta pregunta es que hubiera habido una mayor frecuencia de respuesta, que incluyera este método como elemento de motivación.

Por otro lado, el propio **profesor** también puede encontrarse entre los elementos de motivación. En principio, adaptándose a sus alumnos, entendiendo su comportamiento:

“Ponte a su nivel y juega con ellos. Y, después, les enseñas. Que te vean asequible. [...] Que sepas en qué mundo se desenvuelven ellos, [...]” (PCPR 3:R11).

Conocerles como personas e interactuar con ellos, como ellos merecen, puede hacer que los alumnos no vean al profesor como alguien distante, que convierta el área en algo con lo que él no tiene nada que ver. Conocer y compartir el mundo en el que se desarrolla el alumno, puede llegar a causar sorpresa en el alumnado. Porque, «a veces les choca que les digas algo que ellos conocen» (PCPU 1:R13).

El profesor también puede conectar la motivación del alumno desde una buena administración de su propia **imaginación**. Él es quien tiene que encender la chispa para transmitir de forma entretenida, cercana y divertida a sus alumnos, aquella motivación que busca en ellos:

“[...] yo creo que la herramienta principal es la imaginación que pueda tener el profesor; o el bagaje profesional que pueda tener a la hora de decir:

–¡Esta actividad es válida! [...]” (PCPrU 2:R11).

Entre esa elección de actividades, el profesor deberá aplicar su criterio selectivo, fundamentalmente, entre aquéllas que se refieran a temas que contengan **aprendizajes significativos** y que puedan interesar al alumno, Porque cuando se habla de algo que el alumno conoce o ha vivido, eso le puede motivar, tal y como lo experimenta uno de los profesores (PCPU 1:R11).

Resulta interesante la visión que aporta uno de los profesores para hacer que los alumnos consigan cierta motivación lingüística. Sus propias palabras resultan tan elocuentes que, aunque extensas, vale la pena recoger toda esa información. Su opinión manifiesta que tiene muy claro dónde se encuentra la clave para acercar al alumno a la Lengua:

PROF.	MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA
PCPR 2	<p>"A mí me parece que son fundamentales los inicios. [...] Entonces, a ellos, yo creo que hay que encandilarlos por la oreja. Y que el asunto es llegarles, con las palabras, a encantar. [...] Entonces, eso es relativamente fácil, porque a todos nos gusta que nos cuenten historias. Y, una vez que nos cuentan historias, si somos capaces de construirlas... ¡bueno, ya es el acabóse! Entonces, en principio, si tú cuentas historias, que son atractivas, la parte de Comprensión Oral la estás trabajando muy bien; porque si es atractivo, mantienes la atención, y si mantienes la atención, es fácil comprender lo que te están diciendo... [...]. Y, luego, la Expresión Escrita, si eres capaz de ir montando alguna historia sencillita, [...] también es fácilidos encandilando. Ellos... [...] tienen esa inquietud por gustar a los demás. Entonces, si ellos cuentan una pequeña historia y tú se la ponderas, [...]</p> <p>[...] ellos se van a sentir motivados y van a seguir escribiendo. De todas formas, [...] hay críos que escriben sin querer, y escriben bien; y hay críos que, por más esfuerzo que pongan, no acaban de construir un texto mínimo, y les cuesta muchísimo. Entonces, ahí, también está lo que cada uno aporta, que es fundamentalísimo. Pero yo creo que, si se les educa el oído desde el principio, y que si se empiezan con pequeños trabajos escritos, exposiciones..., y se les anima a continuar, y no se incide tanto en los fallos, [...] o sea, yo creo que hay que valorar el esfuerzo que ha puesto [...]</p> <p>Y meter en el saco a los padres. [...] la relación con los padres tiene que ser muy fluida, y comentarles que ellos no son los que tienen que hacer la actividad -la actividad la tiene que hacer el niño-, y ellos animar. Animar. Estar allí respaldando, pero no haciendo. O sea, el que hace es él. Y sobre todo, luego, cuando tengan la obra hecha, o cuando la acaben en casa, valorar y animar. Y yo creo que esos son los ingredientes. Ahora, que a lo mejor se te quema el puchero y te sale mal, luego, pero los ingredientes son esos." (R11)</p>

Tabla 99. Opinión sobre la motivación lingüística del alumno.

Este profesor es el único que hace referencia a la **poesía** como elemento de motivación e interés entre los discentes. Teniendo en cuenta que este género cuenta con un público minoritario, el fomento de la poesía entre los alumnos es importante y necesario. Pero, lo más destacado del punto de vista en el que se centra este docente para acometer la labor poética, es que incide en un aspecto diferente a la rima:

"Es ideal partir de la poesía y que descubran el ritmo. ¡No tanto la rima, el ritmo! [...] Entonces, buscar [...] por ahí, actividades que sean un poco lúdicas, que eso también anima mucho a seguir investigando, [...]" (PCPR 2:R11).

Para la **Gramática**, alguno de los profesores plantea ideas que pueden servir para atraer el interés del alumno hacia el aprendizaje de la Lengua. Tal es el caso de aquel profesor que advierte una intervención directa de sus alumnos, cuando él mismo comete alguna incorrección lingüística intencionada (omisión de tildes, falta de concordancia gramatical, etc.) durante sus intervenciones en el encerado (PCPrU 1:R11). Ese proceder pone en práctica la atención de toda la clase, encargada de descubrir los posibles fallos.

La Gramática puede servir para fomentar la labor de investigación en el alumno, si se sabe plantear la asignatura de manera lúdica y atrayente dentro del aula. Ahí, la pericia del profesor es fundamental:

"[...] cuando hablas de las polisílabas, pues puede ser un rollazo, o puede ser muy atractivo cuando empiezas a descubrir significados de palabras que no conocías; o buscar una palabra, inventarte una palabra, y que ellos descubran los posibles significados que pueda tener. Y, el concepto de polisílaba queda claro, porque tú lo trabajas, y encima te diviertes. Salen risas de allí y eso es muy bueno" (PCPrU 2:R11).

No se ha de olvidar que el alumno también es parte activa de todo el proceso. Y a él también le corresponde trabajar su motivación. En el supuesto propuesto por un profesor, se puede alcanzar la motivación cuando el propio alumno comprueba los resultados de su labor lingüística. Una práctica continuada de los contenidos lingüísticos conducirá a un desarrollo de su competencia y, en definitiva, a su acercamiento voluntario a la materia:

"[...] ¡el niño tiene que escribir! ¡El niño tiene que leer! Y, cuanto más lea, y delante de sus compañeros lea, y vea su competencia lingüística, él se va a automotivar [...] Por eso yo, siempre, a los padres les digo:

-[...] *Que lean en alto, delante de vosotros, dando un sentido a la lectura. Porque al niño que le metemos en una cocina, sentado, para que lea un libro... no tiene sentido.*

No tiene sentido porque, [...], está haciendo una lectura memorística, que no se está quedando absolutamente con nada y, al final, no tiene practicidad: el niño no tiene una lectura suelta, el niño no tiene una expresión lógica, el niño se está... cerrando, cerrando, cerrando más" (PCPrU 3:R11).

Resumen

Aconsejar oralmente a los alumnos de la utilidad y necesidad futura de unas buenas bases lingüísticas, puede resultar infructuoso. Si no se encontrasen, de por

medio, elementos como la **televisión**, donde el cuidado de la expresión es deficiente, la influencia del profesor resultaría más positiva. Para algunos profesores, por lo tanto, la televisión y otros medios no fomentan la labor educativa en materia lingüística y le privan al alumno de la atención que necesita para centrarse en las preocupaciones que puedan tener dentro del aula. Pero, para otros, los **contenidos** que allí se exponen le sirven como acicate para acercarse a sus alumnos y motivarles desde la expresión de su mundo infantil.

Aunque las referencias hechas al **juego**, para conseguir motivar al alumno, son escasas, hay alguien que lo menciona.

La **figura del profesor** puede servir para motivar dentro del área. Primero, adaptándose y conociendo el comportamiento que le es propio al alumno, según su edad. Y, por supuesto, siendo él quien conecte de forma amena, divertida y creativa con sus alumnos, sabiendo, a la vez, seleccionar las actividades más idóneas. Sin que por ello dejen de seguir siendo **aprendizajes significativos** para el alumno.

La **participación activa del alumno** en la tarea lingüística fomenta, con el tiempo, un perfeccionamiento en su competencia lingüística, que refuerza su motivación. Así mismo, contarle **historias** al alumno y que las construyan ellos mismos, incidiendo más en los aciertos que en los errores, resulta grato para el trabajo lingüístico del alumno. Todo ello, reforzado por el apoyo de los **padres**.

La **poesía** puede ser utilizada, no sólo para trabajar la rima, sino también para el descubrimiento del ritmo, a través de actividades motivadoras que permitan continuar investigando.

Esa labor de investigación del alumno para la poesía puede ser potenciada, también, desde la **Gramática**. El profesor puede provocar errores lingüísticos voluntarios, durante sus intervenciones en el aula -hablando o escribiendo-, que fijen la atención del alumno para corregirle. O, de forma lúdica, exponer los contenidos haciendo que descubran los alumnos, por ejemplo, nuevos significados de palabras desconocidas o inventadas.

6.2. Motivación lectora desde el aula

La motivación a la lectura desde el aula se plantea desde diversos caminos. Como ya sucediera en el apartado anterior, en el que cada profesor atiende a unas

pautas diferentes para intentar motivar a sus alumnos en el aprendizaje de la Lengua, en este apartado sucede algo similar. Las respuestas se diversifican ofreciendo cada profesor, prácticamente, una respuesta distinta.

Algunos profesores (PCPU 1:R11; PCPR 1:R11) indican la **biblioteca de aula** como elemento de motivación a la lectura.

Otro apunta hacia una **práctica habitual de la lectura**, mejor diaria, evitando así que el alumno se retraiga cuando comete errores (PCPU 2:R11). Trabajando la expresión, la entonación y procurando que el alumno disfrute con la lectura, se conseguirá motivar al alumno. Esta opinión es semejante a la de aquel profesor que ofrecía su punto de vista para motivar a la Lengua:

“;El niño tiene que leer! Y, cuanto más lea, y delante de sus compañeros lea, y vea su competencia lingüística, él se va a automotivar [...]” (PCPrU 3:R11).

Y para evitar que el niño se vaya cerrando en su expresión (PCPrU 3:R11) se cuenta, además, con un factor a favor, que es su **extroversión** en estas edades (PCPU 2:R11; PCPrU 2:R4; PCPrU 3:R6). Es decir, se cuenta con su naturalidad y acercamiento para fomentar una expresión lectora sin impedimentos personales.

Las lecturas que se les ofrezcan no pueden ser de cualquier tipo. No se puede pensar que todo lo escrito sea del gusto del lector. Al principio, el profesor debe de ser quien seleccione aquella lectura que crea que es más conveniente para la ocasión o para el gusto de un determinado alumno. «Y estar prácticamente seguro de que va a ser así, porque, también, hay auténticos tostones» (PCPR 2:R11). Posteriormente, el alumno será quien decida qué tipo de texto le conviene (PCPR 3:R11), aunque siempre bajo la supervisión de su profesor y, dependiendo de los recursos materiales escolares existentes (PCPR 2:R11).

La anterior opinión apunta hacia una **selección de textos** personalizada, dependiendo de las condiciones personales y de los gustos particulares de cada alumno. Sin embargo, hay quien refiere, a grandes rasgos, el tipo de texto que mejor resultado le reporta entre sus alumnos:

“[...] la única motivación que existe, es que ellos disfruten con una lectura que sea sencilla, a la que ellos lleguen que, incluso, les haga sonreír [...]” (PCPU 3:R11).

La sonrisa puede provocarla el propio profesor, si durante la lectura oral que se realice en la clase, se acompaña de una **escenificación** de la situación y de preguntas que mantengan un cierto suspense (PCPU 2:R11).

Esas sencillas lecturas, posteriormente, servirán para la realización de actividades lúdicas de lenguaje (PCPrU 2:R11). Y es que, con la lectura, pueden ser tratados todos los aspectos, porque permite flexibilizar las formas y conseguir un mayor número de objetivos lingüísticos:

"Trabajas desde vocabulario, entonación... [...] comprensión... A través de la lectura es que lo trabajas ¡todo! [...], tú puedes, incluso, jugar con una serie de palabras que tenga la lectura; les puedes elegir una serie de palabras y con ellas hacer un poema ..."
(PCPU 3:R11).

Un tercio de los profesores consultados (33,3%) coinciden en que la motivación lectora de los alumnos se alcanza a través de actividades de **intercambio de libros**. Pueden ser entre los mismos alumnos (PCPU 1:R11) y, sumado a ello, entre los alumnos y los profesores del aula (PCPrU 1:R11; PCPR 1:R11). La implicación del profesor, en opinión de quienes así lo practican, supone una motivación importante para el alumno. La percepción que adquiere, al ver que su profesor realiza la actividad lectora, le hace observar la lectura como una utilidad. Y porque se convierte en modelo y reflejo de lo que ellos deben hacer. Cuando un alumno ve que su maestro le anima hacia la lectura, que manifiesta cierta pasión por ella, y que él mismo lee, el alumno puede caer en la imitación de su maestro (PCPrU 1:R11).

Claro que, no todos los profesores entienden que esto de la imitación lectora se cumpla en todos los casos:

"Eso de que se aprende por imitación, aquí no vale. Eso de que tú estás leyendo mucho, y el otro va a leer mucho, aquí no vale." (PCPR 3:R11).

Si se considera, unido a lo anterior, que «al niño que le gusta leer, le gusta leer porque le gusta leer, no porque nadie le haya machacado» (PCPR 1:R11) entonces, el hábito lector parece, más bien, el reflejo de una llamada interior del individuo. No obstante, es reconocida la **labor de iniciación a la lectura** que se tiene que realizar desde la escuela (PCPR 1:R11). Debe imponerse una libertad del alumno para practicar la lectura. Su imposición puede conducir a una falta de efectividad en el objetivo propuesto, como señala este profesor. Será desde esa libertad y desde una motivación, cuando los resultados se ajustarán a los propósitos del profesor. Como explica uno de los docentes:

"Yo leí, hace mucho, que la lectura no admite el imperativo. Entonces, es difícil tener que llegar aquí a decir:
-¡Lee!

-¿Por qué?

-¡Porque tienes que leer!

Lo ideal es:

-¡Lee!

-¿Por qué?

-¡Porque es un placer! ¡Por eso tienes que leer!" (PCPR 2:R11).

Resumen

La motivación hacia la lectura es trabajada en el aula desde diferentes aspectos. La **biblioteca de aula** es un recurso. En ella debieran encontrarse lecturas que, a juicio de los profesores, fueran **sencillas y entretenidas** y que les puedan provocar alguna sonrisa a los alumnos. Porque a través de la lectura se pueden trabajar todos los aspectos de la Lengua, con la realización de distintas actividades de entonación, comprensión, vocabulario, poesía, etc. También, el profesor puede acompañar las lecturas orales que se realicen en el aula, con la puesta en práctica de cierta **teatralidad** de la situación narrada.

La **selección de textos** debe realizarla el profesor, pensando en las características de cada alumno. O analizando, de entre los que se encuentran en el mercado, cuál puede resultar de lectura amena para sus alumnos. Con posterioridad, seguirá orientando a los alumnos en su elección, en la medida de lo posible, y contando con los recursos que ocupan las bibliotecas, tanto de centro como de aula.

Un 33,3% de los entrevistados experimenta en el **intercambio de libros**, ya sea entre los alumnos, como entre los alumnos y el profesor, uno de los mejores recursos conducentes a la motivación lectora. A través de esa práctica, se refuerza la **imitación** del alumno hacia su profesor. Si bien, no a todos les resulta útil la imitación, alguno opina que en el acto de leer existe una decisión voluntaria del alumno, no una imposición de agentes externos.

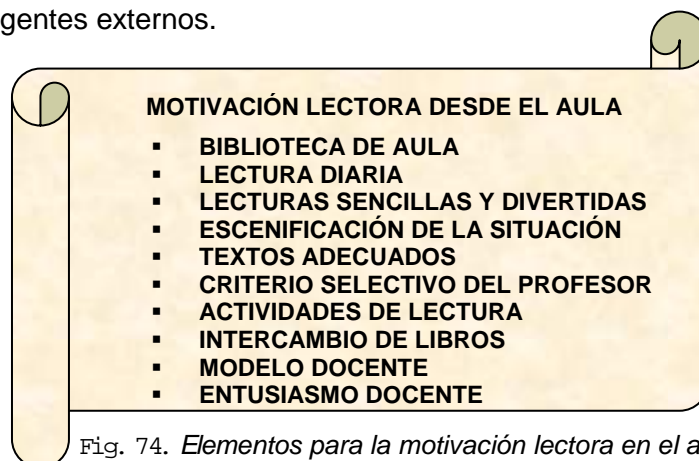


Fig. 74. Elementos para la motivación lectora en el aula.

6.3. Motivación lectora desde el centro

El centro es otro de los lugares desde el que se puede fomentar la lectura entre los alumnos. Por ese motivo, se ha preguntado a los profesores por el tipo de actividades llevadas a cabo, por el conjunto de la comunidad escolar, para conseguir ese fin.

Las respuestas ofrecidas pueden agruparse en actividades muy semejantes entre sí. Y así, aunque el **Plan de Fomento de la Lectura** está presente en todos los centros, hacen referencia expresa a él el 44,4% de los entrevistados.

La **biblioteca** también suele ser uno de los recursos con los que se cuenta en todos los centros escolares. Al menos el 55,6% de profesores se refieren a ella. En algunos de los casos se hace referencia a dicha instalación como medio para que el alumno practique la lectura. Y se consigue con el profesor como intermediario, que les exige alguna lectura durante el curso (PCPU 2:R11). O puede requerirse la realización de un resumen sobre el libro leído, condición indispensable para la sustitución por un nuevo ejemplar (PCPrU 1:R11).

En uno de los centros se pone un especial interés en la biblioteca y en incrementar sus fondos bibliográficos, tanto para los padres como para los alumnos (PCPrU 3:R11). [*Esto pudo ser comprobado personalmente*]. Como **reconocimiento** a la lectura de los alumnos y para potenciar el hábito lector «se premia, mensualmente, al niño que más libros saca de la biblioteca, el niño que más lee» (PCPrU 3:R11). Y el estímulo llega hasta su aparición en la página *web* del colegio, señalándole como el niño que más ha leído durante ese período.

Pero no en todos los centros con biblioteca se hace un aprovechamiento de ella en una buena dirección. Su existencia no implica un correcto uso a favor de su potenciación desde el centro. Y ese desinterés se traslada al resto de posibles actividades que pudieran surgir desde la institución escolar. Reconocía, con vehemencia, uno de los profesores, la falta de ideas y de colaboración colectiva entre los miembros de la comunidad escolar:

“Pues desde el centro tienen la biblioteca. ¡Aquí, no se hace nada desde el centro! Lo que hacemos las profesoras. Como centro, ¡olvídese! ¡No existimos! ¡Es muy triste, pero es así! No todo el mundo colabora” (PCPR 1:R11).

Por otro lado, la **página web** sirve como posible medio para el impulso de la lectura. Según esto, en uno de los colegios se incluyen, dentro de las crónicas de

trabajo que realizan desde las distintas tutorías, algún elemento referente a las actividades de lectura (PCPR 2:R11). Desde otro de los colegios (PCPrU 1:R11) en el *blog* del centro se incluyen libros y se realizan actividades que sirvan para potenciar esa lectura.

Se hace alusión al **Día del Libro** en un 22,2% de casos. En alguno se apunta que esta fecha no se considera sólo como si de un día aislado en que se celebra la fiesta del libro se tratase:

“[...] lo trabajamos, desde hace tiempo, no como Día de ... y sólo de ese momento, sino que hay una serie de actividades que conducen al Día del Libro” (PCPR 2:R11).

Se realiza una **Semana de la Lectura**, período que sirve para potenciar la lectura de libros, el descubrimiento de autores, etc. (PCPrU 1:R11).

Dentro de esas actividades escolares coordinadas, durante la celebración del Día del Libro, es en donde se encuentran situadas algunas de las **Ferias del Libro** que se producen. Pueden instalarse en el patio del centro, donde los alumnos asisten con dos libros, para intercambio, que tengan en su casa (PCPU 2:R11). También se aprovecha esta celebración para realizar una exposición de libros, en alguna otra dependencia del centro (PCPU 3:R11). E, incluso, una exposición de cuentos elaborados por los alumnos (PCPrU 2:R11).

Dentro de las celebraciones del Día del Libro, igualmente, se pueden encontrar inmersas actividades tales como un **recital poético**, en el que los alumnos han de aprender un poema para, después, ser recitado públicamente (PCPrU 2:R11).

Estimular al alumno a la lectura se encuentra entre los principales retos. Se puede procurar por medio de las últimas tendencias, como pueden ser los **Cuentacuentos** (PCPU 3:R11; PCPrU 3:R11). Como refiere uno de los profesores al respecto:

“[...] se intentan buscar mil caminos para llegar a que el niño lea, a que el niño se motive a leer. Cuentacuentos, se hacen con ellos... o sea, cosas que no teníamos antes, ¡y leíamos!” (PCPrU 3:R11).

Finalmente, la realización de **monográficos sobre autores y/o sobre libros**, sirven como excusa para que tenga que ser leído en todas las clases un mismo libro de un autor que asistirá al centro (PCPrU 3:R11). Y, en fechas más señaladas, como resulta ser la Navidad, se intenta que los alumnos reciban como regalo de Reyes un

determinado libro, ya establecido por sus maestros, para que les sirva, posteriormente, para la realización de actividades escolares (PCPU 2:R11).

Resumen

Entre las actividades que los centros escolares utilizan para fortalecer la motivación a la lectura de sus alumnos se encuentra, principalmente, el **Plan de Fomento de la Lectura**.

La **biblioteca del centro** también se muestra como un referente. Y, además, el préstamo y devolución de libros es utilizado para la puesta en práctica de **actividades relacionadas con esas lecturas**. Actividades que, también son propuestas cuando se trata de libros que hayan sido regalados, por recomendación del profesorado, durante la Navidad.

La **página web** del colegio es un escaparate utilizado como exposición de libros y actividades para potenciar la lectura.

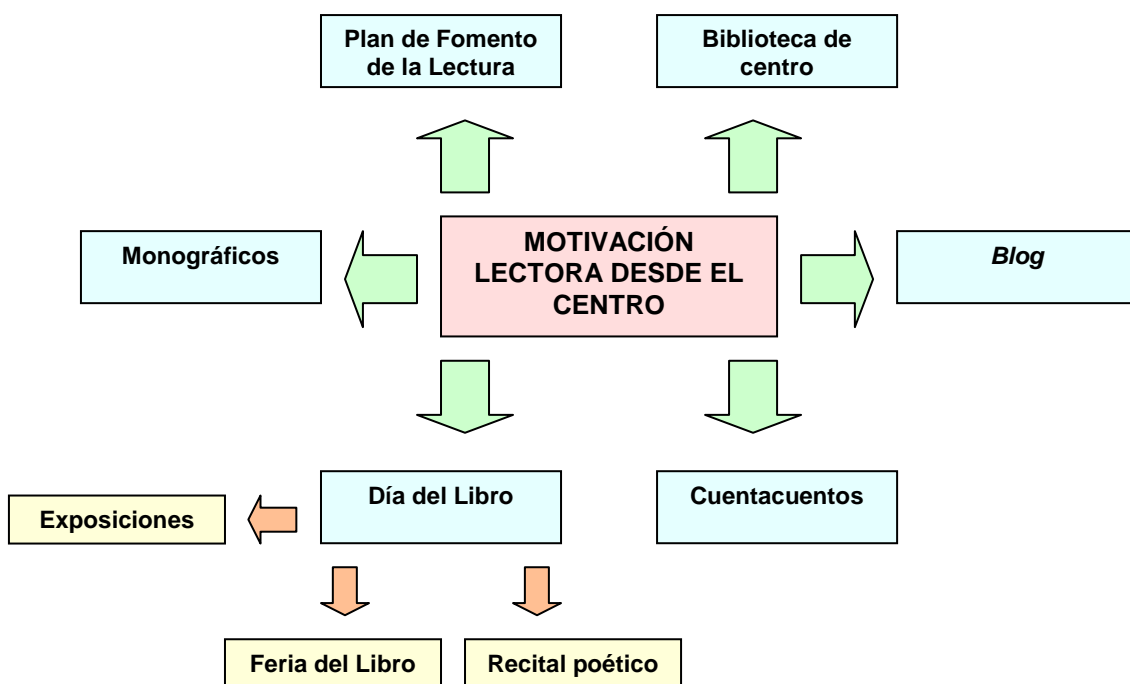


Fig. 75. Motivación lectora desde el centro.

Existe una proporción elevada de actividades que se realizan durante las fechas en las que se celebra el **Día del Libro**: recitales poéticos, exposiciones de cuentos, ferias de libros, son algunos ejemplos.

Por último, la realización de **monográficos sobre libros concretos o autores** que, posteriormente, asistirán al centro, servirán como excusa para que el alumno lea esos libros. Y, de una forma más lúdica a la anterior, la asistencia de **Cuentacuentos** es otro de los métodos empleados para procurar en el alumno un acercamiento a la lectura.

6.4. Creatividad

Preguntar a un profesor por las medidas que se toman en el aula de Lengua para suscitar la creatividad entre sus alumnos, es como *mencionar la soga en casa del ahorcado*. Hay un consenso, bastante generalizado, en definir esa acción como *complicada* (PCPrU 1:R12; PCPR 3:R12) o *difícil* (PCPR 2:R12), cuando no *difícilísimo* (PCPR 1:R12). También puede interpretarse como la piedra filosofal de la educación: *¡Esa es la pregunta del millón!* (PCPrU 1:R12).

Y, a juzgar por sus respuestas, así debe ser, porque todos ellos ofrecen muy pocos criterios o líneas a seguir. La tarea no es posible, porque «es difícil sacar un decálogo» (PCPR 2:R12) que recoja esas líneas de actuación. Sin embargo, es fundamental alentarla en los alumnos (PCPR 2:R12). Y, ese hecho, se puede llevar a cabo con una de las pautas principales que puede aplicar el profesor: *¡Que todo vale!* (PCPrU 1:R12). Porque si el alumno no encuentra ánimo suficiente a su faceta creativa, puede suceder lo siguiente:

“Si escriben una vez y dices: ¡No me gustó!, o pones mil pegos, no van a volver a escribir nunca más” (PCPrU 1:R12).

Cuando se alienta la creatividad, desde la confianza que le pueda ofrecer el profesor para que desarrolle su potencial imaginativo, el alumno refuerza esa actitud. El inconveniente, sin embargo, puede ser por una causa *activa* del propio profesorado en el proceso creativo:

“Igual, el problema es que les hemos cortado la creatividad durante muchos años, y ahora prefieren no ser creativos” (PCPrU 1:R12).

Aunque esta última opinión apunta hacia una situación creada en el pasado educativo, para otros profesores esa situación no ha variado en el momento presente:

“¡Es que se fomenta muy poco la creatividad! [...] Se le está intentando... [...] ¡Que haga lo que hay que hacer! Cuando el niño debería de hacerlo que tiene en su cabeza.

Y, cada vez, se le está estructurando más [...] cada vez se le está limitando más [...] Entonces, se le está fomentando [...] bastante poco, en cuanto a que el niño se exprese, el niño hable, el niño escriba" (PCPrU 3:R12).

Una causa *pasiva* de la influencia del profesor en la anulación de la creatividad de los alumnos, se puede encontrar en las propias características personales, de carácter o de conducta, que tiene cada docente. Como reconocen algunos de los profesores, a los cuales se les agradece su sinceridad manifiesta, el profesor puede ser la antítesis de la creatividad:

PROF.	PROFESOR Y CREATIVIDAD
PCPU 2	"Es que yo soy una persona como más estructurada en el trabajo, [...] Entonces, yo, prácticamente, me limito más a todo lo que es el currículo y todo lo que está programado. Yo desmotivado mucho. ¡Ahí, soy poco creativa yo! [...] Si alguna vez he tenido que salir ha sido ... ¡puuff!..., ¡por salvar la situación, vamos!" (R12)
PCPrU 1	"[...] a los profesores también se nos pide la creatividad a la hora de impartir las clases y, también pecamos de rutinarios." (R12)
PCPR 1	"[...] en ese sentido, a lo mejor, ¡ahí, fallo yo! O sea, ahí, yo reconozco mi <i>mea culpa</i> ... pues porque yo no escribo bien. Entonces, a mí me cuesta... ¡me cuesta mucho! ¡Tú puedes transmitir algo que para ti es ...! Yo soy de Matemáticas, y yo, en Matemáticas, disfruto y transmito. Y, en estos pequeños, ¡pues sí!, pues con la Ortografía, con la ..., pero ya en el momento que te sales a algo un poco más etéreo, yo tengo que reconocer que ..." (R12)

Tabla 100. Opiniones sobre la falta de creatividad en el profesor.

A la vista de tales afirmaciones, nunca podremos asegurar que la situación actual en la que «no tenemos alumnos creativos» (PCPrU 1:R12) se deba por una carencia de cualidades en la materia prima, esto es el alumno, si antes no se ha fraguado en el profesor, que es quien debe provocarla desde su propia experiencia. Entonces, ¿la falta de alumnos creativos en las aulas tiene un origen discente? ¿O los alumnos son los sujetos pacientes de otros agentes causantes?

Cuando el profesor cumpla la parte que le corresponde se saldrá de dudas. Y sería bueno saberlo para no tener que formular especulaciones biológicas sobre el origen y la asunción de la creatividad:

"Es que [...], ¿cómo consigues ser creativo, si no es genético?" (PCPR 3:R12).

Desde una perspectiva más concreta de la creatividad, los profesores plantean a sus alumnos actividades escritas (redacción, poesía, cuentos, creación de historias, etc.) que propongan un tema interesante para el niño (PCPU 1:R12; PCPrU 2:R12).

Desde la expresión oral, no se descartan los juegos de palabras, o las palabras encadenadas, como recurso para incentivar la creatividad (PCPU 3:R12). Y, también, las lecturas hechas por el profesor, al margen de los recursos habituales:

“Yo les leo, mucho, cosas que me parecen interesantes de cualquier otro libro...”
(PCPR 1:R12).

No siempre la misma actividad resulta tener el mismo éxito en todas aquellas aulas donde se practica. Los factores influyentes pueden ser distintos y muy variados. Téngase en cuenta, sin embargo, que lo que para unos puede resultar válido:

“[...] hay actividades que conducen a ello: Rodari, o hay un montón de autores que, los textos que tienen, ¡sobre todo!, se basan en la creatividad. Entonces, [...] si tú presentas un par de textos de este tipo, ahí puedes ir educando que eso que van a hacer ellos, pues tiene salida, también” (PCPR 2:R12).

... en otros pueden resultar ineficaces sus efectos:

“¡Es difícilísimo! Con *La Gramática de la Fantasía* [Rodari], lo he intentado, pero me resulta muy difícil. [...] te pones a leer el libro de *La Gramática de la Fantasía* y hay unos ejemplos que dices:

-¿De dónde salen estos niños, que escriben estas cosas?

¡Mis alumnos, desde luego, no!” (PCPR 1:R12).

Finalmente, la creatividad puede ser entendida como una labor de oficio. Y ese oficio se consigue a base de practicarlo una y otra vez, constantemente. Pero escasean las experiencias en las que el niño ponga en acción esas competencias (PCPrU 3:R12), porque «se habla poco con los niños, leen poco los niños, juegan poco con el lenguaje los niños» (PCPR 3:R12). El siguiente punto de vista pudiera invitar y ayudar a la reflexión:

“Yo creo que es un problema de base. ¡Estamos creando robots!” (PCPrU 3:R12).

Resumen

Al profesorado le resulta muy complicado establecer unas líneas de actuación para favorecer la creatividad entre sus alumnos. Entre las respuestas ofrecidas no se consiguen constituir grupos comunes, pues todas ellas son muy diversas. No obstante, se insiste en la necesidad de fomentarla entre los alumnos, intentando no coartarla cuando se manifiesta. De lo contrario, el alumno se negaría a desarrollarla en ocasiones futuras.

La falta de creatividad entre los alumnos puede tener origen en el docente. Hay quien piensa que, en tiempos pasados, la creatividad ha sido refrenada por el propio profesor. Y quien opina que, actualmente, se sigue fomentando muy poco. Por otro lado, un tercio de los profesores consultados reconoce -por distintos motivos- una falta personal de cualidades, que inspiren a la creatividad en la clase de Lengua.

