

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Departamento de Psicología



**ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN
DE UN PROGRAMA DE
DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO
EN NIÑOS
CON DEPRIVACIÓN SOCIO-AMBIENTAL**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María Consuelo SAIZ MANZANARES

Dirigida por:

Dr. D. José María ROMAN SANCHEZ

Valladolid, Septiembre de 1994

D. JOSE MARIA ROMAN SANCHEZ, Catedrático de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid,

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral titulada "*Adaptación y validación de un programa de desarrollo sociocognitivo en niños con privación socio-ambiental*", ha sido realizada bajo su dirección por la doctoranda Dña. MARIA CONSUELO SAIZ MANZANARES, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, y que cumple los requisitos necesarios de calidad y originalidad para su defensa.

Y para que conste, se expide la presente certificación en Valladolid, a dos de Septiembre de mil novecientos noventa y cuatro.

A handwritten signature in blue ink that reads "J.M. Román". The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Fdo.: José María Román Sánchez

A mis padres,
a Roberto y a Rut

Agradecimientos

Quisiera hacer una especial mención a aquellas personas e instituciones que han posibilitado la realización de este trabajo:

En primer lugar mi agradecimiento a los profesores de Educación Compensatoria y Educación Especial, que aplicaron el programa en sus aulas, ya que gracias a su esfuerzo y profesionalidad ha sido posible el desarrollo del programa de intervención.

A la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Palencia, en especial al Jefe de Programas, Victoriano Romo y al Asesor de Atención a la Diversidad, Gregorio Nebreda. Por apoyar y posibilitar la puesta en marcha y desarrollo de la experiencia en los centros.

Al director de la Tesis por su apoyo y sus precisas y acertadas orientaciones.

A mi familia en especial a: Roberto, mi marido por soportar siempre con "buena cara" mis peores momentos y orientar y reforzar mi trabajo; y a mi hija Rut cuyo nacimiento me ha servido de aliado para terminar este trabajo.

Y a todos aquellos que confiaron en mi trabajo y apoyaron siempre mis iniciativas de investigación.

INTRODUCCIÓN

1.- OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	5
2.- PRESENTACIÓN DEL INFORME CIENTÍFICO.....	7

PRIMERA PARTE: UNA REVISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DISPONIBLES

Capítulo I: COGNICION SOCIAL Y DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO

1.- INTRODUCCIÓN	13
2.- COGNICIÓN SOCIAL	14
2.1.- Definición histórica de la Cognición Social	14
2.2.- Definición conceptual de la Cognición Social	15
2.3.- Conocimiento social y conocimiento no social	21
2.3.1.- Naturaleza y el desarrollo del sistema cognitivo humano: La concepción de Piaget	22
2.3.2.- Semejanzas y diferencias entre conocimiento social y conocimiento no social	23
A.- Semejanzas	24
B.- Diferencias	27
3.- DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO	29
3.1.- Definición histórica del desarrollo cognitivo	30
3.2.- Psicología Social Evolutiva	32
3.3.- El Conflicto Sociocognitivo	34
3.3.1.- Condiciones para que se produzca el Conflicto Sociocognitivo	35
3.3.2.- Factores que pueden dificultar el desarrollo del Conflicto Sociocognitivo	36
3.3.3.- Prerrequisitos, interdependencia, autonomización del Conflicto Sociocognitivo	37
3.3.4.- El Aprendizaje Social como Conflicto Sociocognitivo	37
3.4.- Elaboración de construcciones cognitivas individuales en situación	38
3.5.- Definición operativa del constructo	41
3.5.1.- Doise, Mugny y Perret-Clermont (1975)	41
3.5.2.- Mugny, Doise y Perret-Clermont (1975-76)	43
3.5.3.- Mugny, Doise (1978a)	44
3.5.4.- Mugny, Doise (1978b)	46
3.5.5.- Mugny, Lévy y Doise (1978)	47

3.5.6.- Mugny, Doise (1979)	48
3.5.7.- Carugati, De Paolis y Mugny (1980-81)	49
3.5.8.- Perret-Clermont (1984a).....	50
3.5.9.- Perret-Clermont (1984b).....	53
3.5.10.- Doise y Hanselmann (1990)	54
3.5.11.- Paresi (1992)	56
3.5.12.- Blaye (1992).....	58
3.5.13.- Dalzon (1992).....	59
3.5.14.- Del Caño y Elices (1993).....	60
 4.- CONCLUSIONES	 65

Capítulo II: PROGRAMAS DE MEJORA DE LA INTELIGENCIA

1.- INTRODUCCIÓN	69
2.- INTENTOS DE AUMENTAR LA INTELIGENCIA MEDIANTE ENTRENAMIENTO	69
3.- PROGRAMAS COMPENSATORIOS.....	71
3.1.- Carolina Abecedarian Day-Care Program	71
3.2.- Milwaukee Project.....	72
4.- PROGRAMAS ENFOCADOS AL DESARROLLO DE LAS OPERACIONES COGNITIVAS.....	73
4.1.- Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein	74
4.1.1.- El concepto de Inteligencia de Feuerstein.....	74
4.1.2.- La modificabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado.....	75
4.1.3.- La estructura cognitiva, las funciones cognitivas deficientes y los mapas cognitivos	75
4.1.4.- Aspectos específicos del programa de Feuerstein.....	76
4.1.5.- Evaluación del programa de Feuerstein.....	77
4.2.- Programa de entrenamiento en autoinstrucciones de Meichenbaum	82
4.2.1.- Estudios sobre los procesos autoinstruccionales.....	84
4.2.2.- Entrenamiento Conductual Cognitivo	88
4.2.3.- La Metacognición un entrenamiento paralelo.....	90
4.2.4.- Líneas genéricas para enseñar a pensar e implicaciones pedagógicas	94
4.2.5.- Evaluación del entrenamiento	95
4.3.- Think Aloud Program	98
4.3.1.- Variaciones en el entrenamiento autoinstrucciona l	98
4.3.2.- Descripción del Think Aloud Program	99
4.3.3.- Aplicación del Think Aloud Program.....	101
4.3.4.- Problemas que se pueden dar al aplicar el Think Aloud Program	101
4.3.5.- Conclusiones	102

4.4.- Bright Start: Currículo cognitivo para niños pequeños	103
4.4.1.- Objetivos del Bright Start.....	104
4.4.2.- Bases conceptuales del Bright Start.....	104
4.4.3.- Descripción del Bright Start	105
4.5.- Programa de Filosofía para niños.....	106
4.5.1.- Presupuestos del Programa de Filosofía para niños.....	106
4.5.2.- El Programa propiamente dicho	107
4.5.3.- Evaluación del Programa de Filosofía para niños	108
4.5.4.- Aspectos psicológicos del Programa de Filosofía para niños ..	113
A.- Análisis de los objetivos del Programa de Filosofía para niños.	113
B.- Análisis de los métodos y contenidos del Programa de Filosofía para niños.....	114
C.- Limitaciones del Programa de Filosofía para niños.....	115
4.6.- Programa de mejora de la inteligencia práctica y sistema de habilidades intelectuales de Sternberg.....	115
4.6.1.- La Teoría Triárquica de