Dentro de las acciones concretas, se realizan diversas actividades escritas para inspirarla entre los discentes: redacciones, poesías, cuentos, creación de historias, etc. Y, también, mediante la expresión oral: juegos de palabras, palabras encadenadas, lecturas de libros distintos al de texto, etc.

Puede suceder que una misma actividad no encuentre los mismos resultados en todas las aulas. Así, lo que para alguien es una actividad creativa (*Rodari*), para otro esa actividad carece de efectividad en su clase.

7. LENGUAJE Y TIC'S

La siguiente dimensión que va a ser analizada se corresponde con el *Lenguaje y las TIC's*. Integrada por seis categorías, recoge la opinión de los profesores sobre la posible repercusión que puedan tener las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua.

Las alternativas ofrecidas muestran una posible *influencia en la competencia lingüística, no influencia en la competencia lingüística, e incidencia en la enseñanza lingüística*.

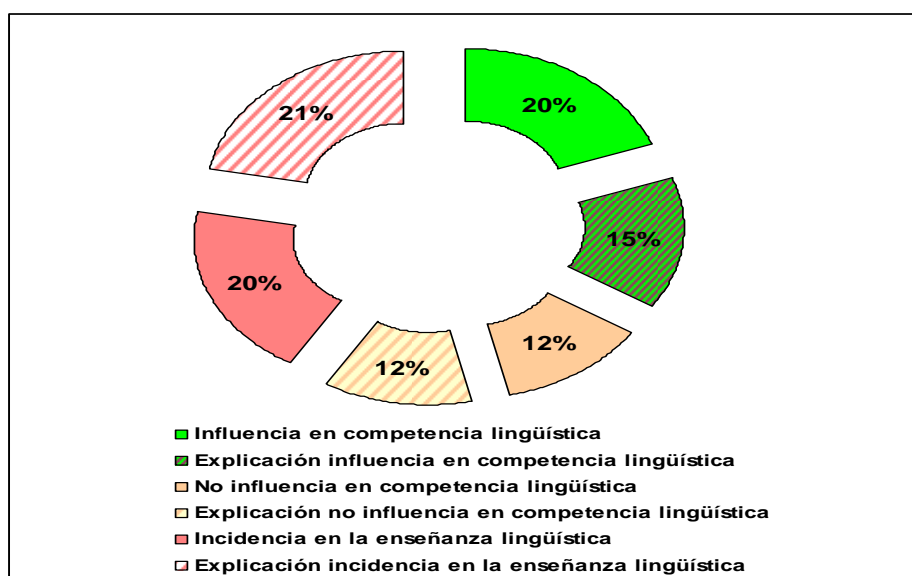


Fig. 76. Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión Lenguaje y TIC's.

Donde mayores tasas de frecuencia se recogen es en la *incidencia en la enseñanza lingüística* y su correspondiente *explicación*, así como en la *influencia en la competencia lingüística*.

7.1. Influencia en la competencia lingüística

Entre las nuevas tecnologías se están imponiendo formas alternativas para el lenguaje. La televisión, no exenta de cambios, aunque no tan acelerados, también apunta hacia una evolución en las formas de expresión.

La incorporación de nuevos lenguajes en las aulas puede explicarse a una inevitable presencia, como elemento que se va introduciendo de forma oculta dentro del currículum, sin poderse controlar por los agentes educativos.

Un 44,4% de los profesores consultados (PCPU 1:R13; PCPU 3:R13; PCPrU 1:R13; PCPR 3:R13) encuentran que, de entre todos los medios posibles que se hallan en el entorno del alumno, la televisión es aquel que una mayor influencia tiene en su forma de expresión:

"[...] como ven, [...], mucho la tele, todos ven los mismos dibujos animados y, a veces, utilizan expresiones -¡las mismas!- que son de la tele" (PCPU 1:R13).

Claro que, algunos de los que opinan en ese sentido reconocen, principalmente, una mayor influencia, más que en su lenguaje, en la concepción de unos valores que no se corresponden con la realidad (PCPrU 1:R13; PCPR 3:R13). Así pues, advierten la influencia que se realiza desde la televisión en su manera de hablar, de expresarse... Pero, también, en otras maneras:

"... Y de pensar. Entonces, ¿cómo les dices a ellos, que eso no es verdad?
-No. Lo importante es el esfuerzo, el trabajo, la superación, la constancia.
-Eso es, todo, una porquería. Tú ¿qué me estás diciendo? ¡Vaya rollo que me estás contando!" (PCPR 3:R13).

Otros de los medios en los que ponen su crítica, es en el uso del móvil. Una práctica habitual en la forma de escribir mensajes ha hecho que el alumnado prescinda de una buena ortografía (PCPR 1:R13).

Aunque a estas edades los niños no suelen leer el periódico, uno de los profesores hace extensible su crítica a este medio informativo (PCPU 3:R13). Sin olvidar las variedades de castellano que se pueden encontrar los alumnos desde su

navegación por Internet, o en el doblaje de programas con expresiones latinas o inglesas.

Resumen

Un 44,4% de los profesores opina que la **televisión** es una de las mayores influencias en la competencia lingüística del alumno. La razón se debe a que ven los mismos programas y utilizan las mismas expresiones que en ellos se incluyen, cuando tienen que elaborar alguna redacción.

Sin embargo, para algunos educadores supone una mayor preocupación la influencia que la televisión está ejerciendo en su adquisición de **valores**. A los alumnos les perjudica, en su rendimiento escolar, una cultura del mínimo esfuerzo que parece fomentarse desde este medio de comunicación. El aprecio que los alumnos muestran hacia esas actitudes les impide reconocer la necesidad de asumir otros valores, que son los que realmente necesitarán en su desarrollo social.

7.2. No influencia en la competencia lingüística

El 55,6% de profesores no considera que se esté produciendo una influencia de esos lenguajes en su alumnado. La mayor parte de ellos encuentra su explicación en que, por ahora, son muy pequeños, se mueven en una corta edad, en la que el uso de esas tecnologías les está muy restringido:

“Y como éstos no usan móvil, casi ninguno, todavía no ... [...] Internet, tampoco creo que lo usen mucho. Además, están muy controlados por los padres. No les dejan... [...] Es que éstos son, todavía, pequeños” (PCPU 1:R13).

Además, se encuentran en el momento en que «les estás diciendo cómo tienen que hacer las cosas, las están aprendiendo» (PCPU 2:R13). Esto hace que se sobreponga la influencia que ejerce el profesor o, si acaso, sus padres, dentro del proceso de aprendizaje lingüístico. Si la pregunta fuera aplicada a un alumno de Secundaria hay alguno (PCPU 1:R13; PCPU 2:R13; PCPR 2:R13; PCPrU 3:R13) cuya opinión no sería la misma que para estos niveles inferiores, porque allí sí se aprecia una influencia y un uso continuado de estos tipos de lenguajes.

No obstante, en algún caso puede darse la circunstancia de emplear tales formas de expresión. Pero, al justificarse que el alumno se encuentra en un período

básico de aprendizaje, la corrección del profesor no sólo es útil, sino inmediata. Como explica uno de los docentes:

"[...] si lo usan en alguna redacción -o tal- yo les intento decir:
-¡No, mira! Perfecto que escribas así, luego; pero aquí escribe bien. Escribe correctamente con todo. Yo te entiendo, yo entiendo lo que has puesto, ¡pero escribe bien!" (PCPrU 2:R13).

Uno de los profesores no considera que, por utilizar esa forma de expresión, la capacidad lingüística del alumno se vea alterada en el uso ordinario del lenguaje. Simplemente, les sirve como herramienta necesaria para unas determinadas circunstancias, sabiendo separar ambos planos, el plano virtual del plano real:

"Yo he visto a alumnos escribir muy mal en el ordenador, por rapidez -porque lo que quieren es hablar contigo, con el otro y con el otro...- [...] y, luego, tener un vocabulario y una expresión muy buena para su nivel" (PCPR 3:R13).

Resumen

Para el 55,6% de los profesores no se advierte influencia alguna de las TIC's en el lenguaje de sus alumnos. Y esto es así, porque se encuentran en una edad muy corta en la que están dirigidos por la enseñanza de sus profesores, y porque el grado de utilización de estos medios es bastante bajo o nulo.

Para algún profesor, el uso de los nuevos lenguajes no significa que el alumno tenga, necesariamente, una reducción o pérdida de su nivel lingüístico. Algunos alumnos consiguen compatibilizar ambos, cada uno empleado dentro de su ámbito de actuación, sin resentirse por tal motivo el lenguaje ordinario.

7.3. Incidencia en la enseñanza lingüística

La incorporación de estos nuevos lenguajes dentro del aula, puede deberse a una decisión tomada por el profesor.

Para determinar el grado de incorporación que representan, en el desarrollo de las clases de Lengua, a los profesores se les ha cuestionado si se puede considerar una incidencia o no en el desarrollo habitual de los contenidos lingüísticos.

Hay quien plantea su apoyo en los contenidos que ofrecen los medios, como ayuda para una explicación motivadora (PCPU 1:R13). Si los alumnos conocen, desde su mundo, los contenidos que se le explican, le resultarán más entretenidos.

Se pronuncia un 66,7% de profesores en contra de opinar que esos lenguajes estén incorporándose, en algún sentido, dentro de sus aulas. Se pueden encontrar situaciones que lo expliquen en diversos sentidos. Hay quien contempla esos lenguajes desde la distancia (PCPR 1:R13; PCPR 2:R13), porque reconoce la incapacidad personal de su desciframiento:

"¡Es que no sé!" (PCPR 1:R13).

"[...] yo es que no soy capaz de leer lo que escribe mi hija, por ejemplo, en el Tuenti. ¡Es que no lo comprendo! ¡No lo comprendo!" (PCPR 1:R13).

La falta de un contacto directo con las tecnologías provoca que tampoco se encuentre entre las prioridades imprescindibles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, su repercusión es nula:

"Yo creo que ellos son pequeños, todavía; que no utilizan mucho el ordenador. Y que en el aula, tampoco utilizamos mucho el ordenador. Ni lo utilizan en casa, ni lo utilizamos en el aula, todavía" (PCPR 2:R13).

También, se pueden dar casos en los que el profesor tiene muy claros sus principios pedagógicos, firme ante los cambios que puedan generar las innovaciones:

"¡No, no, no, no, no! Yo, para eso, soy muy tradicional" (PCPR 3:R13).

En definitiva, no se producen cambios significativos dentro de la enseñanza lingüística, porque sigue siendo el profesor quien mantiene el control de la clase (PCPU 2:R13), y porque los alumnos no sienten la necesidad de responder a planteamientos que les puedan sugerir aquellos contenidos lingüísticos de nuevo corte. Lo imprescindible para esos alumnos es, en principio, que sepan responder a los contenidos que tienen un común reconocimiento social. Más allá de plantearse que vayan a utilizar otro tipo de conocimientos lingüísticos no reconocidos académicamente:

"Tienes que intentar, primero, que sepan las reglas, que sepan aplicarlas y que sepan escribir. [...] para que cuando quieran usarlas sepan cómo está" (PCPrU 2:R13).

Resumen

Únicamente, para un 11,1% los contenidos televisivos -entre los que se encuentran algunas expresiones- sirven de plataforma para una explicación motivadora en sus clases.

Para el 66,7% de los profesores encuestados, no existe incidencia alguna de nuevos lenguajes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Las razones atribuidas a esa situación pasan por el desconocimiento que algún profesor tiene de ellos; por la falta de uso informático del alumnado, tanto en casa como en el aula; o por una resistencia al cambio de aquella enseñanza ya establecida.

El profesor es el agente fundamental que dirige el aprendizaje del alumno en el aula. Su función reside en transmitir, únicamente, los conocimientos que sirvan para saber aplicar, primero, las reglas necesarias para el buen desarrollo del lenguaje.

8. EVALUACIÓN

Esta dimensión recoge información relacionada con la evaluación en el área de Lengua y en lectura, en función del sexo del alumno.

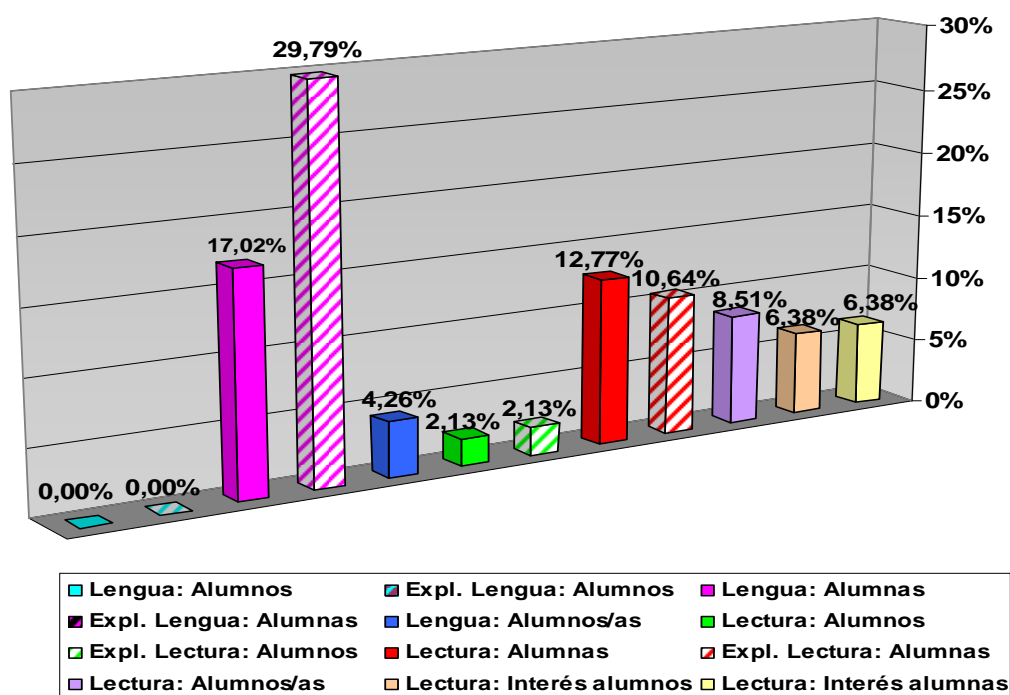


Fig. 77. Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión Evaluación.

La categoría con mayor frecuencia se corresponde con la *explicación* sobre unos *mejores resultados en Lengua* para las *alumnas*, donde se justifica casi un tercio (29,79%) del total de la dimensión. En *mejores resultados en Lengua: Alumnos* y su *explicación* no existe ningún porcentaje de frecuencia, dado que no han habido respuestas para dichas categorías.

Al haberse encontrado casos de profesores que no se decantan por uno de los dos géneros, sino que consideran una evaluación similar para ambos, se ha dividido

en dos una de las categorías (*mejores resultados en Lengua y lectura: Alumnos y alumnas*), refiriéndose una categoría a la *Lengua* y, la otra, a la *lectura*.

8.1. Resultados en lengua: Alumnos / Alumnas

Interesa conocer si la variable *género* es significativa o no en los resultados lingüísticos conseguidos por ambos sexos. En este sentido, es notable la desproporción en la respuesta, pues todas se han inclinado hacia el lado de las alumnas, mientras que la categoría de los alumnos ha quedado en blanco.

En esta pregunta, a diferencia de otras, la respuesta ha sido clara y todos los profesores han ofrecido una respuesta. Así, el 100% de los profesores consultados responde que las alumnas consiguen unos mejores resultados en el área de Lengua. Tan sólo uno de los profesores (PCPR 3:R14) se resiste a decir abiertamente que eso es así, y no quiere hacer una separación de sexos porque cree que «depende del momento, depende del grupo» (PCPR 3:R14); pero, a pesar de su discrepancia, no deja de reconocer que el hecho se produce.

Otros profesores también quieren matizar sus respuestas indicando que, si bien es cierto que las alumnas se encuentran por delante de los alumnos, también «hay niños muy buenos» (PCPR 1:R14).

Atendiendo a las alumnas, por comparación con los alumnos, un tercio de los profesores (33%) indica que son más trabajadoras (PCPU 2:R14; PCPrU 1:R14; PCPR 3:R14). Esta cualidad hace que le pongan mayor dedicación y esfuerzo a sus tareas escolares. Y así, aunque algunas de ellas no lleguen a tener unas grandes capacidades intelectuales, esa perseverancia les conduce al éxito en sus resultados:

“Lo que sí que aprecio es que yo tengo, igual, dos o tres niños muy buenos [...]; y tengo un conjunto de niñas que, igual no son tan buenas pero que, con mucho trabajo, son capaces de llegar a alcanzar muy buenos resultados. Y sí que no suele ser el caso al revés, o sea, yo tengo los niños que son muy buenos, son muy buenos, pero no son de éstos que dices:

-Es que son muy buenos, pero, además, es que son supertrabajadores [...]" (PCPrU 1:R14).

Esta capacidad de «ser más trabajadoras, más hormiguitas» (PCPR 3:R14) y más responsables que los alumnos, es vinculada por el 55,6% de los profesores a su

mayor nivel de maduración biológico. Que, también, se extiende hasta su capacidad lingüística (PCPR 3:R14). Se puede observar en la siguiente explicación:

"[...] en esas edades los niños son más juguetones. O sea, si ya normalmente son más... pero en estas edades los niños son ¡mucho más juguetones! Sí que es cierto que tengo niños mucho más inmaduros, que niñas. O sea, tengo niños muy, muy, muy, muy, muy infantiles; mientras que las niñas no son tan infantiles. No sé si, a la larga, eso influye o no influye, académicamente hablando" (PCPrU 1:R14).

El inconveniente, según el criterio de otro profesor, ya no se basa en que ese desequilibrio natural se produzca, sino que, además, sea fomentado desde el entorno más inmediato del alumno:

"Al niño [*masculino*], cada vez le estamos anifiando más y cada vez le cuesta más sacar lo que él siente, lo que él padece, lo que a él le pasa. [...] La niña madura mucho antes y es capaz de expresarse mucho antes. El niño, incluso maduraba mucho más tarde y, ahora, hemos retrasado esa maduración" (PCPrU 3:R14).

Se produce una coincidencia en un 33,3% de las opiniones, al indicar que las alumnas desarrollan una mejor competencia escrita. Esto se traduce en una mejor ortografía (PCPU 1:R14; PCPU 2:R14; PCPrU 2:R14) y una destacada caligrafía (PCPU 1:R14). Hay quien indica que la razón de que cometan menos faltas de ortografía se debe a un incremento de atención mayor en las alumnas sobre los alumnos (PCPU 2:R14). Igualmente, el orden y la presentación se encuentran entre sus cualidades más destacadas (PCPU 2:R14). Sobre la organización personal de las alumnas y la forma de transmitir sus ideas:

"Son más metódicas, [...] y mucho más capaces de expresar sus sentimientos, sus pensamientos. ¡Más sensibles!" (PCPrU 3:R14).

Reparando en la competencia oral, se señala entre las alumnas la presencia de una mejor (PCPrU 2:R14) y mayor fluidez expresiva, reforzada por una destacada riqueza de vocabulario (PCPR 2:R14).

PROF.	MEJORES RESULTADOS: ALUMNAS	EXPLICACIÓN
PCPU 1	"Pues yo diría que, de toda la vida, eran mejor las niñas." (R14)	"¡Más ordenadas! Por ejemplo: en la escritura, la ortografía algo mejor y la letra. ¡La caligrafía, mejor!" (R14)
PCPU 2	"[...] notamos que las niñas son más trabajadoras que los niños." (R14)	Y escriben mucho mejor las niñas. Y, habitualmente, los cuadernos están mucho mejor presentados los de las niñas. Y cometen menos faltas de ortografía las niñas, y demás. Las niñas se suelen fijar más." (R14) "[...] en el trabajo, en el orden, lo veo más en niñas que en niños –son más trabajadoras, más responsables las niñas que los niños..., en general, [...] a nivel de colegio [...]" (R14) "Yo creo que las niñas –por lo que sea- tienen un nivel de ser más trabajadoras. Y los chavales, tienen un nivel de ser más... ¡más vagonetas! Después, resulta que el mundo es de los hombres, y que las empresas las llevan ellos, y los grandes puestos los tienen ellos, y todo lo que quieras." (R14)
PCPU 3	"¡A esta edad, las niñas!" (R14)	"Son mucho más maduras que los niños." (R14)
PCPrU 1	"No lo he tenido en cuenta [...] Lo que sí que aprecio es que yo tengo, igual, dos o tres niños muy buenos [...]; y tengo un conjunto de niñas que, igual no son tan buenas pero que, con mucho trabajo, son capaces de llegar a alcanzar muy buenos resultados. Y sí que no suele ser el caso al revés, o sea, yo tengo los niños que son muy buenos, son muy buenos, pero no son de estos que dices: -Es que son muy buenos, pero, además, es que son supertrabajadores [...]" (R14)	"O sea, sí que tengo más la sensación de que, muchas niñas consiguen muchos mejores resultados, pero a base de muchísimo esfuerzo. O sea, ves que son niñas rutinarias, que se marcan unas... como que están mucho más involucradas en todo el proceso educativo. ¡Eso sí!" (R14) "[...] en esas edades los niños son más juguetones. O sea, si ya normalmente son más... pero en estas edades los niños son ¡mucho más juguetones! Sí que es cierto que tengo niños mucho más inmaduros, que niñas. O sea, tengo niños muy, muy, muy, muy, muy infantiles; mientras que las niñas no son tan infantiles. No sé si, a la larga, eso influye o no influye, académicamente hablando." (R14)
PCPrU 2	"[...] suelen tener mejores resultados las niñas. [...] Mayoritariamente, yo creo que las niñas; pero, también depende de todo el lenguaje que tengan en casa, de toda la cultura." (R14)	"Suelen escribir mejor, suelen cometer menos faltas de ortografía y suelen expresarse mejor. ¡También, hay desastres! Pero sí. Mayoritariamente, sí." (R14)
PCPrU 3	"Pues le diría que las niñas." (R14)	"Son más metódicas, [...] y mucho más capaces de expresar sus sentimientos, sus pensamientos. ¡Más sensibles! Al niño [<i>masculino</i>], cada vez le estamos añorando más y cada vez le cuesta más sacar lo que él siente, lo que él padece, lo que a él le pasa." (R14) "La niña madura mucho antes y es capaz de expresarse mucho antes. El niño, incluso maduraba mucho más tarde y, ahora, hemos retrasado esa maduración." (R14)
PCPR 1	"En general, son mejores las niñas. ¡En general! Pero, luego, hay niños muy buenos. En Lengua, mejor las niñas." (R14)	"En general, las niñas, lo que pasa que los niños están a otra cosa. Les gusta más el movimiento... ¡Maduran más tarde, los niños!" (R14)
PCPR 2	"Me da la impresión de que, quizás, a nivel oral y a nivel escrito, en el área de Lengua, sí que –a lo mejor- son las chicas las que tienen menos dificultades. Pero no basándome, para nada, en aspectos científicos." (R14)	"[...] me da la impresión de que los chicos somos más bastos, a la hora de expresarnos, y tenemos menos capacidad de vocabulario... Y a las chicas las veo como un poco más -no sé si es porque ha coincidido, o porque realmente es así- que ellas se expresan con más fluidez." (R14)
PCPR 3		"[...] las niñas, en general, suelen ser más trabajadoras, más hormiguitas –las hay, también, que no-. Aplicado a la Lengua, aplicado a todo." (R14) "Las niñas maduran un poco antes que los niños, en todos los aspectos. Entonces, en el lenguaje, también. Entonces, son más..., un poco más." (R14)

Tabla 101. Evaluación: Mejores resultados en Lengua: Alumnas.

Resumen

Las opiniones resultantes dejan poco espacio para la duda. El 100% de los profesores, siempre basándose en sus impresiones personales e intentando no elevarlo a un grado categórico, tienen la creencia de que los **mejores resultados** lingüísticos los consiguen las **alumnas**.

Sus respuestas se apoyan en la capacidad de **responsabilidad y esfuerzo** en el trabajo, que les conduce a obtener resultados sin necesidad de tener, en algunos casos, unas cualidades brillantes para el estudio. Esa responsabilidad viene, en parte, determinada por su mayor **nivel de maduración**, que las lleva a centrarse más en sus obligaciones escolares.

Destacan las alumnas en la **Expresión Escrita** por su **orden**, una **caligrafía más correcta** y una **menor presencia de faltas de ortografía**, producto de una mayor **atención**. Que, conjuntamente, refuerzan una mejor presentación de sus actividades.

En **Expresión Oral**, es indudable una **mejor expresión**, acompañada de una variedad en los términos empleados, gracias a su mayor **riqueza léxica**.

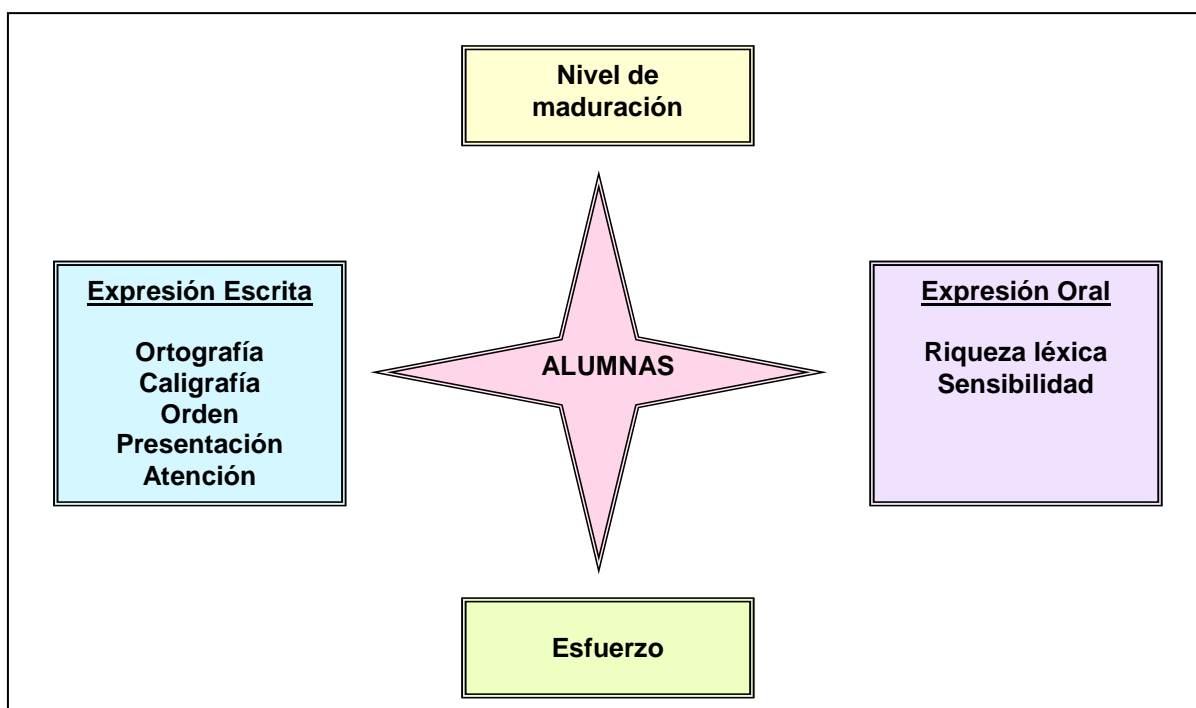


Fig. 78. Cualidades que condicionan los resultados de las alumnas en el área de Lengua.

8.2. Lectura: Alumnos / Alumnas

En la lectura, atendiendo a la variable *género*, se ha querido comparar si existe un mayor acercamiento de alguno de los géneros por encima del otro, hacia el hábito

lector. O, por el contrario, si no existe influencia alguna, independientemente del género que se tenga.

Los resultados de las opiniones del profesorado, para este caso, no son tan desproporcionados como sucediera con los resultados en Lengua. Sin embargo, sí apuntan, mayoritariamente, hacia el sexo femenino.

Así, el 66,7% de los profesores indican que se produce una mayor afición lectora entre las alumnas, que entre los alumnos. Y, además, realizan una práctica más correcta (PCPrU 3:R14) que la que puedan hacer los alumnos:

"¡Leen mejor las niñas y les gusta mucho más leer a las niñas! ¡Mucho! ¡Ahí, sí que hay una diferencia abismal!" (PCPR 1:R14).

Tan sólo un 11,1% de los profesores que han respondido a favor de las alumnas, matiza su respuesta diferenciando entre la lectura como actividad de ocio y la comprensión de la lectura. En ésta última cree encontrar mejores resultados entre los alumnos:

"Igual la lectura comprensiva ... pueden ser -incluso- los niños un poco más hábiles. [...] Sé que se me han dado casos, ¡sobre todo, de niñas!, que leen y:

-Pero ¿qué has leído?

-No sé. [...]

Y los niños, en cambio, sí se suelen fijar más. [...] Pero yo creo que más ... en ese caso yo diría [*enfatisa*] ... diría sin arriesgarme -¡no me jugaría nada!... que más los niños" (PCPrU 2:R14).

Queda un 33,3% de profesores que no se inclina por responder en beneficio de ninguno de los dos géneros, sino que ambos pueden encontrarse igual de interesados por la lectura, dependiendo de que se produzcan o no algunas condiciones.

Se puede pensar que, el acercamiento o distanciamiento a la lectura, es por una afición personal, en la que el individuo, al margen de su sexo, encuentre un interés o desgana en ella. Aunque siempre puede influir, en parte, la relación que desde su infancia haya tenido con ella. En este sentido, la familia es un factor que puede condicionar el hábito lector:

"Lo que es la lectura, al que le gusta leer es igual que sea niño que niña. Pero yo creo que ya eso va en el gusto personal, o en el gusto -también- que se haya inculcado desde pequeño. [...] creo que, también, ahí, la familia puede hacer mucho desde pronto. A mí me parece que la familia tiene mucho que ver" (PCPU 2:R14).

El resto de quienes opinan que no hay un sexo que prevalezca sobre el otro, indican que no existe dominancia de ninguno de ellos porque esto «es por grupos... o sea, ¡por manadas!» (PCPrU 1:R14), y que «depende de la hornada» (PCPR 3:R14). Entonces, en función del grupo que resulte, convergen unas determinadas costumbres entre el alumnado:

“Esto es como la moda. [...] Entonces, nosotros tenemos manadas de moda: niñas que leen, niños que juegan al fútbol, niños ¡que no juegan nada al fútbol! [...] esas cosas son más modas que cualquier otro aspecto” (PCPrU 1:R14).

“Te puedes encontrar con niños devoradores [*de libros*] y con niñas que pasan de todo y les preocupa lo fashion [...] Igual, los niños, [...], pues están más preocupados sólo por el deporte. [...] No creo que vaya con el sexo” (PCPR 3:R14).

Como apunte complementario a la lectura, indicar que en ningún caso se les requirió a los profesores una respuesta acerca del tipo de lectura, que despierta un interés entre alumnos y alumnas. A pesar de ello, voluntariamente, un tercio de profesores señaló que existen diferencias en los gustos lectores de ambos sexos.

Coinciden, en general, en que a los alumnos les interesan más los textos de carácter divulgativo, que aportan una información (PCPU 1:R14; PCPR 2:R14). Puede tratarse de enciclopedias, o de la misma información recogida en el área de Conocimiento del Medio (dinosaurios, geografía, etc.). Para alguno (PCPU 2:R14), lo relacionado con el cuerpo humano es de mayor interés entre las alumnas, mientras que los alumnos optan por los cómics.

Por el contrario, a las alumnas les interesan más aquellos libros que presentan una narración (PCPU 1:R14; PCPR 2:R14). No importa que sea un cuento, una historia, etc. Simplemente que les permita seguir un desarrollo narrativo.

Resumen

El 66,7% de los profesores opina que, por sexos, las **alumnas** se encuentran **más interesadas por la lectura y leen mejor que los alumnos**.

El 33,3% restante considera que la variable **sexo no influye** en el hábito lector del alumnado. Se puede encontrar, indistintamente, entre alumnos y alumnas, dependiendo del grupo. Entre los agentes que sí pueden incidir, en cierto modo, en

una afición por la lectura es el gusto que desde la familia se le haya podido transmitir desde pequeño.

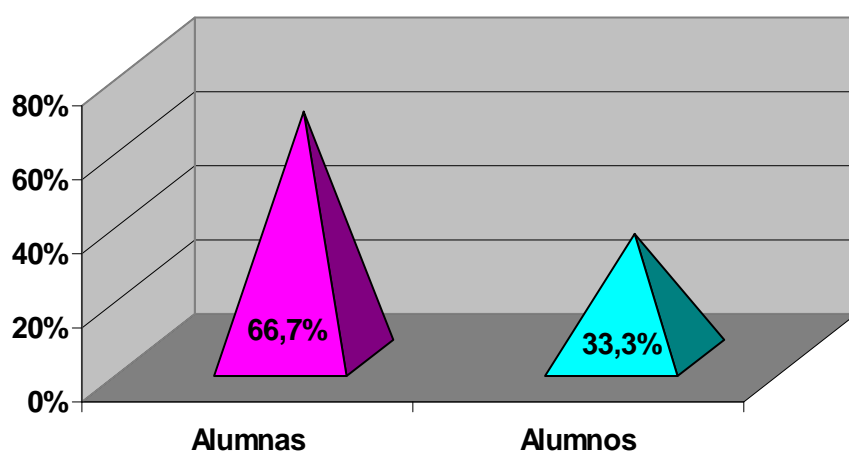


Fig. 79. Opinión del profesorado sobre interés en lectura por géneros.

El interés en la materia de lectura es diferente en ambos sexos: Los alumnos prefieren contenidos de tipo divulgativo, mientras que las alumnas se interesan por la narración de relatos o de historias.

9. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

En esta última cuestión, el profesor dispone de un espacio que le sirve de ampliación para alguno de los aspectos que hayan sido tratados y quiera ampliar (PCPU 1:R15; PCPrU 3:R15). También puede plantear algún punto que no hubiera sido objeto de la entrevista (PCPR 2:R15).

Uno de los profesores propone un mayor trabajo de todas las competencias, desde el área de Lengua y desde todas las áreas, porque no se trabajan todas y porque «no está todo planificado ni estructurado para trabajarlas de una determinada manera» (PCPU 1). Cuando es preguntado por la responsabilidad de ese hecho señala tanto a los maestros como a las editoriales.

Y es que la educación se mueve desde tantas direcciones que hay quien propone que haya un consenso entre todos los agentes educativos, para que se beneficie el auténtico protagonista del proceso, es decir, el alumno:

“[...] tanto los padres como la sociedad, podíamos ponernos de acuerdo en llegar al mismo fin, que es la educación de nuestros hijos” (PCPrU 3:R15).

Sin olvidar que el alumno no es una figura pasiva dentro de todo el complejo proceso. También es parte activa en la que, además de estudiar, deberá incluir en sus relaciones sociales y familiares un respeto que, a juicio de algún profesor, se ha extinguido con el paso de los años:

“El profesor, antes, tenía una imagen autoritaria, tenía su autoridad dentro del aula y su competencia dentro del aula; pero, ahora, cualquiera puede rebatir esa autoridad. [...] respeto al padre, respeto a la madre, respeto a los compañeros y, por último –si quiere– al profesor. [...] ¡Se ha perdido el respeto!” (PCPrU 3:R15).

En general, cada profesor presenta una observación diferente, lo cual impide agruparlas. Entre aquellas que se mueven por caminos similares, se encuentran las que plantean la relevancia que tiene el lenguaje para la persona (PCPU 2:R15), así como la lectura (PCPU 2:R15; PCPU 3:R15). Claro que, a pesar de ser conscientes de la importancia que representa la lectura, no siempre encuentran el modo de hacer que el alumnado sienta interés por ella y tenga su reflejo en las composiciones escritas que realizan:

“Yo quisiera saber de qué forma podemos... a esta generación, pues que tenga un interés por el disfrute de la lectura, y el disfrute de escribir, de manifestar –lo que sienten dentro– a los demás. Yo quisiera saber, a ver ¿qué mecanismo... qué se puede utilizar?” (PCPU 3:R15).

Probablemente no se conozca el remedio que, aplicado a todas las aulas, se convierta en la panacea que proporcione los mejores resultados en el área lingüística. Pero sí es muy importante que el profesor tenga claras sus ideas en aquellos objetivos que quiere conseguir. Su perseverancia, en muchas ocasiones, hará que lo intente una y otra vez, por distintos caminos, hasta conseguir alcanzar los efectos deseados. Sería bueno comenzar desde una mentalidad de trabajo bien aplicado:

“[...] considero que [*Lengua*] es de lo más importante y que hay que saberla trabajar bien y enfocarla, para todas las áreas. Porque el que aprende a escribir, aprende a escribir lenguaje científico, aprende a escribir cuento, aprende a escribir ¡lo que sea! Entonces, es muy importante, y hay que trabajarla muy bien para que llegue a los alumnos. O por lo menos, ese es el objetivo: trabajarla bien. Y que, muchas veces, pues estamos quedándonos cortos... por demasiadas cosas” (PCPrU 1:R15).

Dentro de esa labor de un buen enfoque en el trabajo lingüístico, hay un profesor que valora, especialmente, la importancia del trabajo de vocabulario. La diversidad de términos, en el repertorio lingüístico, complementa una expresión correcta que, así mismo, permite reflejar con precisión nuestros pensamientos y sentimientos:

“[...] tener riqueza de vocabulario es una cosa que tenemos que trabajar. Y, además, ser conscientes de que es algo muy, muy valorable, muy positivo, y que hace que seas capaz de expresar, realmente, lo que sientes, lo que quieres [...]”

Entonces, eso: que el vocabulario es fundamental, también, que lo trabajemos, y lo trabajemos bien" (PCPR 2:R15).

Y si, anteriormente, alguien solicitaba un método que despertara el interés del alumno en el disfrute de la lectura y la escritura, ahora uno de los profesores clama por una solución que ponga fin a las faltas de ortografía de sus alumnos (PCPrU 2:R15). No le sirve el método tradicional, basado en el estudio y memorización de reglas académicas, por parte del alumno, que no tienen una aplicación efectiva en la práctica.

Y, sin embargo, «Dios que da la llaga, da el remedio». Sirva aquella expresión popular para explicar que, el mismo profesor que ruega por un recurso contra las faltas de ortografía, propone uno -con un cierto tono de humor- en otra pregunta anterior. A continuación, y como colofón a este apartado, se detalla en qué consiste el método, a través de sus propias palabras, por si a alguien le puede resultar útil:

"¡Si los niños tuvieran un bolígrafo inteligente que, cuando estás escribiendo mal una palabra, te soltase un calambrazo... ! Entonces, seguro que aprendías a escribir bien esa palabra. ¡No la volvías a hacer! Te fijabas y decías:

-¡No, no, no! ¡Que me va a soltar calambrazo!" (PCPrU 2:R13).

Resumen

Es fundamental despertar en el alumno el **interés por la lectura y el lenguaje**. Con ello, se consigue el desarrollo personal, laboral y social del alumno y le permite transmitir sus sentimientos más profundos.

Dentro del estudio del lenguaje, habría que resaltar una **mayor importancia para el vocabulario**. Gracias a un uso correcto y a una riqueza léxica, no sólo se logra el enriquecimiento del repertorio léxico personal, sino que permite la precisión en aquello que se desea manifestar.

La necesidad de una solución que palie la abundancia de **faltas de ortografía** y la consolidación de un **respeto**, que ha desaparecido en el ámbito educativo, así como la necesidad de realizar un **trabajo planificado y estructurado de las competencias** -que no se está llevando a cabo-, son otras de las observaciones realizadas por los profesores.

III. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

CONTRASTE DE HIPÓTESIS

1. INTRODUCCIÓN

En este apartado se va a hacer un estudio de las relaciones que existen entre las variables utilizadas en el estudio con la variable dependiente que, como ya ha sido indicado, se trata de la *competencia lingüística*.

En el procedimiento de contraste de las hipótesis que fueron formuladas para la investigación se respetará el orden en el que fueron enunciadas, para permitir un mejor reconocimiento e interpretación de los datos.

2. ALGUNAS CUALIDADES QUE EL PROFESOR APLICA EN SU PRÁCTICA DOCENTE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO LINGÜÍSTICO

La primera hipótesis fue formulada en los siguientes términos: «*Algunas cualidades que el profesor aplica en su práctica docente influyen en el rendimiento lingüístico de los alumnos*. Como cualidades de estudio en el profesorado se consideran su nivel de exigencia, el fomento de la participación en el aula y la aplicación de la evaluación».

PRUEBA	Exigencia	Participación	Evaluación
Currículo	,046	,144(**)	-,233(**)
Sig. (unilateral)	,227	,009	,000
Comprensión Escrita	,024	,138(*)	-,088
Sig. (unilateral)	,350	,012	,076
Expresión Escrita	,050	-,053	-,194(**)
Sig. (unilateral)	,211	,201	,001
Comprensión Oral	-,030	,069	-,119(*)
Sig. (unilateral)	,313	,132	,027
Expresión Oral	,040	-,087	-,090
Sig. (unilateral)	,381	,254	,248
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).			
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).			

Tabla 102. *Correlaciones entre el rendimiento en el área y cualidades del profesor.*

Los valores obtenidos en la correlación de Pearson, para todas las variables, es baja (según Briones, 2008:203). Se produce una correlación negativa dentro de la *evaluación*, tanto para el *Currículo* (-0,233), como en la *Expresión Escrita* (-0,194) y en la *Comprensión Oral* (-0,119), siendo los niveles de significación máximos o próximos al máximo, o sea, 0,000, 0,001 y 0,027, respectivamente. Esto indica que, aunque el valor de sus coeficientes no es muy alto, existe una asociación lineal negativa o inversa: a mayor cantidad de evaluación, menor rendimiento de los alumnos en el *Currículo*, la *Expresión Escrita* y la *Comprensión Oral*. Con la *Comprensión Escrita* y la *Expresión Oral* también se produce una correlación negativa, sin ser ésta significativa.

Por el contrario, el grado de asociación lineal entre la *participación* con el *Currículo* y la *Comprensión Escrita* es estadísticamente significativo (0,009 y 0,012, respectivamente). Se produce una correlación positiva entre dichas variables: a mayor participación de los alumnos, mayor rendimiento de éstos en las dimensiones del *Currículo* y la *Comprensión Escrita*.

Como puede observarse, se revela la existencia de correlaciones inversas, en algunas de las asociaciones propuestas, y positivas en otras (Tabla 102). Sus valores resultantes en los coeficientes de correlación no son muy altos, pero impiden rechazar la hipótesis planteada. Por tanto, se puede afirmar que *algunas* cualidades que el profesor aplica en su práctica docente influyen en el rendimiento lingüístico de los alumnos.

3. LA GRAMÁTICA ES CONSIDERADA LA PARTE DE LA LENGUA DE MENOR ESTIMA DEBIDO A UNA MAYOR PRODUCCIÓN DE ERRORES

En la hipótesis número dos se formuló: «*La Gramática es considerada la parte de la Lengua de menor estima debido a una mayor producción de errores. La Gramática suele ser el aspecto lingüístico más árido del currículum de Lengua, al presentársele al alumno una serie de conceptos que, posteriormente, pueden resultarle de difícil aplicación práctica*».

Analizados los ítems correspondientes a las preferencias lingüísticas del alumno se puede observar que la Gramática y la Sintaxis se encuentran entre las partes que menos interesan a los alumnos. Cuando se le pregunta en positivo (*más gusta*) solamente un 5,3% de los alumnos la estima. Mientras que, cuando se presenta en negativo (*menos gusta*) también se convierte en una de las partes menos deseadas (35,2%), ligeramente superada por la *Expresión Escrita* (40,2%) (Tabla 103).

PREFERENCIAS LINGÜÍSTICAS					
Más gusta		%	Menos gusta		%
Gramática y sintaxis		5,3 %	Gramática y sintaxis		35,2 %
Leer cuentos, relatos, biografías, etc.		49,4 %	Leer cuentos, relatos, biografías, etc.		10,2 %
Expresión oral		30,6 %	Expresión oral		14,4 %
Expresión escrita		14,7 %	Expresión escrita		40,2 %

Tabla 103. *Interés de los alumnos en los aspectos de la Lengua.*

Sin embargo, estableciendo un paralelismo entre los niveles de las cinco pruebas lingüísticas realizadas, y tomando como eje central los niveles denominados *medio* y *dentro de la normalidad*, puede observarse (Tabla 104) que un tercio de los alumnos (29,9%) alcanza un *nivel medio* en el currículo, por detrás de la Expresión Oral (45,0%) y la Comprensión Escrita (32,8%). Aunque esta tendencia se invierte, puesto que los mejores resultados se van incrementando a favor del Currículo según se asciende a los niveles superiores.

CONOCIMIENTOS CURRICULARES		COMPRENSIÓN ORAL		COMPRENSIÓN ESCRITA		EXPRESIÓN ESCRITA		EXPRESIÓN ORAL	
Nivel	%	Nivel	%	Nivel	%	Nivel	%	Nivel	%
Excelente		Excelente	8,6%	Muy alto	0,4%		1,6%		
Superior	15,3%			Alto	5,2%		4,7%		3,3%
Bueno	37,7%	Bueno	56,7%	Mod. Alto	35,4%		3,9%		21,7%
Medio	29,9%	Medio	25,0%	D. de la Norm.	32,8%		9,3%		45,0%
Total	82,9%	Total	90,3%	Total	73,8%		19,5%		70,0%
Insuficiente	15,3%			Mod. Bajo	9,3%		24,4%		20,0%
				Bajo	7,8%		36,8%		8,3%
Deficiente	1,9%	Deficiente	9,0%	Muy Bajo	7,1%		14,7%		1,7%
Sin Nivel		Nulo	0,7%	Sin Nivel	1,9%		4,7%		

Tabla 104. *Porcentaje resultante de alumnos, por niveles, en las pruebas lingüísticas.*

Es, además, en el Currículo, donde se presenta uno de los mejores porcentajes de alumnos que han igualado o superado el nivel medio (82,9%). Sólo se encuentra por encima de este resultado la Comprensión Oral (90,3%). La Expresión Escrita se convierte en la actividad que obtiene las cifras más bajas (19,5%).

Los profesores apuntan hacia la **Gramática** y la *Comprensión Oral* como **fortalezas** lingüísticas del alumnado. Mientras tanto, la respuesta del profesorado es unánime al señalar a la **Expresión Escrita** como la causa que mayores **dificultades** provoca al alumno del área de Lengua.

De los datos anteriores se puede deducir que, la Gramática es uno de los aspectos donde mejores resultados se obtienen. Destacan significativamente a su favor en las puntuaciones alcanzadas, respecto de las conseguidas en otros aspectos de la lingüística. Por lo tanto, aunque la Gramática no se encuentra entre las destrezas

lingüísticas más deseadas por los alumnos, se puede rechazar la hipótesis nula y confirmar, en su lugar, que *la Expresión Escrita es la parte de la Lengua de menor estima y donde mayor cantidad de errores se producen.*

4. EL HÁBITO LECTOR ESTÁ EXTENDIDO ENTRE LAS PRÁCTICAS HABITUALES DE LOS ALUMNOS, A PESAR DE OTRO TIPO DE INFLUENCIAS EXTERNAS COMO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En la tercera hipótesis se hizo la siguiente predicción: «*El hábito lector está extendido entre las prácticas habituales de los alumnos, a pesar de otro tipo de influencias externas como las nuevas tecnologías.* Aunque la lectura se muestra, actualmente, como una de las actividades a realizar dentro de las aulas, por exigencias de la legislación educativa, el alumno tiene que convivir, fuera del espacio escolar, con otro tipo de elementos de ocio que pueden interferir en su aproximación a la lectura».

En la Tabla 105 se exponen los resultados obtenidos en los *hábitos de lectura* de los alumnos. De cada uno de los ítems, se ha tomado la categoría con mayor puntuación, con la excepción del referido a la *frecuencia de préstamo en bibliotecas*.

EN CASA	Respuesta	%
¿Disfrutas leyendo?	Mucho	53,4 %
¿Qué tal lees?	Muy bien	38,7 %
¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?	Diariamente	45,7 %
Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en tu casa?	Menos de 1 hora	47,4 %
¿Cuántos libros lees al mes?	1 ó 2 libros	46,8 %
La mayoría de esos libros ¿por qué los lees?	Voluntariamente	66,2 %
¿Hay otros libros en tu casa que no sean los que usas en el colegio?	Menos de 100	55,3 %
¿Te han comprado o regalado libros tus padres en el último año?	Entre 5 y 10 libros	45,1 %
¿Con qué frecuencia sacas libros de una biblioteca escolar, municipal o pública?	Nunca/casi nunca	37,1 %
	Una vez/semana	37,9 %

EN CLASE	Respuesta	%
Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en clase de Lengua y Literatura?	Menos de 1 hora	66,0 %
¿Los profesores de tu colegio te animan a que leas?	Siempre	45,1 %
¿Se realizan actividades en torno a la lectura en tu colegio?	A veces	46,8 %
¿Has participado en alguna de esas actividades?	A veces	37,0 %

Tabla 105. *Categorías de mayor frecuencia en hábitos de lectura.*

La lectura como actividad de placer es reconocida por un 53,4% de alumnos y mantiene una actitud *voluntaria* hacia la lectura de libros el 66,2%. Por el contrario, su participación en las actividades de lectura y las visitas a las bibliotecas no se encuentran entre sus mayores aficiones. Algo menos de la mitad de la muestra lee

libros *diariamente* y, casi la misma proporción emplea *menos de 1 hora a la semana* para leer *en casa*. Este es el mismo tiempo que utilizan *semanalmente en el aula* para la lectura silenciosa.

Internet - Videoconsola		Televisión		Lectura	
Horas/día	%	Horas/día	%	Horas/semana	%
Más de 4 horas	4,9%	Más de 4 horas	6,8%	Más de 2 horas	10,5%
Entre 3 y 4 horas	7,5%	Entre 3 y 4 horas	13,3%	De 1 a 2 horas	37,6%
Entre 1 y 2 horas	51,5%	Entre 1 y 2 horas	57,4%	Menos de 1 hora	47,4%
Nada o mientras como	36,1%	Nada o mientras como	22,4%	No leo en casa	4,5%

Tabla 106. Promedio de tiempo dedicado a las tecnologías y a la lectura.

Por otro lado, se comprueba que un 37,6% de alumnos emplea entre 1 y 2 horas a la *semana* para leer (Tabla 106). El mismo tiempo que dedican al *día*, a Internet y a la televisión, el 51,5% y el 57,4%, respectivamente.

Decrece la proporción de alumnado cuando se trata de superar las 2 horas de lectura *semanales*. Esa frecuencia de lectura tan sólo la realiza un 10,5%, mientras que un 12,4% (*Internet*) y un 20,1% (*televisión*) pasan más de tres horas *diarias* frente a alguna herramienta tecnológica.

Por los datos expuestos, se encuentra en los alumnos cierto interés en la lectura, pero una verdadera aplicación práctica no consiguen alcanzarla ni tan siquiera la mitad de la muestra analizada. Y, cuando se compara la lectura (*horas/semana*) frente a las herramientas tecnológicas (*horas/día*), se observa que el tiempo que pasan leyendo es muy escaso. Por tanto, se puede rechazar la hipótesis formulada.

5. LAS ALUMNAS TIENEN MAYOR INCLINACIÓN QUE LOS ALUMNOS HACIA EL HÁBITO LECTOR

La cuarta hipótesis fue enunciada así: «*Las alumnas tienen mayor inclinación que los alumnos hacia el hábito lector*. Se trata de comprobar si, como sucede en otros estudios sobre evaluación, existen diferencias debido al género en la práctica habitual de lectura, según se trate de alumnos o de alumnas».

La Tabla 107 expone los resultados de los ítems sobre hábitos de lectura, separados por sexos. Se han seleccionado aquellos que permiten revelar alguna diferencia significativa entre ambos géneros.

Disfruta con lectura	Sexo		Libros leídos al mes	Sexo	
	Hombre	Mujer		Hombre	Mujer
Mucho	46,6%	61,3%	5 ó más libros	16,4%	23,7%
Bastante	36,5%	32,8%	3 ó 4 libros	32,2%	18,6%
Poco	10,1%	5,0%	1 ó 2 libros	41,1%	54,2%
Muy poco	6,8%	,8%	Ninguno	10,3%	3,4%

Competencia lectora	Sexo		Libros en casa	Sexo	
	Hombre	Mujer		Hombre	Mujer
Muy bien	33,3%	44,9%	Sí, más de 1.000	6,1%	5,9%
Bien	36,1%	35,6%	Sí, entre 100 y 500	27,2%	31,4%
Normal	27,2%	16,1%	Sí, menos de 100	54,4%	56,8%
Mal	3,4%	3,4%	No	12,2%	5,9%

Lectura en tiempo libre	Sexo		Compra/regalo el año pasado	Sexo	
	Hombre	Mujer		Hombre	Mujer
Cada día	38,5%	54,2%	Más de 15 libros	14,4%	14,3%
Cada semana	32,4%	28,8%	Entre 10 y 15 libros	8,9%	7,6%
Cada mes	9,5%	11,0%	Entre 5 y 10 libros	43,2%	47,9%
Nunca o casi nunca	19,6%	5,9%	Ninguno, 1 ó 2 libros	33,6%	30,3%

Lectura semanal en casa	Sexo		Préstamo en bibliotecas	Sexo	
	Hombre	Mujer		Hombre	Mujer
Más de 2 horas	10,2%	11,0%	Más de una vez a la semana	8,3%	9,3%
De 1 a 2 horas	36,7%	38,1%	Una vez a la semana	37,2%	39,0%
Menos de 1 hora	46,9%	48,3%	Una vez al mes	17,9%	14,4%
No leo en casa	6,1%	2,5%	Nunca o casi nunca	36,6%	37,3%

Tabla 107. Análisis de ítems sobre hábitos de lectura por sexos.

En el análisis de ítems se puede apreciar que, en casi todos ellos, las mujeres puntúan más alto que los hombres cuando se suman las dos categorías más altas:

ÍTEM	Niños	Niñas
	%	%
Disfruta con lectura	83,1%	94,1%
Competencia lectora	69,4%	80,5%
Lectura en tiempo libre	70,9%	83,0%
Lectura semanal en casa	46,9%	49,1%
Libros leídos al mes	48,6%	42,3%
Libros en casa	33,3%	37,3%
Compra/regalo el año pasado	23,3%	21,9%
Préstamo en bibliotecas	45,5%	48,3%

Tabla 108. Suma de las dos últimas categorías.

Únicamente puntúan más alto los hombres en el número de libros que les han sido comprados o regalados (Hombres: 23,3% / Mujeres: 21,9%) y en la cantidad de libros leídos al mes (Hombres: 48,6% / Mujeres: 42,3%). No obstante, en esta última las mujeres se apuntan un resultado mayor que los hombres en la categoría de lectura de 5 ó más libros (Hombres: 16,4% / Mujeres: 23,7%).

Dos tercios de los profesores consultados encuentran a las alumnas más interesadas por la práctica de la lectura. E inciden en que la competencia lectora de las alumnas es mejor y más desarrollada que la de los alumnos.

Tanto desde la opinión directa de los alumnos como desde la formulada por el profesorado se puede concluir que los alumnos presentan diferencias en cuanto a los

hábitos de lectura, dependiendo de cuál sea su género. Son las alumnas quienes presentan puntuaciones más elevadas que los alumnos. Por lo tanto, se puede confirmar la cuarta hipótesis.

6. EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS INTERFIERE EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

En la hipótesis número cinco se supuso que: «*El uso de las nuevas tecnologías interfiere en el aprendizaje de la competencia lingüística. La coexistencia de lenguajes alternativos al habitual, entre las herramientas tecnológicas, y un uso inapropiado del lenguaje académico en la televisión pudieran influir, de alguna manera, en el habla o en la escritura canónica del lenguaje del alumnado*».

El promedio de horas diarias que los alumnos utilizan Internet o la videoconsola y, en su caso, observan la televisión, está *entre 1 y 2 horas (Internet-videoconsola: 51,5%; Televisión: 57,4%)*. Por debajo de este umbral se encuentran porcentajes notables de alumnos que, o bien no utilizan esos medios, o bien lo hacen en un breve período de tiempo (Tabla 109).

Internet - Videoconsola		Televisión	
Horas/día	%	Horas/día	%
Más de 4 horas	4,9%	Más de 4 horas	6,8%
Entre 3 y 4 horas	7,5%	Entre 3 y 4 horas	13,3%
Entre 1 y 2 horas	51,5%	Entre 1 y 2 horas	57,4%
Nada o mientras como	36,1%	Nada o mientras como	22,4%

Tabla 109. *Uso de las tecnologías.*

Entre un grupo de profesores se cree que la televisión es una de las mayores influencias en la competencia lingüística, cuando el alumno tiene que componer algún trabajo escrito. Muchas de las expresiones que se utilizan en algunos de aquellos programas son incluidas en dichos escritos.

Sin embargo, más de la mitad de los profesores encuestados reconocen que no hay influencia de ningún tipo, por parte de las TIC's, en la competencia lingüística de los alumnos. Esto es así porque se encuentran en una edad en la que la influencia del profesorado, en su educación, es mayor que la que puedan aportar otros canales educativos.

Igualmente, señalan que el uso de esas herramientas no condiciona, en modo alguno, la competencia lingüística de los alumnos, puesto que su uso no es muy frecuente y, si acaso, más bien nulo.

A través de nuestra observación directa no ha sido encontrado vestigio alguno de esa supuesta influencia. De la evaluación realizada en las pruebas de Expresión Escrita, fundamentalmente, y de Expresión Oral no se extraen posibles muestras de algún lenguaje alternativo que sea utilizado en otros medios (Internet, móvil, etc.) ni, incluso, de expresiones empleadas en la televisión.

En el caso que nos ocupa, el tiempo que pasan los alumnos con las herramientas tecnológicas y/o la televisión es discretamente reducido como para influir en la competencia lingüística del alumno. Resulta más influyente la acción educativa del profesor en su competencia lingüística, y así se revela en las pruebas escrita y oral realizadas para esta investigación, donde no se ha encontrado muestra alguna que pudiera indicar una contaminación del lenguaje habitual con cualesquiera otras formas de lenguajes alternativos.

Por tanto, se puede rechazar la hipótesis de partida y confirmar que el uso que hacen de las nuevas tecnologías los alumnos de cuarto de Primaria, no interfiere en el aprendizaje de una competencia lingüística reglada.

7. LA CAPACIDAD CREATIVA Y LA IMAGINACIÓN DEL ALUMNO RECIBEN UNA DEFICIENTE ESTIMULACIÓN DEL PROFESORADO, FAVORECIÉNDOSE OTROS ASPECTOS QUE SE DESARROLLAN EN EL ÁREA

En la sexta hipótesis se planteó que: «*La capacidad creativa y la imaginación del alumno reciben una deficiente estimulación del profesorado, favoreciéndose otros aspectos que se desarrollan en el área. La creatividad es un valor indiscutible en el entorno escolar, pero procurar un desarrollo conveniente entre los alumnos puede suponer una tarea que exceda las posibilidades del profesor*».

A continuación, se expone en la Tabla 110 el total de alumnos resultante en los distintos niveles de la Expresión Escrita, según la puntuación obtenida por cada uno de ellos.

Se observa que, de las cuatro dimensiones analizadas en la Expresión Escrita, donde mayor número total de alumnos se concentra en el *nivel bajo*, resulta ser en la *Creatividad* (65,2%). En el otro extremo, dentro de los niveles elevados (*nivel alto + nivel muy alto*), aunque los resultados totales para los cuatro grupos no reúnen unas cantidades elevadas de alumnos, sigue siendo en la *Creatividad* donde se concentra un menor número de escolares (5,1%).

Nivel	Punt.	ESTRUCTURA			COHERENCIA			CALIDAD			CREATIVIDAD		
		Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
Nivel Muy Alto	5,75 - 7	5,9%	11,1%	8,3%	4,5%	7,7%	6,0%	1,5%	1,7%	1,6%	2,1%	,0%	1,2%
Nivel Alto	4,25-5,5	5,9%	9,4%	7,5%	3,0%	6,0%	4,4%	5,2%	11,1%	8,0%	3,6%	4,3%	3,9%
Nivel Medio	3,25 - 4	5,2%	7,7%	6,3%	6,7%	12,0%	9,2%	3,7%	7,7%	5,6%	5,0%	6,9%	5,9%
Nivel Deficiente	1,75 - 3	37,8%	35,9%	36,9%	40,3%	40,2%	40,2%	41,0%	47,9%	44,2%	21,4%	26,7%	23,8%
Nivel Bajo	0 - 1,5	45,2%	35,9%	40,9%	45,5%	34,2%	40,2%	48,5%	31,6%	40,6%	67,9%	62,1%	65,2%

Tabla 110. Niveles de los alumnos según la puntuación obtenida en cada dimensión de la Expresión Escrita.

Desde una visión más general (Tabla 111), mediante el estudio de las medias y desviaciones típicas alcanzadas mediante las puntuaciones de cada alumno:

EXPRESIÓN ESCRITA	Niños		Niñas		Total	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
ESTRUCTURA	2,04	1,60	2,57	1,87	2,29	1,75
COHERENCIA	2,02	1,47	2,46	1,64	2,22	1,57
CALIDAD	1,92	1,19	2,37	1,34	2,13	1,28
CREATIVIDAD	1,52	1,33	1,72	1,16	1,61	1,26

Tabla 111. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de alumnos/as en Expresión Escrita.

La puntuación media en cada apartado del ejercicio se mantuvo, en la mayoría de los alumnos, por debajo de los tres puntos. A pesar de ello, aunque las medias resultantes no sean muy elevadas, se puede apreciar que en el total de los alumnos y, si se prefiere, también por distinción de sexos, la *Creatividad* mantiene los menores resultados cuando es comparada con los otros aspectos de la Expresión Escrita.

A los profesores, aunque son conscientes de la necesidad de estimular la creatividad, les resulta complejo mantener una línea de trabajo que sirva para potenciarla. Algunos creen que una carencia de creatividad en los alumnos puede deberse a la falta de dicha cualidad en el profesor, que impide esa estimulación necesaria en su alumnado.

Con los datos expuestos se puede observar que la creatividad del alumno consigue unos resultados menores, en comparación con otros aspectos de la Expresión Escrita, y que el mismo profesorado reconoce carencias personales para un adecuado desarrollo. Se puede afirmar, por tanto, la hipótesis formulada.

8. LA EXPRESIÓN ESCRITA PREVALECE EN EL TRABAJO DIARIO DE LOS ALUMNOS, SIN ENCONTRAR ESPACIOS DE TIEMPO PLANIFICADOS PARA UNA APLICACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

La séptima hipótesis se formuló en los siguientes términos: «*La expresión escrita prevalece en el trabajo diario de los alumnos, sin encontrarse espacios de tiempo planificados para una aplicación de la expresión oral.* Las limitaciones con las que se encuentra el profesorado para impartir el currículo repercuten en la práctica de actividades de expresión oral. Éstas se verán afectadas en la supresión o una presencia mínima dentro de las clases de Lengua».

En general, los alumnos manifiestan que la frecuencia temporal dedicada a la Expresión Oral en el área de Lengua se establece, en unos casos, *una vez a la semana* (40,8%) y, en otros, *nunca* se lleva a la práctica espacio de tiempo alguno (36,1%).

Expresión Oral en Lengua	
Alumnos	
Frecuencia	%
1 vez al mes	13,7 %
1 vez cada quince días	9,4 %
1 vez a la semana	40,8 %
Nunca	36,1 %

Atendiendo a otro tipo de actividades que se realizan en la clase de Lengua, se advierte que aquéllas cuya frecuencia es muy regular (*Muy frecuentemente* + *Bastante frecuentemente*) y superan el 50,0% de las respuestas de los sujetos de la muestra son, fundamentalmente, actividades escritas (Tabla 112).

ACTIVIDADES	MFRC	BFRC	MFRC + BFRC	CNUN	NUN
Tareas para casa	47,1 %	31,8 %	73,5%	16,5 %	4,7 %
Controles	26,0 %	52,0 %	78,0%	17,1 %	4,9 %
Trabajos individuales para exponer en clase	23,3 %	27,3 %	50,6%	42,2 %	7,2 %
Trabajos en grupos que luego se exponen en clase	17,2 %	21,2 %	38,4%	42,0 %	19,6 %
Visitar la biblioteca escolar para consultar libros, revistas, etc. relacionados con el tema trabajado	11,4 %	28,0 %	39,4%	31,5 %	29,1 %
Tomar notas de la pizarra	37,6 %	32,2 %	69,8%	22,0 %	8,2 %
Tomar apuntes	39,9 %	28,5 %	68,4%	22,5 %	9,1 %
Hacer solamente los ejercicios del libro	30,0 %	32,3 %	62,3%	20,2 %	17,5 %

Tabla 112. *Actividades que se realizan en la clase de Lengua.*

Para los profesores, las actividades orales dentro del área de Lengua se limitan a solucionar conflictos, que se han creado entre los alumnos durante el recreo. También computan como tal actividad las intervenciones que hacen los alumnos en los espacios de tiempo dedicados al repaso de conceptos ya trabajados (Tabla 113).

Expresión Oral en Lengua		
Profesores		
Frecuencia	%	Actividades
Diaria	45,0 %	.- Resolución de conflictos .- Repaso de contenidos
1-2 veces/semana	22,0 %	.- Pequeñas intervenciones
Quincenal	22,0 %	Dedicación a otros contenidos del área

Tabla 113. Respuesta del profesorado sobre Expresión Oral en Lengua

Todos ellos entienden que existe un interés de los alumnos en las actividades de Expresión Oral, puesto que el niño siente una necesidad de contar sus experiencias a los demás. Pero, confirman un *desplazamiento de las actividades de expresión oral hacia otras áreas curriculares*.

De los datos anteriores puede deducirse que, tanto alumnos como profesores, consideran que existe un predominio de actividades escritas en el área de Lengua. A pesar de realizarse alguna actividad de carácter oral no representa una acción planificada donde se busque una intervención del alumnado en general. La Expresión Escrita prepondera sobre la Expresión Oral, sin dejarle a ésta, apenas, espacios de tiempo planificados. Por tanto, se puede confirmar la séptima hipótesis que había sido formulada.

9. NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL RENDIMIENTO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ENTRE ALUMNOS Y ALUMNAS

En la octava hipótesis se dijo: «*No existen diferencias significativas en el rendimiento de la competencia lingüística entre alumnos y alumnas. Ante las mismas condiciones de aprendizaje, tanto alumnos como alumnas debieran responder en términos similares. La presencia de diferencias puede denotar distintas capacidades, actitudes o aptitudes entre sexos*».

En la Tabla 114 se distribuyen las puntuaciones medias y las desviaciones típicas, obtenidas por los alumnos y las alumnas de la muestra, en cada aspecto de la competencia lingüística que ha sido estudiado.

PRUEBA	Niños		Niñas	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Currículo	9,13	3,03	9,89	2,66
Comprensión Escrita	5,45	2,16	5,92	2,07
Expresión Escrita	7,20	5,38	9,09	5,64
Comprensión Oral	6,27	1,47	6,35	1,41
Expresión Oral	12,74	2,81	13,34	3,00

Tabla 114. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de alumnos/as en competencia lingüística

En todas las pruebas realizadas, las alumnas obtienen una media de puntuación más elevada que los alumnos. En algunas, la diferencia de rendimiento no es muy relevante (*Comprensión Oral* y *Comprensión Escrita*). Otras, en cambio, se van haciendo algo más significativas, como en el *Currículo*. Sin embargo, se presenta una diferencia muy marcada en la prueba de *Expresión Escrita*, en las que las alumnas casi llegan a puntuar con dos puntos por encima de los niños.

Pero, de las diferencias de medias resultantes ¿cabe afirmar que sean lo suficientemente grandes como para ser significativas? ¿Cómo distinguir si una diferencia de medias es significativa, sin la apreciación personal del observador?

Para valorar si las diferencias se convierten en significativas o no se aplica la fórmula del ES de la diferencia entre medias no correlacionadas o independientes:

$$s_d = s(m_1 - m_2) = \sqrt{s^2 m_1 - s^2 m_2}$$

$$S_d = \sqrt{\frac{s_1^2}{N_1} + \frac{s_2^2}{N_2}}$$

(error estándar de la diferencia entre medias no correlacionadas).

S_{m1} = el ES de la media de la primera muestra.

S_{m2} = el ES de la segunda muestra.

S_d = el ES de la diferencia entre las dos medias de las muestras.

N_1 y N_2 = magnitudes de las dos muestras.

Al aplicar las fórmulas anteriores:

La diferencia que resulta de las medias de los alumnos y las alumnas en las puntuaciones del *Currículo* es $(9,89 - 9,13) = 0,76$ y el ES de la diferencia es 0,3487.

Para decidir si la diferencia de medias de 0,76, en vista de su ES, es lo bastante elevada o no como para confirmar o rechazar la hipótesis, será necesario calcular una relación crítica (RC), que se obtiene de dividir la diferencia entre las medias de la muestra por su error estándar ($RC = D/s$). Continuando con el ejemplo del *Currículo*, $RC = 0,76 / 0,35 = 2,17$.

Los «niveles de significación» más utilizados por los investigadores se fijan en un nivel de 0,05 y 0,01. Revisando la tabla de «áreas, curva normal de probabilidad», se comprueba que $\pm 1,96s$ marca puntos sobre la línea de base de una distribución normal a derecha e izquierda de las cuales cae el 5 por 100 de los casos. Esto implica que si una RC alcanza 1,96 o más, la hipótesis puede ser rechazada al nivel de significación de 0,05. En el supuesto de aplicarse un nivel de significación de 0,01, según la misma tabla del área de la curva normal, $\pm 2,58s$ marcan puntos a izquierda y derecha, de los cuales se halla el 1 por 100 de los casos de una distribución normal. Para nuestro estudio, el nivel de significación elegido es 0,05.

PRUEBA	$X_1 - X_2$	ES	RC
Currículo	$9,89 - 9,13 = 0,76$	0,3487	2,17
Comprensión Escrita	$5,92 - 5,45 = 0,47$	0,2600	1,80
Expresión Escrita	$9,09 - 7,20 = 1,89$	0,6803	2,77
Comprensión Oral	$6,35 - 6,27 = 0,08$	0,1769	0,44
Expresión Oral	$13,34 - 12,74 = 0,60$	0,3593	1,66

Tabla 115. Relaciones críticas de las pruebas lingüísticas.

Una RC igual o superior a 1,96 sólo se puede encontrar en las pruebas referidas al *Currículo* y a la de *Expresión Escrita*. Las razones críticas de cada una de ellas sobrepasan a 1,96. Por ello, son significativas al nivel de significatividad de 0,05. Las demás, con la excepción de la *Comprensión Oral*, se encuentran muy próximas a esa RC, pero no consiguen alcanzarlo.

Por otra parte, cuando se interroga a los profesores por la posibilidad de una diferencia de rendimiento por sexos en la competencia lingüística revelan, unánimemente, que los mejores resultados son obtenidos por las alumnas. Señalan, así mismo, que las alumnas destacan, sobre todo, en la *Expresión Oral* y en la *Expresión Escrita*.

De los anteriores datos se puede concluir que las alumnas consiguen puntuar, por encima de los alumnos, en todas las pruebas de rendimiento lingüístico. No logran diferir *significativamente* a su favor en las cinco pruebas realizadas, pero sí consiguen en el *Currículo* y la *Expresión Oral*. Por tanto, se puede rechazar la hipótesis de partida y afirmar que sí existen diferencias significativas en el rendimiento de la competencia lingüística entre alumnos y alumnas.

10. EL TIPO DE CENTRO, YA SEA PÚBLICO O CONCERTADO, RURAL O URBANO, INFLUYE EN LOS RESULTADOS QUE LOS ALUMNOS CONSIGUEN EN SU COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

La hipótesis novena se formuló como sigue: «*El tipo de centro, ya sea público o concertado, rural o urbano, influye en los resultados que los alumnos consiguen en su competencia lingüística. Confirmar esta afirmación supone corroborar la mayor parte de los estudios sobre rendimiento escolar, que presentan notables diferencias en la enseñanza impartida dependiendo del tipo de centro del que se trate*».

Compárense las medias y desviaciones típicas de los alumnos de los tres tipos de centros investigados (Tabla 116).

PRUEBA	Público Urbano		Público Rural		Privado Urbano	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Currículo	9,32	2,65	9,37	3,04	9,65	3,02
Comprensión Escrita	5,67	2,20	5,32	2,22	5,83	2,00
Expresión Escrita	7,94	5,37	7,10	5,13	8,68	5,92
Comprensión Oral	6,40	1,46	6,14	1,48	6,33	1,41
Expresión Oral	13,43	3,29	12,74	2,68	12,94	2,79

Tabla 116. Puntuaciones medias y desviaciones típicas por tipo de centro.

Se puede apreciar que las diferencias de puntuación entre los tres tipos de centros son poco relevantes. Puntúan los centros *privados urbanos* unas décimas, por encima de sus inmediatamente inferiores, en la prueba del *Currículo*, la de *Comprensión Escrita* y *Expresión Escrita*. Sin embargo, son los centros *públicos urbanos* los que encabezan la puntuación en *Comprensión Oral* y *Expresión Oral*.

Examinada con más detalle la prueba de *Expresión Escrita*, se confirma que se produce, en esa prueba, un leve incremento de puntuación en los centros *privados urbanos* (Tabla 117).

EXPRESIÓN ESCRITA	Público Urbano		Público Rural		Privado Urbano	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Estructura	2,30	1,68	2,06	1,81	2,39	1,77
Coherencia	2,18	1,46	2,00	1,39	2,37	1,73
Calidad	2,14	1,26	1,86	,99	2,26	1,42
Creatividad	1,63	1,22	1,50	1,16	1,65	1,35

Tabla 117. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la *Expresión Escrita* por tipo de centro.

E, igualmente, se aprecia en un análisis más pormenorizado de la prueba de *Expresión Oral* que las distancias entre los tres tipos de centro no representan valores muy marcados. De hecho, siendo los centros *públicos urbanos* los que puntúen más

alto en el total de la prueba, serán los *privados urbanos* quienes puntúan por encima en el *Análisis de Contenido* y los *públicos urbanos* en el *Análisis Formal* (Tabla 118).

EXPRESIÓN ORAL	Público Urbano		Público Rural		Privado Urbano	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Análisis de Contenido	5,24	1,84	4,78	1,27	5,29	1,37
Análisis Formal	8,19	1,80	7,96	1,70	7,65	1,80

Tabla 118. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la Expresión Oral por tipo de centro.

Para verificar la existencia de diferencias entre los centros, se vuelven a realizar los cálculos aplicados con anterioridad para hallar las **razones críticas**, estableciéndose los recogidos en la Tabla 119.

PRUEBA	TIPO DE CENTRO		
	Púb. Urb./ Púb. Rur.	Púb. Urb./ Priv. Urb.	Púb. Rur./ Priv. Urb.
Currículo	0,10	0,85	0,57
Comprensión Escrita	0,97	0,55	1,50
Expresión Escrita	0,98	0,94	1,82
Comprensión Oral	1,12	0,40	0,83
Expresión Oral	1,43	1,14	0,45

Tabla 119. Relaciones críticas según los tipos de centros.

Las distancias encontradas referentes a la diferencia de rendimiento, según el tipo de centro, son demasiado pequeñas para poder mantener la hipótesis de partida. Por tanto, se puede afirmar que no existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos, haciendo que el tipo de centro no influya en su nivel de competencia lingüística.



CUARTA PARTE:

CONCLUSIONES Y

CONSIDERACIONES FINALES



**CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y
FUTURAS LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN**

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. CONCLUSIONES

1.1. Influencia del profesor en el rendimiento lingüístico

Se ha partido de la hipótesis que formulaba una influencia de algunas cualidades metodológicas del profesor en el rendimiento lingüístico del alumno. De los tres aspectos analizados, la **participación** y la **evaluación** inciden en el rendimiento lingüístico del alumno, pero no en todas las dimensiones de la materia. La **exigencia** del profesor no incide ni positiva ni negativamente en el rendimiento que el alumno alcanza en su competencia lingüística. En este sentido, la explicación que motiva esta posición neutra puede venir dada de la concepción que los propios *docentes* tienen sobre la disciplina en clase y sobre el nivel de exigencia que los *discentes* perciben en el aula. Esto es, que para conseguir los mejores rendimientos, la mitad de los profesores se muestran próximos a la aplicación de un equilibrio que combine la disciplina con la permisividad. Mientras tanto, será otra mitad de alumnos quienes encuentran en sus profesores un nivel de exigencia bajo.

El hecho de que los alumnos perciban un tipo de clima escolar afectivo, no participativo, conservador o autoritario está relacionado con la figura del profesor (Martín y Campo, 1994). Su funcionamiento y, por consiguiente, el rendimiento escolar, depende en gran medida de las características que presente y aplique a sus clases.

Cabe decir que, si bien el profesor puede condicionar el rendimiento académico de sus alumnos, no se trata de la única variable. Hay que tener en cuenta otros posibles factores del alumnado, ya sean de tipo familiar, socioeconómico o biológico, por ejemplo, que debieran demostrarse en investigaciones futuras.

1.2. Gramática

Los alumnos valoran negativamente la parte del currículo lingüístico referida a la **Gramática** y la **Sintaxis**. Esta afirmación contrasta, paradójicamente, con sus resultados en las distintas pruebas. En ellas, el apartado que demanda la aplicación práctica de conocimientos teóricos (*Conocimientos Curriculares*) obtiene los mejores resultados, junto a la Comprensión Oral.

Esto hace prever que la Gramática es uno de los aspectos lingüísticos en los que más inciden las enseñanzas de los profesores. El hecho de que la valoración y los resultados sean discrepantes puede deberse, no tanto al contenido de la materia que, como se revela no genera resultados negativos, sino a la forma en que esos conocimientos son presentados. Una metodología rutinaria en la que el alumno se vea obligado a interiorizar los conocimientos sin *racionalizarlos* y donde la evaluación de aquéllos sólo pueda ser como *correcto* o *incorrecto*, puede resultarles poco motivador.

Se observa una **buena Comprensión Oral**. Esta cualidad es algo que debería ser utilizado por los profesores, por ser una de las capacidades más estrechamente relacionadas con la lectoescritura. Demuestran algunos estudios (Cuevas, Núñez, Rodríguez y González, 2002) que se obtiene un dominio mayor del material que debe ser comprendido, cuanto mayor sea el nivel de desarrollo de comprensión del alumno y, como consecuencia, provoca un mayor nivel de competencia.

La **Expresión Escrita se revela como la dimensión más deficiente** de la competencia lingüística de los alumnos. Reconocimiento expreso, tanto por alumnos como profesores, de ser una de las peor consideradas -por los primeros-, y de las que presentan mayor dificultad en los alumnos -para los segundos-.

Idénticos resultados negativos en Comprensión Escrita, son confirmados por los obtenidos en los estudios realizados, con carácter nacional, a través de la Evaluación General de Diagnóstico de 2009 (M. E. C. [I. E.], 2010). Señalan la misma tendencia, ya sea en los resultados nacionales, como en los particulares de Castilla y León. Esto es, un bajo rendimiento en los cuatro procesos analizados: *presentación / revisión, adecuación, coherencia* y, sobre todo en *cohesión*. Desde la institución evaluadora se atribuye como posible respuesta a esa baja puntuación en *cohesión*, al hecho de que este proceso «implica conocer, al menos en parte, las relaciones sintáctico-semánticas que contraen entre sí las oraciones que integran un texto.» (Ministerio de Educación, 2010:107). Esta afirmación se hace desde el contraste que

se plantea con los resultados alcanzados para la comprensión lectora, que son más halagüeños.

1.3. Hábito lector y nuevas tecnologías

En general, **la actividad lectora está bien considerada entre los alumnos**. Disfrutan leyendo y, la mayor parte de ellos, consigue un nivel alto de práctica lectora. Además, se cumple en el 76,4% que parte de su tiempo libre lo dediquen a la lectura de libros, ya sea diaria o semanalmente (*lectores frecuentes*). Este dato es coincidente con los resultados del estudio *Hábitos de Lectura en España* del año 2011 (FGEE, 2011), en el que un 77,1% se reconoce como lectores infantiles frecuentes.

Los alumnos se encuentran familiarizados con la lectura. Y se les puede considerar lectores frecuentes por el hecho de leer diariamente o durante la semana. Sin embargo, **el tiempo semanal invertido en tal actividad resulta limitado**. Lo común es utilizar menos de una hora a la semana. O bien dos que, distribuyendo este período entre los siete días resulta un promedio de diecisiete minutos diarios de lectura.

Podría pensarse que son tiempos suficientes para estas edades. Pero estas exiguas cifras contrastan con otros estudios realizados. Así, entre los hábitos de lectura de los menores en Castilla y León (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2010), la media en 2009 era de 3,9 horas semanales y, por consiguiente, de 33,4 minutos diarios. Es decir, el doble de tiempo que el empleado por los sujetos de la muestra.

Entre los alumnos se comprueba que es general emplear entre una y dos horas al día, e incluso más, a la televisión y a las tecnologías. Y, es previsible que, en estas edades, no se utilice el tiempo invertido en Internet a la lectura de libros on-line.

La práctica habitual de la lectura es un buen ejercicio para favorecer la expresión y comprensión lingüísticas. Y podría servir para aumentar el rendimiento de los alumnos españoles en las pruebas que se realizan con carácter internacional. Por ejemplo, en los resultados de Pirls, donde España se situó en posiciones medias «atribuibles a tendencias profundas o estructurales del sistema educativo, que trascienden los cambios que las distintas leyes de educación puedan haber introducido» (M.E.C. [I. E.], 2007:45).

En este punto se hace imprescindible la aplicación, por parte del centro escolar, del art. 113 de la LOE (*bibliotecas escolares*). Y la actuación del profesor para que, efectivamente, se cumpla con rigor la puesta en práctica de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos (R.D. 1513/2006).

La tarea de formar lectores no depende únicamente de la escuela. Pero sí es un pilar fundamental. Por lo tanto, minorar -o, incluso, suprimir- el tiempo establecido para la lectura, en detrimento de otras tareas escolares puede perjudicar la formación de un hábito lector. También, el hecho de utilizarla como un medio para ocupar un tiempo muerto escolar y no como una finalidad, puede perpetuar las debilidades lectoras del alumnado. Tómese el tiempo de lectura como una inversión que desarrolla las competencias del discente y, siempre, como afirma Martín (Millán, 2008:129), buscándole un sentido:

“Cuando la actividad que lleva a cabo el alumno implica no sólo leer, sino leer para escribir, esta función epistémica es mucho más potente. La meta que el tipo de texto establece ayuda a leer con un objetivo específico, de forma más activa y controlada. Escribir obliga además a volver sobre el texto, releer, reinterpretar y formalizar el pensamiento para poder comunicar al lector con claridad las intenciones del autor. Estas tareas híbridas tienen pues un gran potencial para el aprendizaje, sobre todo cuando se plantean tareas que suponen la consulta de más de una fuente.”

1.4. Interés de los alumnos por la lectura

Existen diferencias, entre ambos géneros, hacia la lectura. Cuando se trata de implicarse en aspectos relacionados **con la lectura, son las alumnas las que se involucran en mayor medida.**

Se presentan tres hechos que acercan más a las alumnas a una habitual práctica lectora y les distancia de los alumnos. La primera es, que casi todas las niñas consultadas *disfrutaban con la lectura* (94,1%) en un nivel alto de satisfacción. La segunda, que otro 83% de ellas está considerada como *lectora frecuente* (lee cada día o cada semana). Y, por último, la elevada percepción -corroborada por sus profesores- que un 80,5% de las alumnas tiene sobre su propia *competencia lectora*.

Estos tres aspectos conforman una actitud positiva hacia la lectura, y pueden ser decisivos o, por lo menos, influyentes, en alguna medida, en el rendimiento evaluado por los distintos estudios que miden la comprensión lectora. Por ejemplo, en el Informe Pirls de 2006, que estudia la comprensión lectora en alumnos de 4º curso

de educación Primaria, se presentan diferencias entre alumnos y alumnas. Las variaciones, para el caso de España, aunque están presentes, no alcanzan distancias excesivamente significativas. El propio informe explica los motivos de esa corta diferencia:

“La razón quizás hay que buscarla en que España parece disponer de un sistema educativo que favorece el equilibrio, así como en un contexto socio-cultural que favorece la igualdad entre niños y niñas por lo que se refiere a expectativas y exigencias educativas” (M.E.C. [I. E.], 2007:68).

Mientras tanto, en el último informe Pisa (MEC, 2010) las puntuaciones obtenidas por las alumnas en España, en general, y en Castilla y León, en particular, son bastante significativas, tratándose del mismo sistema educativo y del mismo contexto socio-cultural.

De igual modo, en nuestra investigación, también se constata una **mejor comprensión escrita entre las alumnas**. Resultados que se muestran muy claros, a pesar de conformarse la muestra por un 20% más de alumnos que de alumnas.

1.5. Influencia de las TIC's en la competencia lingüística

El uso continuado de **las nuevas tecnologías y/o de la televisión no es un factor que influya en el lenguaje de los alumnos de esta edad**. Utilizan el lenguaje que se enseña desde los centros escolares, sin que se introduzcan elementos procedentes de los nuevos lenguajes tecnológicos.

Sus profesores advierten que esta situación es el resultado de una falta de contacto con estos medios tecnológicos (Internet, móvil, etc.). Sin embargo, los resultados apuntan en otra dirección: un 51,5% de los alumnos indican que utilizan diariamente Internet o la videoconsola entre 1 y 2 horas como entretenimiento. Y, según otros estudios, se constata que el 43% de los niños de 6-11 años (Vidal y Mota, 2009), o el 45% entre 10 y 12 años (Lara *et al.*, 2009) dispone de un teléfono móvil para su uso personal.

El promedio diario de consumo televisivo se sitúa, igualmente, entre la hora y las dos horas (57,4%), similar al tiempo que se establece en otros estudios (Lara *et al.*, 2009). Esto indica que la influencia de la televisión es considerable, pero no excesiva. Su influencia se deja ver en expresiones que son utilizadas en algunos programas y

que se reflejan en los trabajos escritos de los alumnos. Por el contrario, las construcciones lingüísticas siguen siendo las normativas.

En este nivel educativo parece salvaguardarse la competencia lingüística de la influencia de la televisión. Como señalara algún profesor, su influencia negativa pudiera inclinarse más bien hacia la transmisión de unos valores, formas de ser, modelos de conducta e ideales que no se corresponden con la realidad y que el alumno asume como válidos. Su valor educativo, como indican Perlado y Sevillano (2003:169), puede conllevar un riesgo:

"[...] la televisión es un medio que ejerce una fuerte atracción en la mente del niño. Aprende de todos los tipos de programas, tanto de los infantiles como de aquellos que están dirigidos al telespectador adulto. De la televisión el niño aprende información, conceptos, actitudes, conductas, valores y significados, y muchas veces aprende más de lo que no se busca que aprenda, que de aquello que se le quiere enseñar."

1.6. Creatividad

La creatividad, estudiada desde la perspectiva de la Expresión Escrita, **es el aspecto menos desarrollado por los alumnos**. Los mayores resultados se concentran en el nivel más bajo de la evaluación. No se descubren diferencias significativas en función del género: tanto alumnos como alumnas se encuentran en una media de creatividad muy próxima. Si se prefiere, serán las alumnas quienes se distancien ligeramente de la media alcanzada por los alumnos.

Las otras dimensiones evaluadas de la Expresión Escrita (*Estructura, Coherencia y Calidad*) consiguen resultados por encima de la Creatividad. Pero esta mejoría es pura ilusión, dado que los alumnos no logran posicionarse ni tan siquiera en un *nivel medio*. La suma de todos estos hechos determina una deficiente Expresión Escrita del alumnado, en general, y de la Creatividad, en particular. Ello evidencia un déficit de estimulación creativa entre los discentes.

Las competencias básicas sirven para un desarrollo integral de la persona y su puesta en práctica dentro del contexto social y laboral. La creatividad, además, las complementa, como queda recogido en los Decretos de Enseñanzas Mínimas y los currículos de las Comunidades Autónomas, así como en muchos de los documentos que sobre competencias clave se elaboran desde Europa. Pues, como auguraba no hace mucho tiempo Fryer (1996:5), «para enfrentar las demandas del futuro, la gente deberá pensar de un modo rápido, flexible e imaginativo».

Las posturas sobre la relación existente entre la creatividad y la inteligencia están enfrentadas (Contreras y Romo, 1989; Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005). A pesar de ello, dicha cualidad debería ser estimulada, convenientemente, por los profesores. Algunos estudios realizados en niños de entre 8 y 11 años (Garaigordobil, 1995; Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007) confirman que, cuando es trabajada en el aula, se consiguen importantes mejoras en la Expresión Escrita.

Aplicar la creatividad al área de Lengua es posible (González Álvarez, 2003; Herrán, 2008; Agüera, 1990; Rodari, 2006; Torre, 1995). Lo realmente importante del contexto creativo en el aula no debe ser el producto, sino el proceso. Es necesario que los alumnos se acostumbren a apartarse de las respuestas previstas, y para ello se hace imprescindible la labor del educador. También hay que tener en cuenta que nadie da lo que no tiene. Así, algunos profesores que participaron en esta investigación, han manifestado, expresamente, la dificultad de trabajar la creatividad debido al freno que imponen sus características personales o a llevar una metodología más estructurada. Esto implica que, para formar en creatividad es necesario contar con un profesorado formado en creatividad, tanto desde su formación inicial como permanente.

Igual que la creatividad puede y debe ser trabajada con los alumnos, la didáctica para un aprendizaje creativo exige en el profesor la aplicación de unas pautas y estrategias básicas (Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009; Menchén, 1998; Betancourt, 2000; Beetlestone, 2000; Torre, 1995; Thorne, 2008; Herrán, 2008) que podrían y deberían ser trabajadas con los profesores.

Por tanto, el profesor no debe contemplar la introducción de la creatividad en el aula como una desconexión con el currículo. Algo que sirve para pasar el rato, o para perder el tiempo, sin relación directa con los conocimientos básicos. Un aprendizaje creativo implica una interrelación entre diversas áreas y una labor de grupo entre profesores y alumnos. Además, la creatividad requiere una actividad mental, una capacidad para pensar, la cual está íntimamente relacionada con la acción de aprender:

"Aprender es usar los músculos del alma y de la mente para que no se duerma. El cerebro está tan bien organizado que si uno lo ejercita, se producen cosas maravillosas. Y llega un momento en el que se empiezan a abrir puertas hacia dentro. Si eres buen profesor, ése es tu trabajo: abrir las puertas hacia dentro" [George Steiner] (Cruz, 2008:33).

1.7. Expresión escrita vs. Expresión Oral

Las actividades relacionadas con la escritura ocupan la mayor parte del tiempo en el área de Lengua. Tomar apuntes o notas de la pizarra, hacer los ejercicios del libro o las tareas para casa, son algunas de las actividades que presentan una mayor frecuencia de realización.

La Expresión Oral no se aplica en el área de Lengua con tanta frecuencia como desearían los alumnos. Los profesores reconocen un interés de los alumnos en expresarse y poder contar sus vivencias. Las razones de esa falta se pueden encontrar en que existen otras áreas que favorecen el intercambio de ideas (Conocimiento del Medio, por ejemplo). Tal afirmación revela una contradicción en los términos: Si la clase de Lengua es el área encargada principal de impartir la Expresión Oral, ¿por qué no se realizan en ella actividades en las que los alumnos tengan conciencia de que están aplicando los conocimientos teóricos aprendidos?

También se apela a las exigencias curriculares, las cuales, ante la obligación de impartir otros contenidos, obligan a dilatar en el tiempo cualquier actividad de carácter oral.

Existen situaciones en las que se restringen las intervenciones orales porque los alumnos presentan déficits de Expresión Oral, por timidez, u otras limitaciones. Estas razones no pueden servir de escudo para su omisión, pues pueden convertirse en un círculo vicioso. Para aprender a correr, primero es necesario andar. Y, si el alumno no se ejercita en una expresión oral elemental en Lengua, se le estará anulando, también, la posibilidad de perder el miedo a preguntar dudas, a exponer con soltura la lección, etc. Es decir, no interviene porque presenta déficits, pero no se ejercita aquello que le puede corregir sus déficits.

Precisamente, se tiende a ver la Expresión Oral como una actividad que puede resultar incontrolada en el aula, una situación que se le escapa de las manos al profesor. Sería conveniente, pues, aprovechar en beneficio del educador esas ganas de expresarse del alumno para introducir, en el área de Lengua, espacios de comunicación, de diálogo. Pero siempre integrados dentro de actividades en las que el alumno tenga constancia de que está realizando un aprendizaje, y aplicando unas normas de diálogo que deberán ser respetadas. Es importante que el alumno adquiera cierta soltura para expresarse en público y aprenda a intercambiar ideas, ya que va a pasar una parte de su vida en un contexto académico. Sin olvidar, igualmente, que la técnica oral le resultará imprescindible, también, para el contexto social.

1.8. Competencia lingüística por sexos

Los resultados de nuestro estudio demuestran una **clara diferencia a favor de las alumnas, en las pruebas de lenguaje**. En todas las puntuaciones medias de las pruebas, las niñas se distancian de los niños. Para el *Currículo* y la *Expresión Escrita* las diferencias se vuelven significativas. La *Expresión Escrita* de las alumnas, en general, es más elaborada y se advierte que intentan tomársela con más interés que los alumnos. Para la *Comprensión Escrita* y la *Expresión Oral*, aunque no alcanzan el nivel de significatividad pretendido en este estudio, se encuentran muy próximas a él. Y, donde existe una cierta similitud entre ambos géneros es en la *Comprensión Oral*.

Estos resultados favorables a las alumnas, dentro del área de Lengua, se encuentran en consonancia con aquellos otros que se presentan en la mayoría de los estudios realizados, ya sean nacionales (Ministerio de Educación, 2010; 2010a; 2010b) como internacionales (Ministerio de Educación, 2010c). Generalmente, en ellos se miden los aspectos que se refieren a la Comprensión y Expresión Escrita, porque presentan menores dificultades de evaluación. A pesar de tal hecho, algunos estudios propuestos para el nivel de Primaria (Consejería de Educación, 2006; Heredia, 2007) confirman, igualmente, un mejor rendimiento lingüístico de las alumnas en las pruebas realizadas.

Incluso, estudios en los que no se establecen diferencias significativas (Elices, Riveras, González y Crespo, 1990), se consigue apreciar, en lenguaje, una ligera tendencia favorable a las niñas. En este caso, puede considerarse relevante el dato, dado que el estudio se hizo para lo que hoy sería el primer curso de Primaria, donde ya -tan temprano- se empezaría a notar la diferencia en la competencia lingüística.

No cabe duda de que existen diferencias de género en los resultados escolares del área de Lengua. La lectura puede encontrarse entre las causas -o los efectos- de un mayor rendimiento de la competencia lingüística de las alumnas. Ellas se encuentran más interesadas en su práctica y, consecuentemente, adquieren un mejor dominio de la competencia lectora que los alumnos.

1.9. Competencia lingüística por tipo de centro

No se aprecian diferencias en el rendimiento lingüístico entre alumnos de centros públicos y privados. El rendimiento de los alumnos, en las diferentes pruebas lingüísticas realizadas, está repartido. Para el *Currículo*, la *Expresión Escrita* y

la *Comprensión Escrita* son los centros de titularidad privada los que puntúan con una media ligeramente superior a la de los públicos. Por el contrario, son los centros públicos urbanos quienes logran una media un poco más destacada que los otros tipos de centros.

En realidad hay que hacer énfasis en que, pese a las puntuaciones descritas en el párrafo anterior, esas distancias no deben ser vistas como significativas, puesto que no alcanzan distancias suficientes para la significatividad requerida.

A priori, estos resultados parecen contrastar con los alcanzados por los centros escolares españoles en otros estudios (Ministerio de Educación, 2010; 2010c). En todas las comunidades autónomas españolas los centros privados obtienen una puntuación superior a los centros públicos, pero esas diferencias son moderadas, especialmente en Castilla y León.

Una posible razón que justifique la diferencia surgida entre las puntuaciones resultantes en dichos estudios y las conseguidas por el nuestro, podría deberse a que aquéllos cuentan con un mayor número de sujetos investigados que ésta; lo cual permitiría apreciar ese mínimo distanciamiento que en éste no se observa. Para valorar si la tendencia se aproxima hacia los resultados de dichos estudios o si se siguen manteniendo los mismos resultados habría que confrontarlo en una nueva investigación, en ese caso con un mayor número de sujetos.

En España parece existir una cierta homogeneidad entre centros de titularidad pública y concertada. De modo que, si bien pueden producirse algunas diferencias de rendimiento entre ellos, éstas pudieran atribuirse a los entornos sociales, económicos y culturales a los que tiene acceso el alumno. Y no tanto a una diferenciación de los currículos. Quizás esto último se pueda apreciar más en países como Estados Unidos o Reino Unido, donde se aplica un tipo de educación más elitista, dependiendo de las señas de identidad del centro.

2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La investigación es siempre un proyecto inacabado. Las previsiones con las que se parte para la elaboración de un proyecto han de verse cambiadas, mejoradas, suprimidas o, a pesar de todo, mantenidas, durante el decurso de la investigación. Todo esto se hace más evidente cuando se llega al final del trabajo, momento en el que -quizás- surgen más interrogantes que al principio: *¿Qué hubiera cambiado si se llega a realizar...? ¿Qué ocurriría si los instrumentos fueran otros? ¿Los resultados cambiarían si se repite el proceso? ¿...?*

Sumergido en ese mar de dudas es donde el investigador debe debatirse entre una actitud de entusiasmo, por los hallazgos encontrados, y de humildad, por lo mucho que aún le queda por descubrir. Seguramente, parte de esa información que no ha sido revelada sea consecuencia de un déficit de recursos (humanos, instrumentales, metodológicos, etc.). Es decir, por la aparición de unas limitaciones que, en ocasiones, pueden ser controladas y, otras veces, son producto del azar o de las circunstancias. Y en este trabajo no se aplica la excepción. Aquí, tan sólo se harán explícitas aquéllas limitaciones de las que el investigador es consciente, no dudando que serán más las implícitas que queden pendientes, por desconocimiento del autor.

Así, una de las posibles limitaciones surgidas en esta investigación se encuentra en el tamaño de la muestra. Esto no significa que los resultados obtenidos no sean concluyentes. Antes al contrario. Pero, para las exigencias de un estudio cuantitativo, la cifra de 268 alumnos podría resultar exigua para que los resultados fueran incuestionables. Esas diferencias de tamaño se deben al tipo de preguntas formuladas, donde se mezclan oralidad y escritura; al diseño metodológico, que combina el método cuantitativo con el cualitativo; y por las mediciones y análisis que se hacen de los datos, que requieren una mayor elaboración. Todo ello contribuye a que el nivel de complejidad se eleve, respetando, no obstante, que se puedan observar, claramente, las tendencias objeto de estudio.

Por otra parte, en las entrevistas, la limitación temporal ha sido uno de los inconvenientes surgidos. En general, el tiempo establecido para su desarrollo fue suficiente. Sin embargo, ante cuestiones de interés, planteadas por los profesores, a veces se convirtió en insuficiente, e imposible prolongarlo por las exigencias del horario escolar. Cuestiones éstas que hubieran enriquecido las hipótesis de estudio.

Existe, además, otra limitación planteada por el propio objeto de estudio de la investigación. No hay que olvidar que el estudio no evalúa la totalidad del nivel de

Primaria. Los resultados se refieren a 4º curso, que es para el que fue proyectado. Por lo tanto, extrapolar esos resultados a otros cursos puede inducir a error, aún cuando se observe una analogía entre los resultados del estudio y la realidad de ese otro curso, pues cualquier parecido con la realidad, podría ser fruto de la coincidencia.

3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Entre las particularidades que se producen al finalizar un trabajo de investigación, una de ellas es que puede llegar a generar más dudas de las que en un principio se habían formulado. La curiosidad e interés por resolverlas se convierte en causa de nuevos estudios, lo que provoca que el círculo de la investigación se cierre sobre sí mismo. En este sentido, la propuesta de nuevos interrogantes surgidos durante el desarrollo de la investigación, convierten -paradójicamente- al proyecto en inacabado, a pesar de su conclusión.

En nuestra investigación, un aspecto que ha quedado poco definido son las causas que hacen que **la creatividad no se aplique como un método habitual más** en las aulas. No parece lógico que los propios niños, criaturas entregadas a la fantasía, vayan contra su naturaleza imaginativa. La causa ha de ser otra. Aunque, también ellos necesiten salir a su encuentro. Para el estudio de ese déficit sería conveniente aplicar un programa creativo desde el área de Lengua, que permitiera dar respuesta a cuestiones como las siguientes:

¿Una deficitaria Expresión Escrita es producto de una baja Creatividad?

¿Una deficitaria Creatividad es producto de una baja Expresión Escrita?

¿Cómo estimular la Creatividad en la Expresión Escrita?

¿Por qué los profesores eluden la Creatividad en sus aulas?

La misma **Expresión Escrita** merece ser investigada. Un rendimiento limitado en este contenido y la poca atracción que ofrece al alumnado deben tener unas causas definidas. Aunque no faltan autores (Zapata, 1996:21) que advierten que un cambio en los procedimientos para la enseñanza de la Lengua resolvería el origen de todos los males:

"El gran error: hemos hecho gramaticalistas antes que escritores, y estudiantes de literatura y comentaristas de textos antes que lectores, cuando tenía que ser al revés, y ahí están los resultados. [...] Si tras decenas de clases impartidas no les llevamos a leer y escribir-crear, hemos fracasado".

Y así, las preguntas que se proponen en este apartado son las siguientes:

¿Dónde se presentan los problemas fundamentales que lastran el desarrollo de una Expresión Escrita?

¿Hasta qué punto se conoce el alcance de tales inconvenientes?

¿Cuáles son las principales dificultades que se encuentran los profesores en la evaluación de la Expresión Escrita?

¿Qué resultados ofrece una enseñanza lingüística donde prepondere la lectura y la escritura?

Otro extremo que ha provocado la reflexión, se refiere al **actual modelo de aprendizaje lingüístico**. Aunque decir *actual* implique seguir anclados en un método nada moderno, a pesar de la puesta en escena de las competencias básicas:

“La tradición nos ha legado una enseñanza de la lengua dividida en compartimentos estancos (vocabulario, conjugación, gramática, expresión, etc.) que tanto los didactas como los enseñantes hace mucho tiempo cuestionan” (Bronckart y Schneuwly, 1996:75).

Pretender una educación de la persona más global y seguir manteniendo una enseñanza parcelada dentro de las áreas pueden contraponerse. No se trata de eliminar un tipo de enseñanza por otro. Pero, mientras que la educación integral busca unas aspiraciones más generales y ambiciosas, la parcelación es muy limitada, necesita invertirse mayor tiempo y dificulta el hecho de que los conocimientos aprendidos sean puestos en relación con otros. Las preguntas que se plantean en esta cuestión son las siguientes:

¿El aprendizaje de la Lengua tendría que partir del *todo* a las *partes*, como aquel amante del arte que primero se extasía con la admiración del conjunto de la obra y después analiza sus elementos?

¿Qué efectos tendría la aplicación de un programa de estudio global longitudinal en el rendimiento lingüístico de los alumnos?

¿Qué factores condicionan e impiden la introducción de cambios en hacer posible otro modelo de aprendizaje lingüístico?

El tema de **la lectura** ha servido para confirmar la diferencia que existe entre la práctica lectora de niños y niñas. E, igualmente, ha abierto varios interrogantes. Al hablar de hábito lector se hace referencia a una práctica que no se encuentra en el código genético del individuo, por tratarse ésta de una costumbre que se adquiere. Pero, realmente, ¿este límite está tan perfectamente definido? Por consiguiente, las preguntas a formular son:

¿Qué elementos condicionan un mayor acercamiento de las niñas a la lectura que los niños?

¿Qué diferencias y/o coincidencias existen en las preferencias de lectura de ambos géneros?

¿Qué protagonismo pueden tener en la práctica lectora las características particulares de cada sujeto?

Y, finalmente, la siguiente propuesta concierne a la **reflexión colectiva**:

- Si en el uso del lenguaje se revela, en general, un mejor dominio de la competencia en las niñas que en los niños,
- Si esto sucede desde la etapa escolar, y existe la posibilidad de que se siga manteniendo esta tendencia en la etapa adulta,
- Entonces, ¿por qué la representación femenina dentro de las instituciones encargadas del Lenguaje y la cultura -la Real Academia, por ejemplo- es tan escasa?

NOTAS

1. "Las pruebas son claramente discriminatorias contra aquellos que no han sido expuestos a la cultura, de entrada o que es custodiada por las pruebas".
2. "La prueba debería ser diseñada para reflejar los cambios en los que el individuo ha aprendido. Es difícil, si no imposible, encontrar una característica humana que no pueda ser modificada mediante la formación o la experiencia (...). Parece más sensato abandonar la búsqueda de un factor de capacidad pura y, en cambio, seleccionar pruebas que sean válidas, en el sentido de que sus puntajes cambien a medida que la persona crece en experiencia, sabiduría y capacidad para realizar eficazmente las diversas tareas que la vida le presenta".
3. "Además, la naturaleza de una competencia también es compleja: cada competencia se define como una combinación de requisitos mentales relacionados entre sí y disposiciones tales como habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, orientación de valor, actitudes y emociones. De ahí que el término "competencia" y "habilidad" no sean sinónimos. *Habilidad* se utiliza para designar la capacidad de realizar complejos actos motores y/o cognitivos con facilidad, precisión, y adaptabilidad a condiciones cambiantes, mientras que el término *competencia* designa un sistema de acción complejo que abarca las habilidades cognitivas, actitudes y otras competencias no cognitivas. En este sentido, el término competencia representa un concepto holístico".
4. "Mientras que el concepto de *competencia* se refiere a la capacidad para satisfacer las demandas de un alto grado de complejidad e implica sistemas de acción complejos, el término conocimiento se aplica a hechos o ideas adquiridos por el estudio, la investigación, observación o la experiencia y se refiere a un conjunto de información que se entiende. El término *habilidad* se emplea para designar a la capacidad para utilizar, con relativa facilidad, el conocimiento para realizar tareas relativamente sencillas. Reconocemos que es un poco borrosa la línea entre competencia y habilidad, pero la diferencia conceptual entre estos términos es real".
5. "[...] Reconocemos que en ciencias sociales no existe un uso exclusivo del concepto de competencia, no hay una definición ampliamente aceptada o una teoría unificadora. De hecho, el significado de esos términos varía ampliamente dependiendo de la perspectiva científica y de los puntos de vista ideológicos implicados, así como de los objetivos subyacentes asociados a su uso, tanto a nivel científico como político".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2000): *El público y la biblioteca: Metodologías para la difusión de la lectura*. Gijón: Trea.
- AA. VV. (2002): *Hablemos de leer*. Salamanca: Anaya.
- ACTIS, B. (2007): *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Sevilla: Homo Sapiens.
- AGUADED, J. I. y PÉREZ, M. A. (1995): "La imagen de la imagen". *Comunicar*, núm. 4, pp. 64-68.
- AGUDELO, S. (2002): *Alianzas entre formación y competencia. Reminiscencias de una vida profesional*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- AGÜERA, I. (1990): *Curso de creatividad y lenguaje*. Madrid: Narcea.
- AGUIAR, M. V. (2004): "Internet en casa: naveguemos seguros". *Aula Abierta*, núm. 84, pp. 147-154.
- AGUINAGA, G.; ARMENTIA, M. L.; FRAILE, A.; OLANGUA, P. y URIZ, N. (2004): *PLON - R. Prueba de Lenguaje Oral Navarra - Revisada*. Madrid: Tea.
- AGUIRRE, J. M. (1997): "Literatura en Internet. ¿Qué encontramos en la www?". *Espéculo*, núm. 6, Universidad Complutense de Madrid, (Consultado el 20 de diciembre, 2009): http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/www_lite.htm
- AGUIRRE, R.; ALONSO, L. y VITORIA, H. (2007): "La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 43 / 2.
- AGUSTÍN (San) (1957): *Confesiones*. Madrid: Real Monasterio de El Escorial.

- AITCHISON, J. (1992): *El mamífero articulado*. Madrid: Alianza.
- AKMAJIAN, A.; DEMERS, R. A. y HARNISH, R. M. (1984): *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid: Alianza.
- ALONSO, J. y MATEOS, M. M. (1985): “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evolución”, *Infancia y Aprendizaje*, núm. 31/32, pp. 5-30.
- ALSINA, P.; DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A. e IBARRETXE, G. (2009): *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001): “El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 13, pp. 17-42.
- ANAYA (2005): *Diccionario de Primaria de la Lengua Española*. Barcelona: Spes editorial.
- ANDREOLI, V. (2008): *Carta a un profesor*. Barcelona: Integral.
- ANDRÉU, J. (2000): “Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada”. [Artículo, 34 páginas]. (Consultado el 10 de abril, 2011). Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- ANTONINI, M. M. y PINO, J. A. (1991): “Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas”. Puente, A. (Dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, pp. 137-160.
- ARAMBURU, M. (2004): “Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 33/7, 25-08-04, 18 págs.
- ARCE, J. (et al.) (2007): *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*. (Cuadernos de Educación de Cantabria, núm. 2). Santander, Consejería de Educación, 2007.
- ARCONADA, M. A. (1997-1998): “El consumidor competente. (Bases de acuerdo para desarrollar el tema transversal de la Educación para el Consumo)”. *Tabanque*, núm. 12-13, pp. 25-39.
- ARCONADA, M. A. (2001): “Los sistemas de comunicación verbal y no verbal en el área de Lengua (¿Cómo fundamentar la competencia espectral?)”. *Destrezas comunicativas en la lengua española*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- ARNAL, J.; del RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARON, A. y ARON, E. N. (2001): *Estadística para psicología*. Buenos Aires: Pearson Education.
- ARROYO, L. (et al.) (2003): *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ARTOLA, T. (1991): "El procedimiento cloze: una revisión general". *Revista Complutense de Educación*, vol. 2 (1), pp. 69-81.
- ASÍS, F. de, (2007): *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- ÁTICA (2008): Concurso de textos teatrales *Luis Barahona de Soto*. *Mercurio*, núm. 103, septiembre 2008, pp. 51.
- AULA PRÁCTICA PRIMARIA (2003): *Los hábitos de lectura. Aprendizaje y motivación*. Barcelona: Ceac educación Primaria.
- AUSONIO (1990): *Obras*. Vol II. Madrid: Gredos.
- ÁVALOS, B. (2006): "Currículo y desarrollo profesional docente". *Revista PRELAC*, núm. 3 (diciembre), pp. 104-111.
- BABBIE, E. (1996): *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BARDIN, L. (2002): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARLETT, F. G. (1995): *Recordar*. Madrid: Alianza.
- BARRAGÁN, C. (2008): "Competencia lingüística y enseñanza de la lectura y escritura". *Andalucía Educativa*, núm. 66, pp. 31-33.
- BASSAT, L. (1993): *El libro rojo de la publicidad*. Barcelona: Folio.
- BEETLESTONE, F. (2000): *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- BELL, J. (2002): *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

- BERGERON, B. S. (1990): "What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature", *Journal of Reading Behavior*, XXII (4), pp. 301-329.
- BERKELEY, G. (1980): *Principios del conocimiento humano*. Buenos Aires: Aguilar.
- BERKELEY, G. (1980a): *Ensayo de una nueva teoría de la visión*. Buenos Aires: Aguilar.
- BETANCOURT, J. (2000): "Creatividad en la educación: educación para transformar". *Revista Psicología Científica.com*, 2 (1). (Consultado el 2 de octubre de 2011): <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-183-1-creatividad-en-la-educacion-educacion-para-transformar.html>
- BIASUTTO, M. A. (1995): "Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica". *Comunicar*, núm. 5, pp. 51-57.
- BINDÉ, J. (dir.) (2005): *Vers les sociétés du savoir*. París: UNESCO.
- BISQUERRA, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (2000): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- BLAXTER, L.; HUGHES, C. y TIGHT, M. (2002): *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. (2008): "El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)". Consultado el 17 de junio de 2009 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- BOLTON, N. (1972): *The Psychology of Thinking*. London: Methuen.
- BOLTON, A.; BROWN, R. y McCARTNEY, S. (1999): "The capacity spiral: four weddings and a funeral". *Journal of Vocational Education and Training*, 51, 4, pp. 585-606.

- BONNET, G. (2006): "Tener presentes las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos: ¿una nueva dimensión para PISA?". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 91-109.
- BOTTANI, N. (2006): "La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 75-90.
- BRASLAVSKY, B. (2005): *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, C. (2006): "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006, vol. 4, núm. 2e, pp. 84-101.
- BRIONES, G. (2008): *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- BRONCKART, J. P. (1980): *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- BRONCKART, J. P. y SCHNEUWLY, B. (1996): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable". *Textos*, 9, pp. 61-78.
- BROWN, A. L.; BRANSFORD, J. D.; FERRARA, R. A. y CAMPIONE, J. C. (1983): "Learning, remembering and understanding". Flavell, J. H. y Markman, E. M. (Eds.): *Handbook of child psychology. Cognitive Development* (Vol. 3). New York: Willey.
- BRUN, J. (1990): *Heráclito*. Madrid: Edaf.
- BRUNER, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- BRUNER, J. S. (1996): "Jerome S. Bruner: La pasión por renovar el conocimiento" (Entrevista), *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 8-13.
- BRUNER, J. (2006): *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BRUNET, R, y MANADÉ, M. (1985): *Cómo organizar una biblioteca*. Barcelona: Ceac.
- BRUZUAL, R. (2008): "La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas". *Educere*, núm. 40 (enero-marzo), pp. 189-194.
- BUENDÍA, L. (2001): "Hacia una universidad de calidad". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 575-612.
- CABRERIZO, J.; RUBIO, M. J. y CASTILLO, S. (2008): *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- CAIRNEY, T. H. (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- CALVO, A. M. (2002): "Cambios lingüísticos ante el proceso de innovación tecnológica de la comunicación digital". *Especulo*, núm. 20, Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero20/digital.html> (Consultado el 27 de diciembre de 2010).
- CAMPOS, J. (2008): "Espejo de una realidad con luces y sombras". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 56-58.
- CAMPS, A. (1998): "La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura". Mendoza, A. (1998), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (coord.), Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ICE Universitat de Barcelona, Horsori, 33-48.
- CANALE, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". LLOBERA, M. (Coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 63-81.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 17 y 18, 1996.

- CANO, M. E. (2008): "La evaluación por competencias en la educación superior". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp. 1-16.
- CANTERO, F. J. y MENDOZA, A. (2003): "Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura". Mendoza, A. (Coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- CANTÓN, I. (coord.) (1996): *Manual de Organización de Centros Educativos*, Barcelona: Oikos-Tau.
- CANTÓN, I. (2004): *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CANTÓN, I. (2004a): *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, Aljibe.
- CANTÓN, I. (2004b): *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada, GEU.
- CANTÓN, I. (2009): *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora*. León: Universidad de León.
- CAPITÁN, A. (2002): *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- CARNICERO, J. (2009): "Saber actuar para incluir en el currículum las competencias básicas". *Escuela Hoy*, núm. 80 (abril), pp. 24-25.
- CARRANZA, J. A.; BRITO, A. G. y SERRANO, J. M. (1984): "¿Lenguaje o Pensamiento? Vygotsky versus Piaget". *Anales de Psicología*, vol. 1, pp. 95-108.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CASTÁN, G. (2002a): *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada.
- CASTÁN, G. (2002b): "Bibliotecas escolares. Retos y planteamientos desde el sistema educativo". MILLÁN, J. A.: *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CATALÁ, G.; CATALÁ, M.; MOLINA, E. y MONCLÚS, R. (2001): *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- CEA, M. A. (2004): *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- CELLÉRIER, G. (1983): "Algunas aclaraciones sobre el innatismo y el constructivismo". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 122-127.
- CLAPARÈDE, E. (1964): *Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares*. Madrid: Aguilar.
- CLEMENTE, M. (2004): *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- COLL, C. (2006): "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8 (núm.1). Consultado el 20 de abril de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- COLL, C. (2007): "Una encrucijada para la educación escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (julio-agosto), pp. 19-23.
- COLL, C. (2007a): "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006): "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares". *Revista PRELAC*, núm. 3 (diciembre), pp. 6-27.
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMINA, J. J. (2007): "Una crítica a la posición internista del significado. Nota sobre la relación entre Pensamiento y Lenguaje". *Eikasia. Revista de Filosofía*, 13 (septiembre), pp. 39-43.

COMISIÓN EUROPEA (2000): *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. (Documento de trabajo de los servicios de la Comisión). SEC (2000) 1832, Bruselas, 30.10.2000.

COMISIÓN EUROPEA (2001): *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (Comunicación de la Comisión), COM (2001) 678 final, Bruselas, 21.11.2001.

COMISIÓN EUROPEA (2001b): *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. (Informe de la Comisión). COM (2001) 59 final, Bruselas, 31.01.2001.

COMISIÓN EUROPEA (2002): *Las competencias clave en una economía basada en el conocimiento: un primer paso hacia la selección, definición y descripción*. (Una propuesta del Grupo de trabajo sobre competencias clave, creado por la Comisión Europea, en el marco del informe sobre objetivos). 27 de marzo de 2002. (Trad.: Xavier Garagorri).

COMISIÓN EUROPEA (2002a): *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*. (Comunicación de la Comisión), COM (2002) 629 final, Bruselas, 20.11.2002.

COMISIÓN EUROPEA (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B "Competencias Clave". Noviembre 2004.

COMISIÓN EUROPEA (2005a): *Commission Staff Working Papers. "Progress towards the Lisbon objectives in education and training". Report 2005*. SEC (2005) 419, Bruselas, 22.3.2005.

COMISIÓN EUROPEA (2005b): *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa*. (Comunicación al Consejo Europeo de primavera). COM (2005) 24 final, Bruselas, 2.2.2005.

COMISIÓN EUROPEA (2005c): *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. COM (2005) 548 final, Bruselas, 10.11.2005.

COMISIÓN EUROPEA (2007): *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en*

el ámbito de la educación y la formación (Comunicación de la Comisión), COM (2007) 61 final, Bruselas, 21.2.2007.

COMISIÓN EUROPEA (2007b): *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

COMISIÓN EUROPEA (2008): *Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral*. (Comunicación de la Comisión). COM (2008) 868 final, Bruselas, 16.12.2008.

COMISIÓN EUROPEA (2008a): *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*. (Comunicación de la Comisión). COM (2008) 865 final, Bruselas, 16.12.2008.

COMITÉ CONSULTIVO DEL ESPACIO ECONÓMICO EUROPEO (2003): Resolución sobre el seguimiento de la Estrategia de Lisboa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 308, 18.12.2003.

COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO (2006): Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 195, 18.8.2006.

CONDE, G. (2003): "El compromiso europeo". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 330, pp. 86-90.

CONDEMARÍN, M. y MILICIC, N. (1990): *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Aprendizaje - Visor.

CONFEDERACIÓN EUROPEA DE SINDICATOS (2002): "Marco de las acciones para el desarrollo de las competencias y las cualificaciones a lo largo de la vida". En: "Competencia laboral", *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, núm. 152. Montevideo: Cinterfor/OIT, pp. 195-201.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2006): *Evaluación del Rendimiento Escolar: Lengua Castellana y Literatura, 4º de Educación Primaria. (Curso 2004-2005)*. Madrid: Inspección de Educación de la Viceconsejería de la Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2007): Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 89, de 9 de mayo de 2007.

CONSEJO (2002): Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 142/01, 14.6.2002.

CONSEJO (2004): "Educación y Formación 2010". Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 104, 30.4.2004.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2000): *Empleo, reformas económicas y cohesión social. Hacia una Europa de la innovación y del conocimiento*. (Documento de la Presidencia) 5256/00, Bruselas, 12 de enero de 2000 (17.01).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2001): *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. (Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo). 5980/01, Bruselas, 14 de febrero de 2001 (16.02).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2003): *Consejo Europeo de Bruselas 20 y 21 de marzo de 2003. Conclusiones de la Presidencia*. Doc. 8410/03, Bruselas, 5 de mayo de 2003 (08.05).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004): *Consejo Europeo de Bruselas 12 y 13 de diciembre de 2003. Conclusiones de la Presidencia*. Doc. 5381/04, Bruselas, 5 de febrero de 2004 (06.02).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2005a): *Consejo Europeo de Bruselas 22 y 23 de marzo de 2005. Conclusiones de la Presidencia*. 7619/1/05 REV 1, Bruselas, 23 de marzo de 2005 (03.05).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2005b): *Consejo Europeo de Bruselas 16 y 17 de junio de 2005. Conclusiones de la Presidencia*. 10255/1/05 REV 1, Bruselas, 15 de julio de 2005 (19.07).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2005c): *Decisión del Consejo relativa a las directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros*. Doc. 10205/05, Bruselas, 5 de julio de 2005.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2005d): Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo sobre el papel del desarrollo de las cualificaciones y las competencias en la consecución de los objetivos de Lisboa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 292, 24.11.2005.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2007): Conclusiones del Consejo de 25 de mayo de 2007 relativas a un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 311, 21.12.2007.

CONSEJO EUROPEO (2002): Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 163, 9.7.2002.

CONSEJO EUROPEO (2003): Conclusiones del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (Puntos de referencia). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 134, 7.6.2003.

CONSEJO EUROPEO (2005): Conclusiones del Consejo de 24 de mayo de 2005 sobre nuevos indicadores en materia de educación y formación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 141, 10.6.2005.

CONTRERAS, C. I. y ROMO, M. (1989): "Creatividad e inteligencia: Una revisión de estudios comparativos". *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 42 (2), pp. 251-260.

COOPER, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.

CORBETTA, P. (2003): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.

COROMINAS, J. (2008): *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid, Gredos.

- CORTÉS, J. (2002): *Estudio de perfiles evolutivos en la lectura. Validación y revisión del test individual de diagnóstico de errores en lectura (TIDEL)*, (Tesis Doctoral). Dir.: Alfaro, I. J. Universidad de Valencia.
- CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J. y PÉREZ-DELGADO, E. (1996): *Un món de valors*. Generalitat Valenciana, Valencia.
- COSTELLO, A. B. y OSBORNE, J. W. (2005): "Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol 10 (7). Consultado el 10 de marzo de 2011. Disponible en: <http://pareonline.net/genpare.asp?wh=0&abt=10>
- COTTON, B. y GARRET, M. (1999): *You ain't seen nothing yet: the future of media and the global expert system*. Londres: Institute of Contemporary Arts.
- CROMER, R. (1979); LEE, V. (Ed.) (1979). *Language Development*. Londres: Croom Helm. Open University Press, pp. 102-130. En: *La adquisición del lenguaje* (1981) (Monografía de *Infancia y Aprendizaje*): "La versión débil de la hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje", pp. 165-186.
- CRYSTAL, D. (2002): *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- CRUZ, J. (2008): "Yo intento fracasar mejor". Entrevista realizada a George Steiner. *El País Semanal*, 24 de agosto de 2008. Núm. 1665, pp. 28-33.
- CUERVO, R. J. (1994): *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá, Instituto Cano y Cuervo.
- CUEVAS, L. M.; NÚÑEZ, J. C.; RODRÍGUEZ, F. J. y GONZÁLEZ, N. (2002): "Elaboración y evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral". *Psicotema*, vol. 14, nº 2, pp. 293-299.
- CHOMSKY, N. (1999): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- CHOMSKY, N. (1971): *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- CHOMSKY, N. (1981): *Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognoscitivas*. México: Trillas.
- CHOMSKY, N. (1983): "A propósito de las estructuras cognoscitivas y su desarrollo: una respuesta a Piaget". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 62-84.

- CHOMSKY, N. (1989): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- CHOMSKY, N. (2005): "Construcciones mentales y realidad social". *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, pp. 47-83.
- CHOMSKY, N. (2006): "Biolingüística y capacidad humana". *Forma y función*, núm. 19, pp. 57-71.
- DAVIS, F (1993): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- DE GRACIA, M. y CASTELLÓ, A. (2002): "Aproximación a los orígenes de la Psicología Cognitiva del pensamiento". *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 55 (4), pp. 515-539.
- DE KETELE, J. M. (2008): "Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp. 1-12.
- DE KLERK, L. F. W. y SIMONS, P. R. J. (1989): "Estudio de los procesos metacognoscitivos de la comprensión de lectura". Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Coord.): *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide, pp. 19-47.
- DE MIGUEL, C. (et al.) (1996): *La entrevista. Un instrumento de trabajo para el profesorado*. Madrid: Dirección General de Educación. Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.
- DE MIGUEL, M. (Dir.) (2005): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DE PUELLES, M. (2005): "Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348 (julio), pp. 12-14.
- DE VEGA, M. (1982): "La metáfora del ordenador: implicaciones y límites". Delclaux I. y Seoane, J.: *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide, pp. 63-84.
- DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ, M. y ALONSO-QUECUTY, M. L. (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- DEL MORAL, M. E. y VILLALUSTRE, L. (2004): "Indicadores de calidad en la docencia virtual: adaptación de los entornos a la diversidad cognitiva de los estudiantes". *Aula Abierta*, núm. 84, pp. 155-172.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELGADO, A. (2007): "Relaciones entre lenguaje y pensamiento". *Revista Digital de Educación*, núm. 25 (diciembre), pp. 9-11.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (coords.) (1998): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- DELVAL, J. (2000): "Amigos o enemigos: la televisión y la escuela". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 297 (diciembre), pp. 15-19.
- DÍAZ, A. (2006): "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un cambio de disfraz?". *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- DÍAZ, T. (2003): *Educación y Formación Permanente en la Sociedad del Conocimiento*. Valladolid, Junta de Castilla y León: Consejería de Economía y Empleo.
- DÍAZ, R. M. y PADILLA, K. A. (1985): "Teoría e investigaciones empíricas sobre el lenguaje privado". *Anuario de Psicología*, núm. 33, 1985 (2), pp. 45-58.
- DIFABIO, H. (2008): "El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), pp. 121-137.
- DOMÉNECH, J. (2005): "Los cambios en la Educación Primaria". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348, julio (2005), pp. 80-83.
- DUCCI, M. A. (1997): "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional". *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

- DUCKWORTH, E. (1981): "Lenguaje y pensamiento según Piaget". Coll, C. (ed.): *Psicología genética y educación*. Barcelona: Oikos-tau, pp. 61-74.
- DURKIN, D. (1978-1979): "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". *Reading Research Quarterly*, 14, pp. 481-537.
- ELICES, J. A.; RIVERAS, F.; GONZÁLEZ, C. y CRESPO, M. A. (1990): "El rendimiento escolar en función del sexo al inicio de la E.G.B.". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, pp. 123-132.
- EQUIPO PEONZA (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- ESCAMILLA, A. (2008): *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA, A; LAGARES, A. R. y GARCÍA FRAILE, J. A. (2006): *La LOE, perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Graó.
- ESCOLANO, A. (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCUADERO, J. M. (2008, Junio): "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos". *Red U. Revista de docencia Universitaria*, núm. monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)". Consultado el 11-01-2010 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- ESCUELA (2007): ¿Qué es una competencia? y ¿qué es una competencia básica? *Revista Escuela*, núm. 2 (noviembre), pp. 1-8.
- EURYDICE (2003): *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: MECD, Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- FAGUET, E. (1913): *L'art de lire*, París.
- FARSTAD, H. (2004): "Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación". Documento incluido en la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. Ginebra, 8 a 11 de septiembre de 2004. Consultado el 16-01-2009 en: <http://www.ibe.unesco.org>

- FEITO, R. (2005): "Loe: Límites y logros del talante socialdemócrata". *Cuadernos de Pedagogía*, junio (2005), pp. 82-86.
- FEITO, R. (2008): "Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino". *Andalucía educativa*", núm. 66 (abril), pp. 23-36.
- FERNÁNDEZ, MARCH, A. (2006): "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2006): "Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos". *Encounters on Education*, Volumen 7, pp. 131-153.
- FERRANDO, M.; PRIETO, M. D.; FERRÁNDIZ, C. y SÁNCHEZ, C. (2005): "Inteligencia y creatividad". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 7, vol. 3 (3), pp. 21-50.
- FERRARI DE ZAMORANO, M. A. (1991). "Lenguaje, sistemas de significación y pensamiento formal en adolescentes sordos: el lenguaje revestido de operación". *Psicología-UPS*, Sao Paulo, 2 (1/2), pp. 33-47.
- FERRER, F; CASTEL, J. L. y VALIENTE, O. (2008): "Tendencias y réplicas en clave internacional". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 21-25.
- FERRÉS, J. (1995): "Televisión, espectáculo y educación". *Comunicar*, núm. 4, pp. 37-41.
- FGEE (Federación de Gremios de Editores de España) (2011): *Informe de resultados. Hábitos de lectura y compra de Libros 2011 (1er semestre)*. Julio de 2011.
- FLAVELL, J. H. (1976): "Metacognitive aspects of problem solving". Resnick L. B. (Ed.): *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 231-235.
- FLAVELL, J. H. (1984): *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- FLAVELL, J. H. (1987): "Speculations about age, nature and development of metacognition". Weinert, E. y Kluwe, R. (Eds.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 21-29.
- FLEISHER, C. (1990): "El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas". Bruner, J. y Haste, H. (Comp.): *La*

- elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño.* Barcelona: Paidós, pp. 125-138.
- FODOR, J. A. (1985): *El lenguaje del pensamiento.* Madrid: Alianza.
- FORNER, A. (1987): *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela.* Barcelona: Graó.
- FOSS, D. J. y HAKES, D. T. (1978): *Psycholinguistics. An introduction to the psychology of language.* Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- FOX, D. (1987): *El proceso de investigación en educación.* Pamplona: Eunsa.
- FRAGA, M. (1975): *El desarrollo político.* Barcelona: Bruguera. Libro amigo. Política y ensayo.
- FREIRE, P. (2003): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Mexico: Siglo XXI Edit.
- FRYER, M. (1996): *Creative, Teaching and Learnig.* Londres: Paul Chapman Publishing.
- FUNDACIÓN FOESSA (1970): *Informe Sociológico sobre la situación social de España, 1970.* Madrid, Editorial Euramérica, S. A.
- FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2010): *Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla y León, 2009.* Peñaranda de Bracamonte: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- FURTH, H. (1966): *Thinking without language: Psychological implications of deafness.* Nueva York: Free Press.
- GAIRÍN, J. (2002): "Algunas herramientas". Gairín, J. y Martín Bris, M.: *Aportaciones al debate sobre calidad.* Temáticos de Escuela Española de Octubre, núm. 6, pp. 22-24.
- GALLART, M. A. y JACINTO, C. (1997): "Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación-trabajo". Gallart, J. y Bertoncello, R. (eds.) (1997): *Cuestiones actuales de la formación.* Montevideo: Cinterfor/OIT, pp. 83-92.
- GARAGORRI, X. (2007): "Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo". *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 56-59.

- GARAGORRI, X. (2007a): "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión". *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 47-55.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995): "Intervención en la creatividad: evaluación de una experiencia". *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, nº 1 (julio), pp. 37-62.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2006): *La máquina de la educación. Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2000): *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (2003): *Métodos de investigación en educación. Vol. II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- GARCÍA (i) PLATA, I. (et al.) (1995): *Expresión oral*. Madrid: Alhambra Longman.
- GASOL, A. y ARÁNEGA, M. (2000): *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.
- GIMENO, J. (2003): "La importancia de desescolarizar la lectura en las sociedades de la información. Función compensatoria de la biblioteca escolar". *Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, vol. 11. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GIMENO, J. (2008): "El poder de un tipo de literatura en educación". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 52-55.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): "La muerte de las reformas y el regreso de la política". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348, (julio), pp. 97-99.
- GINSBURG, H. y OPPER, S. (1988): *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONCZI, A. (1994): "Competency based assessment in the professions in Australia". *Assessment in Education*, 1, pp. 27-44.

- GONZÁLEZ, V. (2002): "¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica". *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 22, núm. 1, pp. 45-53.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. (2003): "Creatividad aplicada al lenguaje". Gervilla, A. (dir.) y Prado, R. C. (coord.): *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Tomo II. Málaga: Dykinson, pp. 635-651.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2003): "Los enfoques en la enseñanza de la lengua". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 330, pp. 60-64.
- GONZALVO, G. (1978): *Diccionario de metodología estadística*. Madrid: Morata.
- GOODMAN, K. S. (1971): "Psycholinguistic universals in the reading process". Pimsleur, P. y Quinn, T. (eds.): *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODMAN, K. (2008): "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas*. Colombia: Fundalectura y Fundación Corona.
- GOUGH, P. B. (1972): "One second of reading". Kavanagh J. F. y Mattingly, J. G. (eds.): *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: The Mit Press.
- GREENE, J. (1975): *Thinking and language*. London: Methuen.
- GÜNTHER, R. (1996): *El lenguaje corporal*. Madrid: Edaf.
- GUTHRIE, T. J.; SEIFERT, J.; BURNHAN, A. N. y KAPLAN, R. J. (1974): *The meze technique to asses. Monitor reading comprehension*. The reading teacher, nov. 1974, pp. 28, 160-62.
- GUTHRIE, W. K. C. (1984): *Historia de la Filosofía Griega*. Vol. 1. Madrid: Gredos.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997): *Comentario pragmático de textos publicitarios*. Madrid: Arco / Libros.
- GUZMÁN, M. D. (2003): "Los lenguajes *on line*". Prado, J.; Pérez Rodríguez, M. A. y Galloso, M. V.: *La galaxia digital. Lenguaje y cultura sin fronteras en la era de la información*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 109-120.

- HAMMERSLEY, M. (1986): *Case Studies in Educational Research*. Keynes: Open University Press.
- HEAP, J. L. (1982): "Understanding classroom events: a critique of Durkin with an alternative". *Journal of Reading Behavior*, 14, pp. 391-411.
- HEREDIA, Y. y GÓMEZ, M. V. (2007): "Factores que afectan al desempeño académico de alumnos de escuelas primarias públicas en Nuevo León." *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Mérida.
- HERRÁN, A. de la (2008): "Didáctica de la creatividad". En HERRÁN, A. de la y PAREDES, J.: *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 151-176.
- HERRIOT, P. (1977): *Introducción a la psicología del lenguaje*. Barcelona: Labor.
- HIERRO, J. (1994): *Principios de Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- HOFFMAN, J. (1980): "Studying contextual building-up during reading through cumulative cloze". *Journal of reading behavior*, vol. 12, part. 4, pp. 337-341.
- HOLSTI, O. R. (1968): "Content análisis". En LINDSEY, G.: *The handbook of social psychology*. Adison Wesley.
- HYMES, D. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa". LLOBERA, M. (Coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 27-46.
- I.E. (2008): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2007. Indicadores prioritarios*. Madrid: MECD.
- INE (2008): *Indicadores Sociales 2008. Educación. Tablas nacionales: Gastos en educación 1992-2006*.
- INECSE (2004): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. Madrid: MECD.
- INECSE (2005): *Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- INHELDER, B. (1983): "Lenguaje y conocimiento en el marco constructivista". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 174-181.

- IRDP (2005): *PISA 2003: Compétences des jeunes Romands- Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^{ième} année*. Neuchâtel.
- IRIGOIN, M. y VARGAS, F. (2002): *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones al sector salud*. Montevideo: Cinterfort/OIT.
- IVIC, I. (1994): "Lev Semionovich Vygotsky (1896–1934)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, núm. 3-4, pp. 773-799.
- JIMÉNEZ, J. (2005): "La reforma de las dos últimas reformas". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348 (julio), pp. 15-20.
- JIMÉNEZ, J. (2008): "El abecé de PISA". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 12-15.
- JONNAERT, Ph.; BARRETTE, J.; MASCIOTRA, D. y YAYA, M. (2008): "La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp.1-32.
- JONNAERT, Ph. y VANDER BORGHT, C. (1999): *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de reference socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruselas. De Boeck.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2006): *Plan de lectura de Castilla y León 2006–2010*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- KAINZ, F. (1965-1969): *Psychologie der Einzelsprachen*, vol.1 (1965), vol. 2 (1969). Enke: Stuttgart.
- KIM, J-O y MUELLER, Ch. W. (1994): Factor Analysis, Statistical Methods and Practical Issues. En LEWIS-BECK, M. S. (Ed.) (1994): *Factor Analysis and Related Techniques*. London: Sage Publications, pp. 75-155.
- KNAPP, M. L. (1992): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- KOFFKA, K. (1935): *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace.
- KOK, W. (dir.) (2004): *Hacer frente al desafío: La estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo*, Comisión Europea, Bruselas.

- KOPLowitz, H. (1981): "La epistemología constructivista de Piaget. Exploración y comparación con varias alternativas teóricas". Coll, C. (ed.): *Psicología genética y educación*. Barcelona: Oikos-tau, pp. 23-59.
- KOZULIN, A. (1994): *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- LABERGE, D. y SAMUELS, S. J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading". *Cognitive Psychology*, núm. 6, pp. 293-323.
- LACASA, P. y GARCÍA MADRUGA, J. A. (1996): "Metacognición y desarrollo cognitivo". García Madruga, J. A. y Lacasa, P (Dir.): *Psicología Evolutiva* (Vol. 2). Madrid: UNED, pp. 129-159.
- LARA, F. et al. (2009): *Uso y abuso de las TIC en la población escolarizada burgalesa 10-18 años. Relación con otras variables psicosociales*. Burgos: Universidad de Burgos y Proyecto Hombre Burgos.
- LARA, L. (2008): Entrevista a Andreas Schleicher, Coordinador internacional del Informe PISA. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 36-40.
- LARA, L. (2008a): Entrevista a Enrique Roca, Director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 42-47.
- LARA, L. F. (2000): "Educar la lengua". *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas. México, SEP, pp. 9-11.
- LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LE BOTERF, G. (2001): *Compétence et navigation professionnelle*. París: Éditions d'Organisation.
- LEY 10/2007, de 22 de junio, de *La Lectura, del Libro y de las Bibliotecas*. B.O.E. núm. 150, del 23 de junio del 2007.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) (1970): Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de *las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. B.O.E. núm. 147, del 20 de junio de 2002.

LEY ORGÁNICA de EDUCACIÓN (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, B.O.E. del 4 de mayo de 2006.

LEY ORGÁNICA de ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

LINARES, A. (1966): *Las ideologías y el sistema de enseñanza en España*. Horizonte Español 1966. Tomo II. Ruedo Ibérico.

LINNAKYLÄ, P. y VÄLIJÄRVI, J. (2006): "Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 227-235.

LOMAS, C. (2001): "La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación". *Destrezas comunicativas en la lengua española*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

LOMAS, C. (2002): *Cómo hacer hijos lectores*. Madrid: Palabra.

LOMAS, C.; OSORO, A. y TUSÓN, A. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 7 (octubre/diciembre), pp. 27-53.

LOMAS, C.; OSORO, A. y TUSÓN, A. (2003): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001): "Lenguaje integrado, currículum y aprendizaje para toda la vida". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 13, pp. 203-216.

LÓPEZ, J. I. (2007): "El currículo global de la ciudadanía en la sociedad de la información". Bolívar, A. y Guarro, A. (coords.): *Educación y cultura democráticas*. Bilbao: Wolters Kluwer España, pp. 49-70.

LÓPEZ, N. (1983): "Una técnica para medir comprensión lectora: El test Cloze", *Enseñanza*, núm. 1. pp. 299-310.

LÓPEZ NOGUERO, F. y LEÓN, L. (2003): "Los medios de comunicación social en la sociedad actual: implicaciones educativas". Prado, J.; Pérez Rodríguez, M. A. y

- Galoso, M. V.: *La galaxia digital. Lenguaje y cultura sin fronteras en la era de la información*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 169-181.
- LOSADA, J. L. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003): *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- LUENGO, J.; LUZÓN, A. y TORRES, M. (2008): "El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp. 1-16.
- LUNA, F. (2003): "El currículo del área de Lengua. Un camino de ida y vuelta". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 330, pp. 12-14.
- LUNA, F. (2008): "¿Qué dice PISA sobre la comprensión lectora?". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 66-69.
- LURIA, A. R. y YUDOVICH, F. IA. (1979): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río.
- LLEDÓ, A. I. (2007): "Competencias básicas y currículo". *Andalucía Educativa*, núm. 60 (abril), pp. 7-10.
- MACHADO, A. M. (2002): *Lectura, escuela y creación literaria*. Salamanca: Anaya.
- MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002): *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.
- MANGUEL, A. (2005): *Una historia de la lectura*. Toledo: Lumen.
- MARCO, B. (2008): *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR (2000): *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO, ED-2000/WS/27. Consulta 16 /enero / 2009 http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/background_documents.shtml
- MARCHESI, A. (2001): "Presente y futuro de la reforma educativa en España". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27 (septiembre-diciembre), pp. 57-76.

- MARCHESI, A. (2006): "El informe PISA y la política educativa en España". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 337-355.
- MARINA, J. A.; BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- MARQUÉS, P. (2000): *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones* (Documento en línea, 44 pp.) [Consulta el 5 de diciembre de 2009]: <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>
- MARTÍ, E. (2000): "Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky". Tryphon, A y Vonèche, J. (comps.): *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, pp. 81-113.
- MARTIN, F. y CAMPO, M. A. (1994): "Percepciones del clima social escolar: Diferencias tipológicas entre colegios públicos y colegios privados.". *Aula abierta*, nº. 63, pp 57-76.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004): "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 3, pp. 127-143.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005): "Lo que nunca reforman las reformas". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348 (julio), pp. 108-111.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2002): *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- MARX, J. L. (1980): "De nuevo la controversia sobre el lenguaje de los monos". *Science*, vol. 207, pp. 130-133. *La adquisición del lenguaje* (1981) (Monografía de *Infancia y Aprendizaje*), pp. 187-194.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MATA, J. (2004): *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- MAYNTZ, R.; HOLM, K. y HÜBNER, P. (1993): *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.

- MAYOR, J. (1984): *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje (II)*. Madrid: UNED.
- McCLELLAND, D. C. (1973): "Testing for Competencies rather than intelligence". *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MEEKS, J. N. y MORGAN, R. (1978): "Classroom and the cloze procedure: interaction in imagery". *Reading Horizons*, 18 (4): Summer 1978, pp. 261-264.
- MEHLER, J. (1983): "Psicología y psicolingüística: el impacto de Chomsky y Piaget". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recopil.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 406-419.
- MELGAREJO, J. (2005): *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Tesis doctoral, Director: Pedró, F.; Tutora: Castelló, M.
- MELGAREJO, J. (2006): "La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 237-262.
- MELGAREJO, J. (2008): "Las claves del éxito en Finlandia". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 30-33.
- MENCHÉN, F. (1998): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- MENDOZA, M. (2006): "Las alteraciones buscan trabajo". *Cuentos de la biblioteca, 2006. Cuarto concurso de cuentos*, pp. 43-44. León: Junta de Castilla y León.
- MENTXAKA, I. (2008): "Loe: Una nueva ley, un viejo problema sin resolver". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 377 (marzo), pp. 81-84.
- MERAYO, A. (2000): "Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa". *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 14, pp. 35-42.
- MERTENS, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

- MERTENS, L. (1998): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- MILLÁN, J. A. (coord.) (2008): *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (M.E.) [I.E.] (2010a): *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (M.E.) [I.E.] (2010b): *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (M.E.) [I.E.] (2010c): *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 152, de 26 de junio de 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991a): Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 220, de 13 de septiembre de 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [M.E.C.] (2001): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000*. Madrid: Secretaría General Técnica. INCE, 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [M.E.C.] (2002): *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000: Resumen*

de resultados. OCDE-Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. INCE 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [M.E.C.] (2004): *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación, INECSE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [M.E.C.] (2005): *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Secretaría General Técnica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005a): *Objetivos Educativos europeos y españoles. Puntos de referencia 2010*. (Borrador de trabajo. Con fecha 17 de mayo de 2005).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006a): Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006b), *Currículo y competencias básicas*, 23 marzo 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [M.E.C.] (2007): *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [M.E.C.] (2007a): *Presentación del Informe PISA 2006 de la OCDE. El resultado de los alumnos españoles en competencia científica se sitúa en la media de la OCDE* (nota de prensa), Gabinete de Comunicación, 4 de diciembre de 2007, pp. 1-4.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (I.E.) (2007b): *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA [M.E.C.] (2008): *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (M.E.C.) [I.E.] (2010): *Evaluación General de Diagnóstico. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA y AGENCIA ESPAÑOLA LEONARDO DA VINCI (2004): *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional*. 14 de diciembre de 2004.
- MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (2008): "La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 47, pp. 159-183.
- MONEREO, C. (2007): "Competencias para (con)vivir con el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (julio-agosto), pp. 12-18.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2001): "¿En qué siglo vive la escuela?". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 298 (enero), pp. 50-55.
- MONSALVO, E. (1986-1987): "Análisis de la prueba Cloze en 2º de E.G.B." *Enseñanza*, núm. 4-5, pp. 155-165.
- MONTERO, A. (2008): "¿Son universales las competencias básicas?". *Escuela*, núm. 3775 (199), (7 de febrero de 2008), pp. 31.
- MORALES, P. (2008): *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Burgos: Universidad Pontificia Comillas.
- MORÁN, C. y AUNIÓN, J. A. (2006): "La sexta ley educativa de la democracia". *Diario El País*, 7 de abril de 2006, pp. 38.
- MORENO, M. G. (2005): "Educación de calidad y competencias para la vida". *Educar*, núm. 35 (octubre-diciembre), pp. 25-32.
- MORENO, V. (2003): *Leer para comprender*. Navarra: Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.

- MORENO, V. (2005): *Metáforas de la lectura*. Madrid: Lengua de Trapo.
- MORLES, A. (1991): "El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente". Puente, A. (Dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, pp. 261-274.
- MOYA, J. (2007): "Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía". Bolívar, A. y Guarro, A. (coords.): *Educación y cultura democráticas*. Bilbao: Wolters Kluwer España, pp. 34-48.
- MULDER, M. (2007): "Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente". *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 40, pp. 5-24.
- MULDER, M.; WEIGEL, T. y COLLINGS, K. (2008): "El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp. 1-26.
- NAVÍO, A. (2002): *Las competencias profesionales del formador*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- NAVÍO, A. (2005): "Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional". *Revista de Educación*, núm. 337, pp. 213-234.
- NEWMAN, W. L. (1997): *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- NICKERSON, R.; PERKINS, D. y SMITH, E. (1994): *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, Paidós.
- NOGUERA, J. (2004): *Las competencias básicas*. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspectorDOCUMENTOS%20Y%20LIBROSCOMPETENCIASLAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20-%20NOGUERA.pdf.pdf>
(Consultado el 10-12-2008).
- NOLFA, S. (1999): "¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana". *Revista de Psicología* (Universidad de Chile), vol. III, núm. 1, pp. 43-56.
- NUNBERG, G. (Comp.) (2004): *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós.

- OBAMA, B. (2005): "Bound to the Word". *American Libraries*, núm. 58 (agosto), pp. 48-52.
- OCAMPO (2003): *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal*. Universidad de Santiago.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- OCDE (2000): *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, INCE.
- OCDE (2001): *Informe PISA 2000. Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Estudiantes PISA (2000) de la OCDE*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2004): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2005): *Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo*. París: OCDE.
- OCDE (2006): *PISA 2006. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2007): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2007a): *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. (Vol 1). OECD Publishing.
- OIE (Oficina Internacional de Educación) (2004): "Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades". *Información e innovación en educación*, núm. 116-117 (abril-agosto), pp. 1-12.
- OIT (2005): *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Recomendación 195. Ginebra.

- OLERON, P. (1957): *Recherches sur le développement mental des sourdsmuets*. París: Centre National de la Recherche Scientifique.
- OLIVEROS, L. (2006): "Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, núm. 1, pp. 101-118.
- OLSON, D. R. (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- PAJARES, R. (2004): "Características del estudio PISA 2000". *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*, pp. 7-23. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación, INECSE.
- PAPERT, S. (1983): "El papel de la inteligencia artificial en psicología". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 130-140.
- PAREJO, J. (1995): *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Barcelona: Paidós.
- PARLAMENTO EUROPEO (2000): *Consejo Europeo 23 y 24 de marzo de 2000. Lisboa*. (Discurso de la Presidenta, Sra. Nicole Fontaine. Conclusiones de la Presidencia). 01/S-2000. Dirección General de la Presidencia. PE 289.667, Boletín 27.03.2000.
- PARLAMENTO EUROPEO (2000a): *Consejo Europeo 19 y 20 de junio de 2000. Santa María da Feira*. (Conclusiones de la Presidencia). 02/S-2000. Dirección General de la Presidencia. PE 292.483, Boletín 21.06.2000.
- PARLAMENTO EUROPEO (2001): *Consejo Europeo 23 y 24 de marzo de 2001. Estocolmo*. (Conclusiones de la Presidencia). 01/S-2001. Dirección General de la Presidencia. PE 303.105, Boletín 26.03.2001.
- PARLAMENTO EUROPEO (2002): *Consejo Europeo 15 y 16 de marzo de 2002. Barcelona*. (Conclusiones de la Presidencia). 01/S-2002. Dirección General de la Presidencia. PE 316.165, Boletín 18.03.2002.

PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L 394, 30.12.2006.

PARLAMENTO EUROPEO; CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA y COMISIÓN EUROPEA (2000): Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 364/01, 18.12.2000.

PEDROSO, T. (2003): "Publicidad y recursos psicológicos de persuasión". Prado, J.; Pérez Rodríguez, M. A. y Galloso, M. V.: *La galaxia digital. Lenguaje y cultura sin fronteras en la era de la información*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 97-105.

PENNAC, D. (1993): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2003): *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.

PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F. (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, núm. 1. Salamanca, Consejería de Educación de Cantabria.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007a): "Reinventar la escuela, cambiar la mirada". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 368 (mayo), pp. 66-71.

PÉREZ PEREIRA, M. (1984): "Lenguaje y pensamiento en el desarrollo: Un nuevo modelo teórico". *Estudios de Psicología*, núm. 17, pp. 117-130.

PÉREZ-RIOJA, J. A. (1986): *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

PÉREZ-RIOJA, J. A. (1988): *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Popular.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2003): "De la letra al bit... La nueva competencia comunicativa". Prado, J.; Pérez Rodríguez, M. A. y Galloso, M. V.: *La galaxia*

digital. Lenguaje y cultura sin fronteras en la era de la información. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 29-47.

- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II. Técnicas y análisis de datos.* Madrid: La Muralla.
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (1998): *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años* (Tesis Doctoral). Dir.: Díaz, M. T. Universidad Complutense de Madrid.
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (2005): "Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones". *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 121-138.
- PERLADO, L. y SEVILLANO, M. L. (2003): "La influencia de la televisión en los niños". *Enseñanza*, 21, pp. 163-178.
- PERRENOUD, P. (1997): *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques.* París, ESF.
- PERRENOUD, PH. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, PH. (2008): "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)". Consultado el 20 de abril de 2009 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- PETER, L. J. y HULL, R. (1994): *El principio de Peter.* Barcelona: Plaza & Janés.
- PETERSON, G. W.; SAMPSON, J. P. y REARDON, R. C. (1991): *Career development and services. A cognitive approach.* California: Brooks/Cole Publishing Company Pacific Grove.
- PIAGET, J. (1973): *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Seix Barral.
- PIAGET, J. (1975): *Problemas de psicología genética.* Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1983a): "La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje.* Barcelona: Crítica, pp. 51-62.

- PIAGET, J. (1983b): (A propósito del núcleo fijo y de su innatismo): "Observaciones introductorias". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 89-94.
- PIAGET, J. (1983c): "Esquemas de acción y aprendizaje del lenguaje". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 210-214.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1977): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIATELLI-PALMARINI, M. (Org. y recop.) (1983): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica.
- PINKER, S. (2003): *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- PIÑUEL, J. L. (2002): "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido". *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 1-42.
- PLATÓN (1983): *Diálogos*. Vol. II (*Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*). Madrid: Gredos.
- POGGIOLI, L. (1991): "Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales". Puente, A. (Dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, pp. 365-396.
- PORTA, L. y SILVA, M. (2003): "La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa". [Artículo, 18 páginas]. (Consultado el 10 de abril de 2011): <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- POSTEGUILLO, S. (2002): "La influencia del inglés de Internet en la lengua española". *Revista de investigación Lingüística*, núm. 2, vol. V, pp. 117-139.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal. I: Cultura, lenguaje y conversación. II: Paralenguaje, kinésica e interacción. III: Nuevas perspectivas en novela, teatro y su traducción*. Madrid: Istmo.
- POZO, J. L. (Ed.) (1994): *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- POZO, J. I. (2003): *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. y MONEREO, C. (2007): "Carta abierta a quien competa". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (julio-agosto), pp. 87-90.

- PRADO, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PRENDES, M. P. (2004): "Los nuevos medios de comunicación y el aprendizaje en colaboración". *Aula Abierta*, núm. 84, pp. 127-146.
- PROPST, I. K. y BALDAUF, R. B. (1979): "Use matching-cloze tests for elementary students". *The reading teacher*, vol. 32, núm. 6, marzo 1979, pp. 683-690.
- PUENTE, A. y RUSSELL, G. (2006): *Los orígenes del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- PUTNAM, H. (1983): "Lo que es innato y por qué. Comentarios sobre el debate". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 345-371.
- QUINTANA, G. (1996): "El papel del lenguaje en la vida individual y social". *Didáctica*, núm. 8, pp. 197-225.
- QUINTERO, A. (1985): "Predicción de la comprensión lectora". *Enseñanza*, núm. 3, pp. 9-28.
- QUINTERO, A. (1987): *Madurez y comprensión lectora*. Salamanca: Amarú.
- REAL DECRETO 115/2004, de 23 de enero, *por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*. B.O.E. del 7 de febrero de 2004.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, B.O.E. del 8 de diciembre de 2006.
- REBER, A. S. (1995): *The Penguin Dictionary of Psychology*. Londres: Penguin Books.
- REPETTO, E.; TÉLLEZ, J. A. y BELTRÁN, S. G. (2002): *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. Madrid: UNED.
- REVESZ, S. G. (1959): "Thought and language". *Archivum Linguisticum*, 2, 2, pp. 124-129.
- REYZÁBAL, M^a. V. (2002): *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*. Madrid: La Muralla.
- RICHELLE, M. (1975): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.

- RÍOS, P. (1991): "Metacognición y comprensión de la lectura". Puente, A. (Dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, pp. 275-298.
- RIVIÈRE, A. (1988): *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- RODARI, G. (2006): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Bronce.
- RODRÍGUEZ, J. L. (1991): "Evaluación de la comprensión de la lectura". Puente, A. (Dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, pp. 301-345.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- ROE, R. (2003): "¿Qué hace competente a un psicólogo?". *Papeles del Psicólogo. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, núm. 86, diciembre.
- ROEGIERS, X. (2008): "Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp. 1-36.
- ROLDÁN, R; LUCENA, M: y TORRES, P. (2009): "Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio". *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 10, pp. 1-8.
- ROMANES, G. J. (1884): *Mental evolution in animals*. New York: Appleton.
- ROMERO, J. F. y GONZÁLEZ, M. J. (2001): *Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2009): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUL, J. y CAMBRA, T. (2007): "Educación y competencias básicas". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (julio-agosto), pp. 71-80.
- RUMELHART, D. (1977): "Toward an Interactive model of Redding". Dornic, S. D. (Ed.), *Attention and Performance VI*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- RYCHEN, D. S. (2002): Key Competencies for the Knowledge Society. A contribution from the OECD Project Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Conference in Stuttgart, October 10-11, 2002.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2000): "Definition and Selection of Key Competencies". *The INES Compendium. Contributions from the INES Networks and Working Groups*, pp. 61-73. OECD.
- SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (Dir.) (2004): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I-II. Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ, E. (2003): "La comprensión lectora". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 330 (diciembre), pp. 56-59.
- SÁNCHEZ, E. y GARCÍA-RODICIO, H. (2006): "Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 195-226.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1999): *Manual de análisis estadístico de los datos*. Madrid: Alianza.
- SANCHO, J. M. (2006): "Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 171-193.
- SANTIBÁÑEZ, J. y SIERRA, J. (1989): *La evaluación de la escritura. Test de escritura para el Ciclo Inicial T.E.C.I.* Madrid: CEPE.
- SANTOS, M. A. (2008): "¿Viene PISA del verbo "pisar"?". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp.60-63.
- SANTOS, M. A. (2008a): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos contra el desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- SANZ, A. (2004): "Algunas reflexiones sobre la evaluación de la lectura en el proyecto PISA". *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*, pp. 25-38. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación, INECSE.
- SANZ, A. (2005): "La lectura en el Proyecto PISA". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 95-120.

- SAPIR, E. (2004): *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- SARRAMONA, J.; DOMÍNGUEZ, E.; NOGUERA, J. y VÁZQUEZ, G. (2005): "Las competencias en la secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad". Chaparría, E. (Ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 199-251. Valencia, UPV/ICE.
- SCHAEPER, H. (2006): *What are key competences? Why are they important? How to foster them? (Was sind Schlüsselkompetenzen, warum sind sie wichtig, und wie können sie gefördert werden?)*. HIS Higher Education Information System. Deutschland.
- SCHLEICHER, A. (2006): "Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 21-43.
- SEARLE, J. (1973): *La revolución de Chomsky en lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- SERRA, J. y OLLER, C. (2001): "Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria". VV. AA. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó, pp. 35-43.
- SIERRA, R. (1991): *Diccionario práctico de estadística y técnicas de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- SIERRA, R. (1997): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SMITH, F. (1983): *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- SOLÉ, I. (2001): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOSA, A. (*sine anno*): "Apuntes para un currículum basado en competencias. Una mirada desde Vigotsky". (Consultado el 29 de enero de 2009). Disponible en: <http://didacticagriselda.files.wordpress.com/2008/11/currículum-por-competencias1.doc>

- SOUSA, B. de (2005): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas y Ed. Miño y Dávila.
- STANOVICH, K. E. (1980): "Toward and Interactive-compensatory modelo f individual differences in the development of Redding fluency, *Reading Research Quarterly*, 16, pp. 32-71.
- TARDIF, J. (2008): "Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp. 1-16.
- TAYLOR, L. W. (1953): "Cloze procedure. A new tool for measuring readability". *Journalism Quarterly*, núm. 30, pp. 415-433.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TÉLLEZ, J. A. (2005): *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Sevilla: Dykinson.
- THORNDIKE, E. (1917): "Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading". *Journal of Educational Psychology*, 8, pp. 323-332.
- THORNE, K. (2008): *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.
- TIRADO, V. (2007): "Competencias para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (julio-agosto), pp. 28-30.
- TOBÓN, S. y FERNÁNDEZ TOBÓN, J. L. (2002): *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: FUNORIE.
- TORRE, S. de la (1995): *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- TOULMIN, S. (1983): "Hacia una vía entre constructivismo e innatismo". Piatelli-Palmarini, M. (Org. y recop.): *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, pp. 333-335.
- TRATADO DE ROMA (1957): Tratado constitutivo de la Comunidad Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 321 E, 29.12.2006.

- TURNER, R. (2006): "El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 45-74.
- TUSÓN, A. (1993): "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua". Lomas, C. y Osoro, A. (Compiladores): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 55-68.
- UBIETA, E. (2009): "Finlandia, en PISA 2006". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 386, enero (2009), pp. 78-82.
- VALENZUELA, M. M. (2009): "Pensamiento y lenguaje: un comentario de Sacks y Sutherland". *Ciencia y Didáctica*, núm. 20 (15-08-2009), pp. 75-84.
- VALLES, M. (2002): *Entrevistas cualitativas*. Colección "Cuadernos Metodológicos", nº 32. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- VARELA, J. (2007): *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2006): "Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación de España". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2006, pp. 13-18.
- VENEZKY, R. L. ; KAESTLE, C. F. y SUM, A. M. (1987): *The Subtle Danger: Reflections on the Literacy Abilities of America's Young Adults*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- VERDÍA, E. (2002): "Comentarios al Marco común europeo de referencia para las lenguas", *Mosaico*, núm. 9, pp. 4-7. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- VEZ, J. M. (2001): "El valor de la lengua como fuerza social de comunicación: aspectos profesionalizadores". *Destrezas comunicativas en la lengua española*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VIDAL, F. y MOTA, R. (2009): *Encuesta de infancia en España 2008*. Madrid: Fundación SM.

- VIEIRO, P. y GÓMEZ, I. (2004): *Psicología de la Lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- VIELMA, E. y SALAS, M. L. (2000): "Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo". *Educere*, junio, año/vol. 3, núm. 009, pp. 30-37.
- VILA, I. (1993a): "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística". Lomas, C. y Osoro, A. (Compiladores): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 31-54.
- VILA, I. (1993b): "Psicología y enseñanza de la Lengua". *Infancia y Aprendizaje*, núm. 62-63, pp. 219-229.
- VILLARDÓN, L. (2006): "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias". *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57-76.
- VIÑAO, A. (1992): "La Educación General Básica entre la realidad y el mito". *Revista de Educación*, núm. extraordinario (1992), pp. 47-71.
- VIÑAO, A. (2005): "Éxito y fracaso de las reformas: sus condicionantes". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348 (julio), pp. 94-96.
- VYGOTSKI, L. S. (1992): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKI, L. S. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Grijalbo Mondadori.
- WAGENSBERG, J. (2008): "El estímulo, la conversación y la comprensión". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 381, julio (2008), pp. 100-102.
- WIDDOWSON, H. G. (1987/98): "Aspectos de la enseñanza del lenguaje". En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SELL/ICE/HORSORI, pp. 1-23.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZAKALUK, B. L. (1996): A theoretical overview of the reading process: factors which influence performance and implications for instruction. (Consultado el 20 de marzo de 2009): http://www.njxgix.cn/resource/websubject//1799/1799_951.doc

ZAPATA, P. (1996): *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*. Madrid: Popular.

OTROS RECURSOS

ILUSTRACIONES:

DAVID MAYNAR: www.davidmaynar.com

FOTOSEARCH: <http://www.fotosearch.es>

ÍNDICES DE FIGURAS Y TABLAS

1. ÍNDICE DE FIGURAS

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I. INTRODUCCIÓN

1	Los tipos de calidad y los momentos de un proceso de formación que se inscribe en un proceso de producción de competencias.....	31
---	---	----

II. DEFINICIÓN

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

2	Componentes de la competencia.....	38
3	Arquitectura del modelo de competencia.....	39

2. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

4	Elementos de la competencia laboral.....	45
---	--	----

3. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

5	Escalera del conocimiento.....	56
6	Diferencia entre conocimiento y habilidad.....	60
7	Avances en el logro de los 5 puntos de referencia (media de la UE)....	109
8	Key competencies. Percentage of pupils with Redding literacy proficiency level 1 and lower in the PISA reading literacy scale.....	114
9	Lifelong learning. Percentage of population aged 25-64 participating in education and training in the four weeks prior to the survey.....	115

IV. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

10	Competencia comunicativa.....	157
11	Competencia comunicativa en el MERCL.....	158
12	Implicaciones en el desarrollo y déficit de la competencia lingüística....	159

4. PENSAMIENTO Y LENGUAJE

13	Diagrama de las posibles relaciones de intersección entre dos conjuntos L y P.....	195
14	Origen y desarrollo del pensamiento verbal en Piaget y Vigotsky.....	200
15	Evolución del lenguaje. Vygotsky / Piaget.....	201

V. LA LECTURA EN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

1. LA LECTURA

16	Situaciones de lectura.....	223
----	-----------------------------	-----

2. FOMENTO DE LA LECTURA

17	Misión de la biblioteca.....	236
----	------------------------------	-----

3. COMPRENSIÓN LECTORA

18	Procesamiento de la información en los modelos ascendentes.....	245
19	Procesamiento de la información en los modelos descendentes.....	245
20	Estrategias lectoras y comprensión del texto.....	250
21	Principio de clausura.....	257

4. EL INFORME PISA

22	Evolución del gasto público en educación.....	274
23	Resultados por niveles de la competencia lectora en PISA (2000-2009).....	277
24	Niveles de rendimiento en Lectura en Castilla y León (2006 y 2009)....	279

SEGUNDA PARTE METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

25	Enfoque de la presente investigación.....	297
26	Fases en la aplicación del cuestionario.....	330
27	Proceso de análisis de datos cualitativos.....	365
28	Fuentes de información para la triangulación de datos.....	366

TERCERA PARTE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

I. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

29	Composición de la muestra por sexo.....	374
30	Distribución de edades por sexo.....	376
31	Lugar de residencia.....	376
32	Lengua materna.....	377
33	Valoración del esfuerzo en Lengua por géneros.....	385
34	Frecuencia de actividades lingüísticas.....	389
35	Nivel de lectura por calificaciones.....	392
36	Frecuencia de lectura por sexos.....	393
37	Frecuencia de lectura semanal en casa por sexos.....	394
38	Libros leídos al mes por sexos.....	396
39	Compra o regalo de libros en el último año por sexos.....	401
40	Participación en actividades de lectura.....	406
41	Utilización de Internet o la videoconsola.....	408
42	Frecuencia de uso diario de la televisión por sexo.....	409
43	Currículo. Baremos de puntuación.....	421

44	Currículo: Puntuaciones finales por género.....	423
45	Currículo: Puntuaciones por tipo de centro.....	423
46	Currículo: Puntuaciones por expediente.....	424
47	Comprensión Escrita. Baremos de puntuación.....	429
48	Comprensión Escrita. Puntuaciones finales por género.....	431
49	Comprensión Escrita por tipo de centro.....	432
50	Comprensión Escrita: Puntuaciones por expediente.....	433
51	Expresión Escrita. Niveles de puntuación.....	476
52	Expresión Escrita. Resultados por sexo.....	477
53	Expresión Escrita por tipo de centro.....	478
54	Expresión Escrita: Resultados por expediente.....	478
55	Expresión Escrita. Resultados por apartados.....	479
56	Comprensión Oral. Baremos de puntuación.....	489
57	Calificaciones Comprensión Oral.....	490
58	Comprensión Oral. Niveles por sexo.....	490
59	Comprensión Oral por tipo de centro.....	491
60	Comprensión Oral. Niveles por calificación del expediente.....	492
61	Expresión Oral. Niveles de puntuación.....	529
62	Expresión Oral. Puntuaciones finales por género.....	529
63	Expresión Oral por tipo de centro.....	530
64	Expresión Oral: Baremos de puntuación final.....	531

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

65	Porcentaje de las categorías establecidas en la dimensión <i>Competencias</i>	541
66	Fortalezas lingüísticas de los alumnos.....	552
67	Frecuencia temporal de las actividades de expresión oral.....	563
68	Porcentaje de opinión sobre la tendencia curricular en Lengua.....	566
69	Excesos curriculares contenidos en la legislación.....	570
70	Excesos curriculares contenidos en el libro de texto.....	571
71	Porcentaje de opinión sobre la actitud del profesor en clase.....	578
72	Porcentaje de opinión sobre nivel de exigencia.....	583
73	Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión <i>Motivación</i>	588
74	Elementos para la motivación lectora en el aula.....	596
75	Motivación lectora desde el centro.....	599
76	Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión Lenguaje y TIC's.....	603
77	Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión <i>Evaluación</i>	608
78	Cualidades que condicionan los resultados de las alumnas en el área de Lengua.....	612
79	Opinión del profesorado sobre interés en lectura por géneros.....	615

2. ÍNDICE DE TABLAS

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

II. DEFINICIÓN

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

1	Características de las competencias.....	40
---	--	----

2. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

2	La competencia desde los modelos de Gonczi (1994) y Mertens (1996).....	46
3	La competencia desde el modelo de Mertens (1998).....	47

3. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

4	Competencias clave.....	71
5	Proceso de adquisición de competencias.....	77

III. ANTECEDENTES POLÍTICOS

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EUROPA

6	Objetivos estratégicos previstos para los sistemas de educación y formación.....	101
7	Puntos de referencia europeos en educación y formación.....	108
8	Competencias 2000 / Competencias 2006.....	119

2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA

9	Las competencias propuestas por la Unión Europea y las adoptadas por el MEC.....	135
10	Elementos subjetivos de un acto comunicativo.....	138

IV. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

11	Saberes de la Competencia en Comunicación Lingüística.....	161
----	--	-----

2. EL ÁREA DE LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

12	Aprendizaje lingüístico.....	170
----	------------------------------	-----

13	Contribución de otras áreas al desarrollo de la competencia lingüística.....	179
----	--	-----

V. LA LECTURA EN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

1. LA LECTURA

14	Beneficios de la lectura.....	222
----	-------------------------------	-----

3. COMPRENSIÓN LECTORA

15	Diferencias entre procesamiento humano y tecnológico.....	244
----	---	-----

4. EL INFORME PISA

16	Resultados del informe PISA. Comprensión lectora.....	278
----	---	-----

SEGUNDA PARTE METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

17	Participación de centros.....	299
18	Cuestionario. Muestra por sexos.....	299
19	Calendario de aplicación del cuestionario.....	300
20	Variables incluidas en el cuestionario.....	305
21	Cuestionario. Tipos de variables.....	306
22	Modelo de plantilla para la evaluación de los expertos.....	309
23	Criterios de validez para los ítems evaluados por los expertos.....	309
24	Análisis factorial de los ítems sobre el <i>Profesor y Actitud hacia la Lengua</i>	313
25	Análisis factorial de los ítems sobre <i>Actividades de Lengua</i>	314
26	Análisis factorial de los ítems sobre <i>Lectura</i>	315
27	Análisis factorial de los ítems sobre <i>Conocimientos Curriculares Generales</i>	318
28	Análisis factorial de los ítems sobre <i>Comprensión Escrita</i>	319
29	Análisis factorial de los ítems sobre <i>Expresión Escrita</i>	323
30	Análisis factorial de los ítems sobre <i>Comprensión Oral</i>	325
31	Análisis factorial de los ítems sobre <i>Expresión Oral</i>	327
32	Dimensiones de las preguntas contenidas en los textos de Comprensión Escrita.....	335
33	Expresión Escrita: Ítems que componen la Estructura.....	336
34	Expresión Escrita: Ítems que componen la Coherencia.....	337
35	Expresión Escrita: Ítems que componen la Calidad.....	337
36	Expresión Escrita: Ítems que componen la Creatividad.....	338
37	Dimensiones de las preguntas contenidas en el texto de Comprensión Oral.....	339
38	Conocimientos Curriculares Generales. Puntuación de los ítems.....	343
39	Cuestiones Curriculares Generales. Escala de valores.....	344
40	Comprensión Escrita. Suma de puntuaciones.....	344
41	Comprensión Escrita. Puntuación de los ítems.....	345
42	Comprensión Escrita. Escala de valores.....	345
43	Expresión Escrita. Modelo de disposición de las dimensiones e ítems.....	346
44	Expresión Escrita. Suma de puntuaciones.....	347

45	Expresión Escrita. Escala de valores.....	347
46	Comentamos el Cuento. Puntuación de los ítems.....	348
47	Definiciones, Razonamiento y argumentación e Instrucciones. Puntuación de los ítems.....	348
48	Comprensión Oral. Suma de puntuaciones.....	349
49	Comprensión Oral. Escala de valores.....	349
50	Expresión Oral. Puntuación de los ítems.....	350
51	Expresión Oral. Escala de valores.....	351
52	Calendario de entrevistas.....	355
53	Modelo de Entrevista aplicada al profesorado.....	356

TERCERA PARTE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

I. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

54	Calificación del Expediente (2ª Evaluación) * Sexo.....	378
55	Calificación de Expediente (2ª Eval.) * [Lengua: Profesor] ¿Te permite participar en clase?.....	380
56	Calificación del Expediente (2ª Evaluación) * [Lengua: Profesor] ¿Y tú estás contento con tus notas en la materia de Lengua?.....	381
57	Actividades que se realizan en la clase de Lengua.....	388
58	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Disfrutas leyendo? (Por sexos).....	390
59	Nivel de lectura por sexo.....	391
60	Frecuencia de lectura por sexos.....	393
61	Número de libros en casa según la calificación del expediente.....	398
62	Utilización de las bibliotecas por sexos.....	404
63	Participación de los alumnos en las actividades escolares de lectura, según el tipo de centro.....	407
64	Currículo: Baremos de Puntuación Final por niveles.....	422
65	Aciertos Totales Conocimientos Curriculares Generales.....	422
66	Currículo: Porcentaje medio de aciertos y nivel de dificultad de las preguntas.....	425
67	Dimensiones cognitivas recogidas en cada texto.....	426
68	Comprensión Escrita: Porcentaje de aciertos por pregunta.....	427
69	Comprensión Escrita: Baremos de Puntuación Final.....	430
70	Aciertos Totales en Comprensión Escrita.....	430
71	Comprensión Escrita: Porcentaje medio de aciertos y nivel de dificultad de las preguntas.....	434
72	Estructura: Resultados por sexo.....	471
73	Coherencia: Resultados por sexo.....	472
74	Calidad: Resultados por sexo.....	474
75	Creatividad: Resultados por sexo.....	476
76	Expresión Escrita. Resultados por apartados.....	479
77	Comprensión Oral. Dimensiones de las preguntas del texto.....	480
78	Comentamos el Cuento: Porcentaje de aciertos por pregunta.....	481
79	Definiciones: Porcentaje de aciertos por pregunta.....	481
80	Definiciones: Respuestas alternativas.....	482
81	Razonamiento y Argumentación: Porcentaje de aciertos por pregunta.....	484
82	Instrucciones: Porcentaje de aciertos por pregunta.....	487
83	Entonación natural y amena, por sexo.....	512
84	Nivel del lenguaje adecuado, por tipo de centro.....	514

85	Análisis de Contenido: Resultados por sexo.....	524
86	Análisis Formal: Resultados por sexo.....	528

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

87	Número de profesores participantes.....	536
88	Identificación de los entrevistados y experiencia docente.....	536
89	Duración de las entrevistas y localización.....	537
90	Dimensiones y Categorías para el análisis de las entrevistas.....	539
91	Competencias más aplicadas en Lengua y las más importantes.....	544
92	Opiniones del profesorado sobre el nombre dado a las competencias.	545
93	Frecuencia y porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión <i>Currículo</i>	550
94	Opiniones sobre aprendizajes desde temprana edad.....	558
95	Currículo: Valoración de actividades de Expresión Oral. Tipo de actividades de Expresión Oral.....	562
96	Opiniones sobre los contenidos en el libro de texto.....	564
97	Frecuencia y porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión <i>Profesorado</i>	573
98	Profesorado: Nivel de exigencia.....	581
99	Opinión sobre la motivación lingüística del alumno.....	591
100	Opiniones sobre la falta de creatividad en el profesor.....	601
101	Evaluación: Mejores resultados en Lengua: Alumnas.....	611

III. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

102	Correlaciones entre el rendimiento en el área y cualidades del profesor.....	621
103	Interés de los alumnos en los aspectos de la Lengua.....	623
104	Porcentaje resultante de alumnos, por niveles, en las pruebas lingüísticas.....	623
105	Categorías de mayor frecuencia en hábitos de lectura.....	624
106	Promedio de tiempo dedicado a las tecnologías y a la lectura.....	625
107	Análisis de ítems sobre hábitos de lectura por sexos.....	626
108	Suma de las dos últimas categorías.....	626
109	Uso de las tecnologías.....	627
110	Niveles de los alumnos según la puntuación obtenida en cada dimensión de la Expresión Escrita.....	629
111	Puntuaciones medias y desviaciones típicas de alumnos/as en Expresión Escrita.....	629
112	Actividades que se realizan en la clase de Lengua.....	630
113	Respuesta del profesorado sobre Expresión Oral en Lengua.....	631
114	Puntuaciones medias y desviaciones típicas de alumnos/as en competencia lingüística.....	631
115	Relaciones críticas de las pruebas lingüísticas.....	633
116	Puntuaciones medias y desviaciones típicas por tipo de centro.....	634
117	Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la Expresión Escrita por tipo de centro.....	634
118	Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la Expresión Oral por tipo de centro.....	635
119	Relaciones críticas según los tipos de centros.....	635

3. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

TERCERA PARTE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

I. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

1	Composición de la muestra por tipo de centro.....	374
2	[Lengua: Profesor] ¿Es exigente tu profesor de Lengua?.....	379
3	[Lengua: Profesor] ¿Te permite participar en clase?.....	379
4	[Lengua: Profesor] ¿Cómo evalúa el profesor de Lengua tu trabajo en esta materia?.....	380
5	[Lengua: Profesor] ¿Y tú estás contento con tus notas en la materia de Lengua?.....	381
6	[Lengua: Actitud hacia la Lengua] ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar Lengua? (Elige sólo lo que más te gusta).....	383
7	[Lengua: Actitud hacia la Lengua] ¿Qué importancia tiene para ti ir bien en Lengua?.....	383
8	[Lengua: Actitud hacia la Lengua] ¿Qué es lo que menos te gusta de estudiar Lengua? (Elige sólo lo que menos te gusta).....	384
9	[Lengua: Actitud hacia la Lengua] Califica tú mismo el esfuerzo que realizas en el estudio de la Lengua.....	384
10	[Lengua: Actividades de Lengua] ¿Con qué frecuencia se te pide, en la clase de Lengua, que hagas trabajos escritos sobre lo que has leído?.....	386
11	[Lengua: Actividades de Lengua] ¿Con qué frecuencia se realiza en clase de Lengua un debate o una conversación entre el profesor y todos los alumnos?.....	387
12	[Lengua: Actividades de Lengua] ¿El profesor de Lengua corrige en clase los ejercicios propuestos para casa?.....	387
13	[Lengua: Actividades de Lengua] ¿Participáis los alumnos en la corrección de los deberes propuestos para casa?.....	388
14	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Disfrutas leyendo?.....	390
15	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Qué tal lees?.....	391
16	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?....	393
17	[Lectura: Hábitos de Lectura] Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en tu casa?.....	394
18	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Cuántos libros lees al mes?.....	395
19	[Lectura: Hábitos de Lectura] La mayoría de esos libros ¿por qué los lees?.....	397
20	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Hay otros libros en tu casa que no sean los que usas en el colegio?.....	398
21	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Qué persona elige los libros que lees?.	399
22	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Tus padres, o las personas con las que vives, leen con frecuencia?.....	400

23	[Lectura: Hábitos de Lectura] Señala lo que más leen las personas con las que vives.....	400
24	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Te han comprado o regalado libros tus padres en el último año?.....	401
25	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Tus padres te leían cuando eras pequeño?.....	402
26	[Lectura: Hábitos de Lectura] ¿Con qué frecuencia sacas libros de una biblioteca escolar, municipal o pública?.....	403
27	[Lectura: Escuela y Animación a la Lectura] Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en clase de Lengua?.....	404
28	[Lectura: Escuela y Animación a la Lectura] ¿Los profesores de tu colegio te animan a que leas?.....	405
29	[Lectura: Escuela y Animación a la Lectura] ¿Se realizan actividades en torno a la lectura en tu colegio?.....	405
30	[Lectura: Escuela y Animación a la Lectura] ¿Has participado en alguna de esas actividades?.....	406
31	[Lectura: Televisión y Tecnologías] ¿Cuántas horas al día utilizas Internet como entretenimiento, o la videoconsola?.....	408
32	[Lectura: Televisión y Tecnologías] ¿Cuántas horas al día ves la televisión?.....	409
33	[Conocimientos Curriculares Generales: Literatura] Las partes del cuento son.....	410
34	[Conocimientos Curriculares Generales: Literatura] Señala el poema..	411
35	[Conocimientos Curriculares Generales: Literatura] Completa la siguiente frase con la palabra que rime: "Esa lombriz va feliz con su...".....	412
36	[Conocimientos Curriculares Generales: Ortografía] Señala la palabra que está bien escrita.....	412
37	[Conocimientos Curriculares Generales: Puntuación] El punto y seguido en un texto indica.....	413
38	[Conocimientos Curriculares Generales: Puntuación] Señala la frase que esté bien puntuada.....	414
39	[Conocimientos Curriculares Generales: Gramática] Las palabras que describen cómo son los sustantivos se llaman.....	414
40	[Conocimientos Curriculares Generales: Gramática] ¿En qué oración de las siguientes se utiliza un artículo determinado?.....	415
41	[Conocimientos Curriculares Generales: Gramática] ¿Cuántas sílabas hay en esta frase?: "El abuelo está en París".....	416
42	[Conocimientos Curriculares Generales: Gramática] ¿Cuál es el predicado de esta frase? "Pedro compró un regalo en el hotel".....	416
43	[Conocimientos Curriculares Generales: Comprensión de Frases Hechas] ¿Qué significa la expresión: "Me voy con viento fresco"?.....	417
44	[Conocimientos Curriculares Generales: Otros Lenguajes] Resuelve el siguiente mensaje: "¿Quién te acompañó al cine?".....	418
45	[Conocimientos Curriculares Generales: Vocabulario] Señala las dos palabras que son homófonas.....	419
46	[Conocimientos Curriculares Generales: Conjugación Verbal] A esta frase le falta el verbo. Marca el correcto: "El viernes pasado _____ a la piscina".....	419
47	[Conocimientos Curriculares Generales: Interpretación de Dichos Agudos e Ingeniosos] ¿Qué hora es cuando un reloj da las trece campanadas?.....	420
48	[Conocimientos Curriculares Generales: Medios de Comunicación] Son ejemplos de medios informativos.....	421
49	Aciertos Comprensión Escrita (Texto 1).....	428

50	Aciertos Comprensión Escrita (Texto 2).....	428
51	[Expresión Escrita: Estructura] Marcas o señales de estructura.....	436
52	[Expresión Escrita: Estructura] Información del marco (espacial y/o temporal) que desarrolle el contexto.....	438
53	[Expresión Escrita: Estructura] Un suceso que cree un propósito, problema o complicación para el protagonista (trama).....	439
54	[Expresión Escrita: Estructura] Esfuerzo del protagonista para resolver el suceso.....	440
55	[Expresión Escrita: Estructura] Resultados de los esfuerzos del protagonista (desenlace).....	441
56	[Expresión Escrita: Estructura] Separación entre las partes.....	443
57	[Expresión Escrita: Estructura] Existe mezcla de narración y diálogo entre los personajes.....	443
58	[Expresión Escrita: Coherencia] Identificación del tema.....	445
59	[Expresión Escrita: Coherencia] Exposición del tema sin digresiones (vueltas atrás, embrollos).....	446
60	[Expresión Escrita: Coherencia] Contexto que oriente al lector.....	447
61	[Expresión Escrita: Coherencia] Detalles organizados a lo largo de la historia.....	448
62	[Expresión Escrita: Coherencia] Marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos.....	450
63	[Expresión Escrita: Coherencia] La argumentación fluye sin problemas.....	451
64	[Expresión Escrita: Coherencia] Existencia de una conclusión que cree un sentido que cierre al texto.....	452
65	[Expresión Escrita: Calidad] Clara secuencia de eventos.....	454
66	[Expresión Escrita: Calidad] Desarrollo de la historia sin irrelevantes descripciones en la exposición.....	454
67	[Expresión Escrita: Calidad] Buena organización.....	455
68	[Expresión Escrita: Calidad] Vocabulario adecuado.....	456
69	[Expresión Escrita: Calidad] Variedad de detalles.....	457
70	[Expresión Escrita: Calidad] Correcta estructura de las oraciones.....	458
71	[Expresión Escrita: Calidad] Correcta puntuación y ortografía.....	459
72	[Expresión Escrita: Creatividad] Título original y ocurrente.....	461
73	[Expresión Escrita: Creatividad] Abundancia de ideas / Número aceptable de ideas.....	463
74	[Expresión Escrita: Creatividad] Se adapta muy bien a situaciones nuevas y extrañas.....	464
75	[Expresión Escrita: Creatividad] Originalidad. Ideas no comunes, ingeniosas, novedosas y atrayentes.....	465
76	[Expresión Escrita: Creatividad] Rasgos cómicos o de humor.....	466
77	[Expresión Escrita: Creatividad] Implicación personal. Disfruta mucho con la situación propuesta.....	467
78	[Expresión Escrita: Creatividad] La historia logra mantener el interés del lector.....	469
79	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Comienza enmarcando lo que va a describir.....	493
80	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Hay una buena selección de detalles.....	494
81	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Evita los elementos superfluos.....	496
82	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Descripción sin vueltas atrás, líos, etc.....	497
83	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Utiliza adjetivación (color, forma, tamaño.....)	498

84	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Los adjetivos son precisos.....	499
85	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Utiliza localizadores espaciales (arriba, abajo, derecha, etc.).....	500
86	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Evita repetir, insistentemente, las mismas palabras.....	502
87	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Describe con objetividad.....	503
88	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Existe unidad en la descripción.....	505
89	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Utiliza frases subordinadas.....	506
90	[Expresión Oral: Análisis de Contenido] Es una descripción completa..	509
91	[Expresión Oral: Análisis Formal] Articulación clara.....	509
92	[Expresión Oral: Análisis Formal] Ritmo adecuado.....	510
93	[Expresión Oral: Análisis Formal] Volumen adecuado.....	511
94	[Expresión Oral: Análisis Formal] Entonación natural y amena.....	512
95	[Expresión Oral: Análisis Formal] Nivel del lenguaje adecuado.....	513
96	[Expresión Oral: Análisis Formal] Expresión viva y natural.....	514
97	[Expresión Oral: Análisis Formal] Léxico abundante y adecuado.....	516
98	[Expresión Oral: Análisis Formal] Morfosintaxis. Estructuras bien construidas.....	517
99	[Expresión Oral: Análisis Formal] Fonética: Producción correcta de sonidos.....	518
100	[Expresión Oral: Análisis Formal] Habla sin tartamudear.....	519
101	[Expresión Oral: Análisis Formal] Acompaña su expresión oral con gestos.....	519
102	[Expresión Oral: Análisis Formal] Se muestra relajado cuando habla...	520

ANEXO



Universidad de León

CUESTIONARIO PARA Análisis de las Competencias Lingüísticas en Educación Primaria

4º de Primaria

0.- DATOS PERSONALES	
Colegio	1.- Edad: años
	2.- Lugar de residencia:
Curso	1 en casa con los padres
	2 en casa del padre o de la madre
	3 en casa de otros familiares
	4 otras
Calif. Exp.	3.- Lengua materna:
0.- Sexo:	1 español
	2 chino
1 Chico	3 rumano
2 Chica	4 otra

1.- LENGUA Y LITERATURA																										
1.1.- PROFESOR/A	1.2.- ACTITUD HACIA LA LENGUA	1.3.- ACTIVIDADES DE LENGUA																								
1.1.1.- ¿Es exigente tu profesor/a de Lengua y Literatura? <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nada</td></tr> <tr><td>2</td><td>Muy poco</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bastante</td></tr> <tr><td>4</td><td>Mucho</td></tr> </table>	1	Nada	2	Muy poco	3	Bastante	4	Mucho	1.2.1.- ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar Lengua? (Elige sólo lo que más te gusta) <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Gramática y sintaxis</td></tr> <tr><td>2</td><td>Leer cuentos, relatos, biografías, etc.</td></tr> <tr><td>3</td><td>Expresión oral.</td></tr> <tr><td>4</td><td>Expresión escrita.</td></tr> </table>	1	Gramática y sintaxis	2	Leer cuentos, relatos, biografías, etc.	3	Expresión oral.	4	Expresión escrita.	1.3.1.- ¿Con qué frecuencia se te pide, en la clase de Lengua y Literatura, que hagas trabajos escritos sobre lo que has leído? <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nunca</td></tr> <tr><td>2</td><td>Casi nunca</td></tr> <tr><td>3</td><td>Casi siempre</td></tr> <tr><td>4</td><td>Siempre</td></tr> </table>	1	Nunca	2	Casi nunca	3	Casi siempre	4	Siempre
1	Nada																									
2	Muy poco																									
3	Bastante																									
4	Mucho																									
1	Gramática y sintaxis																									
2	Leer cuentos, relatos, biografías, etc.																									
3	Expresión oral.																									
4	Expresión escrita.																									
1	Nunca																									
2	Casi nunca																									
3	Casi siempre																									
4	Siempre																									
1.1.2.- ¿Te permite participar en clase? <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nunca</td></tr> <tr><td>2</td><td>Muy pocas veces</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bastantes veces</td></tr> <tr><td>4</td><td>Muchas veces</td></tr> </table>	1	Nunca	2	Muy pocas veces	3	Bastantes veces	4	Muchas veces	1.2.2.- ¿Qué importancia tiene para ti ir bien en Lengua y Literatura?: <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Muy importante</td></tr> <tr><td>2</td><td>Bastante importante</td></tr> <tr><td>3</td><td>Poco importante</td></tr> <tr><td>4</td><td>Nada importante</td></tr> </table>	1	Muy importante	2	Bastante importante	3	Poco importante	4	Nada importante	1.3.2.- ¿Con qué frecuencia se realiza en clase de Lengua y Literatura un debate o una conversación entre el profesor y todos los alumnos? <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nunca</td></tr> <tr><td>2</td><td>1 vez a la semana</td></tr> <tr><td>3</td><td>1 vez cada quince días</td></tr> <tr><td>4</td><td>1 vez al mes</td></tr> </table>	1	Nunca	2	1 vez a la semana	3	1 vez cada quince días	4	1 vez al mes
1	Nunca																									
2	Muy pocas veces																									
3	Bastantes veces																									
4	Muchas veces																									
1	Muy importante																									
2	Bastante importante																									
3	Poco importante																									
4	Nada importante																									
1	Nunca																									
2	1 vez a la semana																									
3	1 vez cada quince días																									
4	1 vez al mes																									
1.1.3.- ¿Cómo evalúa el profesor/a de Lengua y Literatura tu trabajo en esta materia? <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Muy bien</td></tr> <tr><td>2</td><td>Bien</td></tr> <tr><td>3</td><td>Mal</td></tr> <tr><td>4</td><td>Muy mal</td></tr> </table>	1	Muy bien	2	Bien	3	Mal	4	Muy mal	1.2.3.- ¿Qué es lo que menos te gusta de estudiar Lengua? (Elige sólo lo que menos te gusta) <table border="1"> <tr><td>1</td><td>La gramática y la sintaxis</td></tr> <tr><td>2</td><td>La lectura de cuentos, relatos, biografías...</td></tr> <tr><td>3</td><td>Los ejercicios de expresión oral</td></tr> <tr><td>4</td><td>Los ejercicios de expresión escrita</td></tr> </table>	1	La gramática y la sintaxis	2	La lectura de cuentos, relatos, biografías...	3	Los ejercicios de expresión oral	4	Los ejercicios de expresión escrita	1.3.3.- ¿El profesor/a de Lengua corrige en clase los ejercicios propuestos para casa? <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Siempre</td></tr> <tr><td>2</td><td>Bastantes veces</td></tr> <tr><td>3</td><td>Muy pocas veces</td></tr> <tr><td>4</td><td>Nunca</td></tr> </table>	1	Siempre	2	Bastantes veces	3	Muy pocas veces	4	Nunca
1	Muy bien																									
2	Bien																									
3	Mal																									
4	Muy mal																									
1	La gramática y la sintaxis																									
2	La lectura de cuentos, relatos, biografías...																									
3	Los ejercicios de expresión oral																									
4	Los ejercicios de expresión escrita																									
1	Siempre																									
2	Bastantes veces																									
3	Muy pocas veces																									
4	Nunca																									
1.1.4.- ¿Y tú estás contento con tus notas en la materia de Lengua? <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Muy poco</td></tr> <tr><td>2</td><td>Poco</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bastante</td></tr> <tr><td>4</td><td>Mucho</td></tr> </table>	1	Muy poco	2	Poco	3	Bastante	4	Mucho	1.2.4.- Califica tú mismo el esfuerzo que realizas en el estudio de la Lengua y Literatura <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Muy pequeño</td></tr> <tr><td>2</td><td>Pequeño</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bastante grande</td></tr> <tr><td>4</td><td>Muy grande</td></tr> </table>	1	Muy pequeño	2	Pequeño	3	Bastante grande	4	Muy grande	1.3.4.- ¿Participáis los alumnos en la corrección de los deberes propuestos para casa? <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Siempre</td></tr> <tr><td>2</td><td>Bastantes veces</td></tr> <tr><td>3</td><td>Muy pocas veces</td></tr> <tr><td>4</td><td>Nunca</td></tr> </table>	1	Siempre	2	Bastantes veces	3	Muy pocas veces	4	Nunca
1	Muy poco																									
2	Poco																									
3	Bastante																									
4	Mucho																									
1	Muy pequeño																									
2	Pequeño																									
3	Bastante grande																									
4	Muy grande																									
1	Siempre																									
2	Bastantes veces																									
3	Muy pocas veces																									
4	Nunca																									

2.- LECTURA																										
2.1. HÁBITOS DE LECTURA	2.1. HÁBITOS DE LECTURA	2.1. HÁBITOS DE LECTURA																								
2.1.1.- ¿Disfrutas leyendo?	2.1.7.- ¿Hay otros libros en tu casa que no sean los que usas en el colegio?	2.1.13.- ¿Con qué frecuencia sacas libros de una biblioteca escolar, municipal o pública?																								
<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Muy poco</td></tr> <tr><td>2</td><td>Poco</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bastante</td></tr> <tr><td>4</td><td>Mucho</td></tr> </table>	1	Muy poco	2	Poco	3	Bastante	4	Mucho	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>No</td></tr> <tr><td>2</td><td>Sí, menos de 100</td></tr> <tr><td>3</td><td>Sí, entre 100 y 500</td></tr> <tr><td>4</td><td>Sí, más de 1.000</td></tr> </table>	1	No	2	Sí, menos de 100	3	Sí, entre 100 y 500	4	Sí, más de 1.000	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nunca o casi nunca</td></tr> <tr><td>2</td><td>Una vez al mes</td></tr> <tr><td>3</td><td>Una vez a la semana</td></tr> <tr><td>4</td><td>Más de una vez a la semana</td></tr> </table>	1	Nunca o casi nunca	2	Una vez al mes	3	Una vez a la semana	4	Más de una vez a la semana
1	Muy poco																									
2	Poco																									
3	Bastante																									
4	Mucho																									
1	No																									
2	Sí, menos de 100																									
3	Sí, entre 100 y 500																									
4	Sí, más de 1.000																									
1	Nunca o casi nunca																									
2	Una vez al mes																									
3	Una vez a la semana																									
4	Más de una vez a la semana																									
2.1.2.- ¿Qué tal lees?	2.1.8.- ¿Qué persona elige los libros que lees?	2.2.- ESCUELA Y ANIMACIÓN A LA LECTURA																								
<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Mal</td></tr> <tr><td>2</td><td>Normal</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bien</td></tr> <tr><td>4</td><td>Muy bien</td></tr> </table>	1	Mal	2	Normal	3	Bien	4	Muy bien	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Yo</td></tr> <tr><td>2</td><td>El profesor</td></tr> <tr><td>3</td><td>Mis padres</td></tr> <tr><td>4</td><td>Mis amigos</td></tr> </table>	1	Yo	2	El profesor	3	Mis padres	4	Mis amigos	2.2.1.- Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en clase de Lengua y Literatura?								
1	Mal																									
2	Normal																									
3	Bien																									
4	Muy bien																									
1	Yo																									
2	El profesor																									
3	Mis padres																									
4	Mis amigos																									
2.1.3.- ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?	2.1.9.- ¿Tus padres, o las personas con las que vives, leen con frecuencia?	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>No leo en clase</td></tr> <tr><td>2</td><td>Menos de 1 hora</td></tr> <tr><td>3</td><td>De 1 a 2 horas</td></tr> <tr><td>4</td><td>Más de 2 horas</td></tr> </table>	1	No leo en clase	2	Menos de 1 hora	3	De 1 a 2 horas	4	Más de 2 horas																
1	No leo en clase																									
2	Menos de 1 hora																									
3	De 1 a 2 horas																									
4	Más de 2 horas																									
<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Cada día</td></tr> <tr><td>2</td><td>Cada semana</td></tr> <tr><td>3</td><td>Cada mes</td></tr> <tr><td>4</td><td>Nunca o casi nunca</td></tr> </table>	1	Cada día	2	Cada semana	3	Cada mes	4	Nunca o casi nunca	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Muy poco</td></tr> <tr><td>2</td><td>Poco</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bastante</td></tr> <tr><td>4</td><td>Mucho</td></tr> </table>	1	Muy poco	2	Poco	3	Bastante	4	Mucho	2.2.2. - ¿Los profesores de tu colegio te animan a que leas?								
1	Cada día																									
2	Cada semana																									
3	Cada mes																									
4	Nunca o casi nunca																									
1	Muy poco																									
2	Poco																									
3	Bastante																									
4	Mucho																									
2.1.4.- Cada semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura silenciosa en tu casa?	2.1.10.- Señala lo que más leen las personas con las que vives.	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nunca</td></tr> <tr><td>2</td><td>A veces</td></tr> <tr><td>3</td><td>A menudo</td></tr> <tr><td>4</td><td>Siempre</td></tr> </table>	1	Nunca	2	A veces	3	A menudo	4	Siempre																
1	Nunca																									
2	A veces																									
3	A menudo																									
4	Siempre																									
<table border="1"> <tr><td>1</td><td>No leo en casa</td></tr> <tr><td>2</td><td>Menos de 1 hora</td></tr> <tr><td>3</td><td>De 1 a 2 horas</td></tr> <tr><td>4</td><td>Más de 2 horas</td></tr> </table>	1	No leo en casa	2	Menos de 1 hora	3	De 1 a 2 horas	4	Más de 2 horas	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Libros</td></tr> <tr><td>2</td><td>Periódicos</td></tr> <tr><td>3</td><td>Revistas y cómics</td></tr> <tr><td>4</td><td>No leen</td></tr> </table>	1	Libros	2	Periódicos	3	Revistas y cómics	4	No leen	2.2.3.- ¿Se realizan actividades en torno a la lectura en tu colegio?								
1	No leo en casa																									
2	Menos de 1 hora																									
3	De 1 a 2 horas																									
4	Más de 2 horas																									
1	Libros																									
2	Periódicos																									
3	Revistas y cómics																									
4	No leen																									
2.1.5.- ¿Cuántos libros lees al mes?	2.1.11.- ¿Te han comprado o regalado libros tus padres en el último año?	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nunca</td></tr> <tr><td>2</td><td>A veces</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bastantes veces</td></tr> <tr><td>4</td><td>Siempre</td></tr> </table>	1	Nunca	2	A veces	3	Bastantes veces	4	Siempre																
1	Nunca																									
2	A veces																									
3	Bastantes veces																									
4	Siempre																									
<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Ninguno</td></tr> <tr><td>2</td><td>1 ó 2 libros al mes</td></tr> <tr><td>3</td><td>3 ó 4 libros al mes</td></tr> <tr><td>4</td><td>5 ó más libros al mes</td></tr> </table>	1	Ninguno	2	1 ó 2 libros al mes	3	3 ó 4 libros al mes	4	5 ó más libros al mes	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Ninguno, 1 ó 2 libros</td></tr> <tr><td>2</td><td>Entre 5 y 10 libros</td></tr> <tr><td>3</td><td>Entre 10 y 15 libros</td></tr> <tr><td>4</td><td>Más de 15 libros</td></tr> </table>	1	Ninguno, 1 ó 2 libros	2	Entre 5 y 10 libros	3	Entre 10 y 15 libros	4	Más de 15 libros	2.2.4.- ¿Has participado en esas actividades?								
1	Ninguno																									
2	1 ó 2 libros al mes																									
3	3 ó 4 libros al mes																									
4	5 ó más libros al mes																									
1	Ninguno, 1 ó 2 libros																									
2	Entre 5 y 10 libros																									
3	Entre 10 y 15 libros																									
4	Más de 15 libros																									
2.1.6.- La mayoría de esos libros ¿por qué los lees?	2.1.12.- ¿Tus padres te leían cuando eras pequeño?	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nunca</td></tr> <tr><td>2</td><td>A veces</td></tr> <tr><td>3</td><td>Bastantes veces</td></tr> <tr><td>4</td><td>Siempre</td></tr> </table>	1	Nunca	2	A veces	3	Bastantes veces	4	Siempre																
1	Nunca																									
2	A veces																									
3	Bastantes veces																									
4	Siempre																									
<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Porque los elijo yo y me apetece leerlos</td></tr> <tr><td>2</td><td>Porque me los han recomendado, pero me gustan</td></tr> <tr><td>3</td><td>Por obligación, porque tengo que leerlos, por estudios</td></tr> <tr><td>4</td><td>Porque están de moda</td></tr> </table>	1	Porque los elijo yo y me apetece leerlos	2	Porque me los han recomendado, pero me gustan	3	Por obligación, porque tengo que leerlos, por estudios	4	Porque están de moda	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nunca</td></tr> <tr><td>2</td><td>A veces</td></tr> <tr><td>3</td><td>A menudo</td></tr> <tr><td>4</td><td>Siempre</td></tr> </table>	1	Nunca	2	A veces	3	A menudo	4	Siempre	2.3.- TELEVISIÓN Y TECNOLOGÍAS								
1	Porque los elijo yo y me apetece leerlos																									
2	Porque me los han recomendado, pero me gustan																									
3	Por obligación, porque tengo que leerlos, por estudios																									
4	Porque están de moda																									
1	Nunca																									
2	A veces																									
3	A menudo																									
4	Siempre																									
		2.3.1.- ¿Cuántas horas al día utilizas Internet como entretenimiento, o la videoconsola?																								
		<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nada o mientras como</td></tr> <tr><td>2</td><td>Entre 1 y 2 horas</td></tr> <tr><td>3</td><td>Entre 3 y 4 horas</td></tr> <tr><td>4</td><td>Más de 4 horas</td></tr> </table>	1	Nada o mientras como	2	Entre 1 y 2 horas	3	Entre 3 y 4 horas	4	Más de 4 horas																
1	Nada o mientras como																									
2	Entre 1 y 2 horas																									
3	Entre 3 y 4 horas																									
4	Más de 4 horas																									
		2.3.2.- ¿Cuántas horas al día ves la televisión?																								
		<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Nada o mientras como</td></tr> <tr><td>2</td><td>Entre 1 y 2 horas</td></tr> <tr><td>3</td><td>Entre 3 y 4 horas</td></tr> <tr><td>4</td><td>Más de 4 horas</td></tr> </table>	1	Nada o mientras como	2	Entre 1 y 2 horas	3	Entre 3 y 4 horas	4	Más de 4 horas																
1	Nada o mientras como																									
2	Entre 1 y 2 horas																									
3	Entre 3 y 4 horas																									
4	Más de 4 horas																									

3.- CONOCIMIENTOS CURRICULARES GENERALES	
LITERATURA	
3.1.- Las partes del cuento son:	
1	Introducción, despedida y desarrollo
2	Desarrollo, moraleja y fin
3	Título, desarrollo y autor
4	Inicio, desarrollo y final
3.2.- Señala el poema:	
1	El patio de mi casa es particular, cuando llueve se moja como los demás.
2	Sigue, sigue blanca estrella, por el cielo en el que naciste sin dejar ninguna huella...
3	Pedro Pérez Pellicer, peluquero perfumista, pone por poco parné...
4	Oro no es, plata no es. Abre la cortina y verás lo que es.
3.3.- Completa la siguiente frase con la palabra que rime: "Esa lombriz va feliz con su..."	
1	Sombrero
2	Violín
3	Pato
4	Nariz
ORTOGRAFÍA	
3.4.- Señala la palabra que está bien escrita:	
1	Hávil
2	Avil
3	Hábil
4	Abil
PUNTUACIÓN	
3.5.- El punto y seguido en un texto indica:	
1	Que termina una idea desarrollada en un párrafo
2	Que termina definitivamente el texto
3	Que termina una idea y que sigue otra que se relaciona con la primera
4	Que termina un párrafo
3.6.- Señala la frase que esté bien puntuada:	
1	El concierto empezará a las once falta el director
2	El concierto empezará, a las once, falta el director
3	El concierto empezará a las once; falta el director
4	El concierto empezará, a las once falta el director

GRAMÁTICA	
3.7.- Las palabras que describen cómo son los sustantivos se llaman:	
1	Verbos
2	Adjetivos
3	Artículos
4	Antónimos
3.8.- ¿En qué oración de las siguientes se utiliza un artículo determinado?:	
1	Había una vez...
2	Me gusta lo que dices.
3	¡Esa película estuvo muy divertida!
4	Quiero un juguete.
3.9.- ¿Cuántas sílabas hay en esta frase?: <i>“El abuelo está en París”</i>	
1	10
2	9
3	8
4	7
3.10.- ¿Cuál es el predicado de esta frase?: <i>“Pedro compró un regalo en el hotel”</i>	
1	un regalo en el hotel
2	compró un regalo en el hotel
3	en el hotel
4	compró en el hotel
COMPRENSIÓN DE FRASES HECHAS	
3.11.- ¿Qué significa la expresión: “Me voy con viento fresco”?	
1	Me voy a tomar el fresco
2	¡Será fresco!
3	Me voy a hacer buñuelos de viento
4	Me voy y aquí os quedáis
OTROS LENGUAJES	
3.12.- Resuelve el siguiente mensaje: <i>“¿Quién te acompañó al cine?”</i>	
1	yo estuve en casa de Inma
2	dos cuñados de Inma
3	dos personas sin una mano
4	once cuñados de Inma
VOCABULARIO	
3.13.- Señala las dos palabras que son homófonas:	
1	cacerola – sartén
2	blanco – negro
3	tibio – templado
4	rayar - rallar

CONJUGACIÓN VERBAL	
3.14.- A esta frase le falta el verbo. Marca el correcto: "El viernes pasado _____ a la piscina"	
1	iré
2	fui
3	vendré
4	vuelvo
INTERPRETACIÓN DE DICHOS AGUDOS E INGENIOSOS	
3.15.- ¿Qué hora es cuando un reloj da las trece campanadas?	
1	la una de la tarde
2	la hora de ir a arreglarlo
3	la una de la mañana
4	la Nochevieja
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	
3.16.- Son ejemplos de medios informativos:	
1	Los videojuegos, la guitarra y el avión
2	El periódico, la televisión y la radio
3	Las historietas, los cromos y las canciones
4	La televisión, la radio y los videojuegos

ACTIVIDADES DE LENGUA

1.3.5.- Señala con qué frecuencia realizas en clase de Lengua y Literatura las siguientes actividades:

	Muy frecuentemente	Bastante frecuentemente	Casi nunca	Nunca
1.3.5.1.- Tareas para casa	4	3	2	1
1.3.5.2.- Controles	4	3	2	1
1.3.5.3.- Trabajos individuales que luego se exponen en clase	4	3	2	1
1.3.5.4.- Trabajos en grupos que luego se exponen en clase	4	3	2	1
1.3.5.5.- Visitar la biblioteca escolar para consultar libros, revistas, etc. relacionados con el tema que trabajas	4	3	2	1
1.3.5.6.- Tomar notas de la pizarra	4	3	2	1
1.3.5.7.- Tomar apuntes	4	3	2	1
1.3.5.8.- Hacer solo los ejercicios del libro	4	3	2	1

(Adaptado de Catalá, G; Catalá, M; Molina, E y Monclús, R., 2001, pp. 189 y 194)

TEXTO 1

Para conocer la inteligencia de sus súbditos, un sultán pidió que le solucionasen un problema imposible: «quien sea capaz de venir al mismo tiempo a caballo y a pie, llorando y riendo, será nombrado mi consejero». Nadie se atrevía, hasta que un día un molinero lo intentó. Se sentó en un burro tan pequeño que sus pies tocaban el suelo, así podía cabalgar y caminar al mismo tiempo. Además, se reía de sí mismo, pero como iba pelando unas cebollas que llevaba en el bolsillo, no paraba de llorar.

TEXTO 2

**FIESTA MAYOR DE SAN FÉLIX
PROGRAMA DE ACTOS**

Sábado 14 de julio

- 9 h. Pasacalles por el pueblo con gigantes y cabezudos.
12.30h. Concierto con la Banda Municipal, en los jardines del Ayuntamiento, y a continuación, en el mismo lugar,
13 h. Vermut popular.
23 h. Baile de gala en el entoldado, con la orquesta La Cubanita.
Se escogerá reina de las fiestas.

Domingo 15 de julio

- 8.30 h. Carrera ciclista. Diversas categorías.
12 h. Talleres y disfraces en la Plaza del Olivo.
18 h. Chocolatada y payasos Barrigof, en la Plaza Mayor.
22 h. Gran castillo de fuegos artificiales en el campo de fútbol.

4.1.- TEXTO 1**4.1.1.- ¿Qué consiguió el molinero?**

- | | |
|---|--|
| 1 | Hacer reír a todo el mundo que le veía |
| 2 | Llegar a la hora a la que le esperaban |
| 3 | Demostrar su talento |
| 4 | Cansarse como un animal |

4.1.2.- ¿Cómo crees que era el molinero?

- | | |
|---|-----------|
| 1 | Descarado |
| 2 | Iluso |
| 3 | Estúpido |
| 4 | Ingenioso |

4.1.3.- ¿Qué título crees que es más adecuado para esta historia?

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1 | El sultán caprichoso |
| 2 | El enigma sin solución |
| 3 | No vale hacer el burro |
| 4 | El más listo es el que gana |

4.1.4.- ¿Qué recompensa prometió el sultán a quien solucionara el problema?

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1 | Casarse con su hija |
| 2 | Colmarle de riquezas |
| 3 | Formar parte de su gobierno |
| 4 | Hacerle su súbdito |

4.1.5.- ¿Por qué el molinero lleva cebollas y no sandías?

- | | |
|---|------------------------|
| 1 | Porque pesan menos |
| 2 | Porque provocan llanto |
| 3 | Porque se pelan mejor |
| 4 | Para no mojar al burro |

4.2.- TEXTO 2**4.2.1.- ¿Cuándo actúan los payasos?**

- | | |
|---|--------------------------|
| 1 | El sábado por la tarde |
| 2 | El domingo por la mañana |
| 3 | El domingo por la tarde |
| 4 | El sábado y el domingo |

4.2.2.- ¿Cuál es la actividad que se hace más temprano por la mañana?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1 | El recorrido de gigantes y cabezudos |
| 2 | Los talleres y disfraces |
| 3 | El concierto |
| 4 | La carrera ciclista |

4.2.3.- ¿Quién tocará en el baile de gala?

- | | |
|---|--------------------|
| 1 | La Banda Municipal |
| 2 | La Cubanita |
| 3 | Los del pasacalles |
| 4 | Los de San Félix |

4.2.4.- ¿Dónde se hará el vermut popular?

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1 | Cada cual en su casa |
| 2 | En la plaza del Olivo |
| 3 | En los jardines del Ayuntamiento |
| 4 | En la Plaza Mayor |

4.2.5.- ¿Dónde hacen la chocolatada los payasos?

- | | |
|---|---------------------|
| 1 | En la Plaza Mayor |
| 2 | En su actuación |
| 3 | No la hacen ellos |
| 4 | En el baile de gala |

5.- EXPRESIÓN ESCRITA

¿Alguna vez te has preguntado qué pasaría si una vaca con ruedas te preguntase la hora? Inventa una historia o un cuento explicándolo. Comienza poniendo un título.

TÍTULO.....

¿Qué pasaría si una vaca con ruedas te preguntase la hora?

5.- Evaluación de la Expresión Escrita							
5.1.- ESTRUCTURA		5.2.- COHERENCIA		5.3.- CALIDAD		5.4.- CREATIVIDAD	
5.1.1.- Marcas o señales de estructura		5.2.1.- Identificación del tema		5.3.1.- Clara secuencia de eventos		5.4.1.- Título original y ocurrente	
1	Muy buena	1	Muy buena	1	Muy buena	1	Muy bueno
2	Buena	2	Buena	2	Buena	2	Bueno
3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable
4	Mala	4	Mala	4	Mala	4	Malo
5.1.2.- Información del marco (espacial y/o temporal) que desarrolle el contexto		5.2.2.- Exposición del tema sin digresiones (vueltas atrás, embrollos)		5.3.2.- Desarrollo de la historia sin irrelevantes descripciones en la exposición		5.4.2.- Abundancia de ideas/ Número aceptable de ideas	
1	Muy buena	1	Muy buena	1	Muy buena	1	Muy buena
2	Buena	2	Buena	2	Buena	2	Buena
3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable
4	Mala	4	Mala	4	Mala	4	Mala
5.1.3.- Un suceso que cree un propósito, problema o complicación para el protagonista (trama)		5.2.3.- Contexto que oriente al lector		5.3.3.- Buena organización		5.4.3.- Se adapta muy bien a situaciones nuevas y extrañas	
1	Muy buena	1	Muy bueno	1	Muy buena	1	Muy bueno
2	Buena	2	Bueno	2	Buena	2	Bueno
3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable
4	Mala	4	Malo	4	Mala	4	Malo
5.1.4.- Esfuerzo del protagonista para resolver el suceso		5.2.4.- Detalles organizados a lo largo de la historia		5.3.4.- Vocabulario adecuado		5.4.4.- Originalidad. Ideas no comunes, ingeniosas, novedosas y atractivas	
1	Muy bueno	1	Muy bueno	1	Muy bueno	1	Muy buena
2	Bueno	2	Bueno	2	Bueno	2	Buena
3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable
4	Malo	4	Malo	4	Malo	4	Mala
5.1.5.- Resultados de los esfuerzos del protagonista (desenlace)		5.2.5.- Marcas o enlaces que cohesionan oraciones / párrafos		5.3.5.- Variedad de detalles		5.4.5.- Rasgos cómicos o de humor	
1	Muy bueno	1	Muy bueno	1	Muy buena	1	Muy bueno
2	Bueno	2	Bueno	2	Buena	2	Bueno
3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable
4	Malo	4	Malo	4	Mala	4	Malo
5.1.6.- Separación entre las partes		5.2.6.- La argumentación fluye sin problemas		5.3.6.- Correcta estructura de las oraciones		5.4.6.- Implicación personal. Disfruta mucho con la situación propuesta	
1	Muy buena	1	Muy bueno	1	Muy buena	1	Muy buena
2	Buena	2	Bueno	2	Buena	2	Buena
3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable
4	Mala	4	Malo	4	Mala	4	Mala
5.1.7.- Existe mezcla de narración y diálogo entre los personajes		5.2.7.- Existencia de una conclusión que cree un sentido de cierre al texto		5.3.7.- Correcta puntuación y ortografía		5.4.7.- La historia logra mantener el interés del lector	
1	Muy buena	1	Muy buena	1	Muy buena	1	Muy buena
2	Buena	2	Buena	2	Buena	2	Buena
3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable	3	Aceptable
4	Mala	4	Mala	4	Mala	4	Mala

6.- COMPRENSIÓN ORAL

Escucha atentamente el siguiente cuento:

UNA NOCHE INCREÍBLE

de Franz Hohler (adaptado)

Ana tenía diez años. Una noche, al pasar junto a la mesita del teléfono camino del baño, Ana oyó algo que sonaba como un silbido muy bajito pero, como estaba medio dormida, no le prestó mucha atención. Además, venía de muy lejos. Fue volviendo a su cuarto cuando se dio cuenta de dónde venía. Bajo la mesita del teléfono había un gran montón de periódicos y revistas viejos que empezaron a moverse. De allí salía el ruido. Entonces, Ana no podía creer lo que veían sus ojos.

Ana se quedó paralizada. Con los ojos como platos, vio cómo un cocodrilo que gruñía y bufaba salía de entre los periódicos y lentamente miraba a su alrededor. Parecía que acababa de salir del agua, porque tenía todo el cuerpo chorreando y por donde pasaba iba dejando la alfombra empapada.

El cocodrilo movió la cabeza de un lado a otro dejando escapar un fuerte gruñido. Ana tragó saliva mientras miraba aquel hocico y la larguísima fila de dientes.

La niña posó la vista en el último número de la Revista de Animales, que se había caído del montón y estaba a sus pies. Se volvió a sorprender. La portada de la revista tenía antes una ilustración de un gran cocodrilo a la orilla de un río. Ahora, ¡la orilla del río aparecía vacía!

Ana se agachó y cogió la revista. De un salto, Ana se metió en su cuarto. Cerró la puerta de un portazo, empujó la cama y la colocó contra la puerta. Había construido una barricada que la mantendría a salvo del cocodrilo. Respiró aliviada.

Pero entonces, tuvo una duda: ¿y si la fiera tan solo tuviera hambre? Si el cocodrilo había sido capaz de salir de la foto, quizás otros animales también podrían hacerlo. Ana pasó las hojas de la revista a toda prisa y se detuvo en una en la que aparecía un grupo de flamencos en un pantano. “Justo lo que necesito”, pensó. “Parecen una tarta de cumpleaños para cocodrilos”.

De repente, se oyó un fuerte crujido y la punta de la cola del cocodrilo atravesó la puerta, astillándola.

Rápidamente, Ana colocó la foto de los flamencos en el agujero de la puerta y apenas podía creer lo que sucedió a continuación. Todo el pasillo estaba lleno de flamencos que alborotaban aleteando y corriendo por toda la casa. Ana vio a una de las aves con un girasol en el pico y a otra que cogía el sombrero de su madre, colgado del perchero. También vio como otro flamenco desaparecía dentro de la boca del cocodrilo. Se lo zampó en dos bocados y enseguida se comió otro, el que llevaba el girasol en el pico.

Después de dos raciones de flamenco el cocodrilo se tumbó satisfecho en medio del pasillo. Cuando cerró los ojos y ya no se movía, Ana abrió la puerta con cuidado y salió de puntillas al pasillo. Colocó la portada en blanco de la revista sobre el hocico del cocodrilo.

Regresó sigilosamente a su habitación y miró a través del agujero de la puerta. Vio al cocodrilo de vuelta en la portada de la revista.

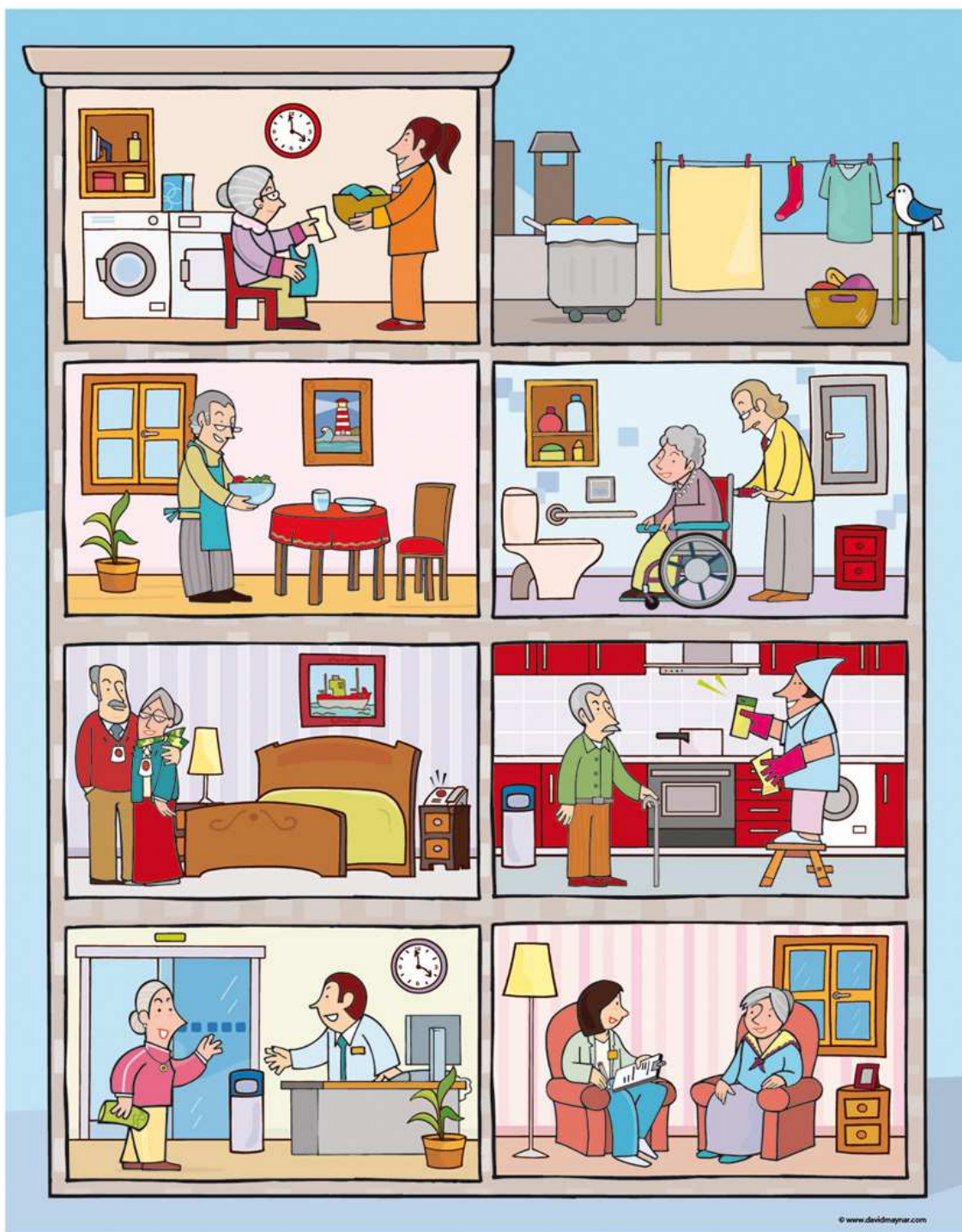
Entonces se dirigió con cuidado al salón, donde los flamencos estaban arremolinados alrededor del sofá y encima del televisor. Ana abrió la revista por la página que tenía la fotografía en blanco. Y dándoles las gracias por su ayuda, vio que volvían al pantano del que salieron.

Por la mañana, le resultó muy difícil explicar a sus padres la enorme mancha de humedad que había en el suelo y la rotura de la puerta. No se quedaron convencidos con lo del cocodrilo, a pesar de que el sombrero de su madre no aparecía por ningún lado.

Adaptación del texto publicado por MEC (IE) 2007, pp. 119-122. Original: Eine Wilde Nacht, en Der Große Zwerg und Andere Geschichten, de Franz Hohler. Publicado en 2003 por Deutscher Taschenbuch Verlag, Munchen, Germany.

6.1.- COMENTAMOS EL CUENTO (M.E.C. [I.E.], 2007b; pp.125 - 127)	
6.1.1.- ¿Cuál fue la <u>primera</u> señal de que algo raro estaba pasando?	
1	El montón de periódicos empezó a moverse.
2	Ana vio la portada de la revista
3	La puerta de su habitación estaba rota.
4	Ana oyó un sonido parecido a un silbido
6.1.2.- ¿De dónde salió el cocodrilo?	
1	Del cuarto de baño.
2	De la portada de una revista.
3	De debajo de la cama.
4	De un río cercano.
6.1.3.- ¿Qué palabras te indican que Ana estaba asustada?	
1	"se quedó paralizada".
2	"no podía creer lo que veían sus ojos".
3	"respiró aliviada".
4	"sonaba como un silbido muy bajito".
6.1.4.- ¿Por qué creyó Ana que el cocodrilo iba a atacar?	
1	Porque enseñaba su larga fila de dientes.
2	Porque dejó escapar un fuerte gruñido.
3	Porque empezó a gruñir y a resoplar.
4	Porque movía la cola de un lado a otro.
6.1.5.- ¿Cómo se rompió la puerta de la habitación?	
1	La cola del cocodrilo la atravesó.
2	La mesita del teléfono se rompió contra ella.
3	El afilado pico del flamenco se incrustó en ella.
4	La cama chocó contra ella.
6.1.6.- Al final de la historia, ¿qué actitud tuvo Ana hacia los flamencos?	
1	Culpable
2	Precavida
3	Agradecida
4	Enfadada
6.2.- DEFINICIONES	
Vas a escuchar el significado de algunas palabras extraídas de un diccionario (Anaya, 2005). Escribe el significante de cada una.	
1	1ª. definición [Prenda de vestir para cubrir el pie que llega como mínimo por encima del tobillo y como máximo hasta debajo de la rodilla] (Calcetín)
2	2ª. definición [Juguete con forma de persona o animal] (Muñeco/a)
3	3ª. definición [Cada una de las dos barras de hierro por donde circulan los vagones de un tren, tranvía o metro] (Carril / Raíl)
4	4ª. definición [Lugar o parte de una biblioteca donde se guardan revistas y periódicos] (Hemeroteca)
6.3.- RAZONAMIENTO Y ARGUMENTACIÓN	
Voy a leer unas frases cortas. Indica si tienen sentido o no y explica por qué. (Claparède, 1964)	
1	1ª. frase <p style="text-align: center;">(Pablo ha saltado por encima de su sombra)</p>
2	2ª frase. <p style="text-align: center;">(Alfredo es muy mal jugador de tenis, porque tiene los dientes cariados)</p>
3	3ª frase. <p style="text-align: center;">(He preguntado en voz baja a este señor si era tan sordo como se dice. "Efectivamente –me ha respondido-; estoy completamente sordo de los dos oídos.")</p>
4	4ª frase. <p style="text-align: center;">(Mi hermano, que es marinero, no ha salido de León en su vida)</p>

6.4.- Completa este dibujo atendiendo a las instrucciones que te voy a dar a continuación:



Instrucciones verbales:

- 6.4.1.- Marca una cruz en el medio de la toalla que está colgada en la azotea.
- 6.4.2.- Tacha las plantas y rodea con un círculo los relojes.
- 6.4.3.- Dibuja un cuadro en casa de las señoras que están hablando.
- 6.4.4.- Dibuja dos pájaros en el cielo y uno apoyado en el tejado.

7.- EXPRESIÓN ORAL

Piensa que no puedo ver este dibujo y cuéntame lo que pasa.



© www.davidmaynar.com

En el supermercado. Plantilla de evaluación

7.- Evaluación de la Expresión Oral											
7.1.- ANÁLISIS DE CONTENIDO						7.2.- ANÁLISIS FORMAL					
7.1.1.- Comienza enmarcando lo que va a describir			7.1.7.- Utiliza localizadores espaciales (arriba, abajo, derecha, etc.)			7.2.1.- Articulación clara			7.2.7.- Léxico abundante y adecuado		
1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre	
2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces	
3	A veces		3	A veces		3	A veces		3	A veces	
4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca	
7.1.2.- Hay una buena selección de detalles			7.1.8.- Evita repetir, insistentemente, las mismas palabras			7.2.2.- Ritmo adecuado			7.2.8.- Morfosintaxis. Estructuras bien construidas		
1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre	
2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces	
3	A veces		3	A veces		3	A veces		3	A veces	
4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca	
7.1.3.- Evita los elementos superfluos			7.1.9.- Describe con objetividad			7.2.3.- Volumen adecuado			7.2.9.- Fonética: Producción correcta de sonidos		
1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre	
2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces	
3	A veces		3	A veces		3	A veces		3	A veces	
4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca	
7.1.4.- Descripción sin vueltas atrás, líos, etc.			7.1.10.- Existe unidad en la descripción			7.2.4.- Entonación natural y amena			7.2.10.- Habla sin tartamudear		
1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre	
2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces	
3	A veces		3	A veces		3	A veces		3	A veces	
4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca	
7.1.5.- Utiliza adjetivación (color, forma, tamaño...)			7.1.11.- Utiliza frases subordinadas			7.2.5.- Nivel del lenguaje adecuado			7.2.11.- Acompaña su expresión oral con gestos		
1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre	
2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces	
3	A veces		3	A veces		3	A veces		3	A veces	
4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca	
7.1.6.- Los adjetivos son precisos			7.1.12.- Es una descripción completa			7.2.6.- Expresión viva y natural			7.2.12.- Se muestra relajado cuando habla		
1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre		1	Siempre	
2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces		2	Bastantes veces	
3	A veces		3	A veces		3	A veces		3	A veces	
4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca		4	Nunca	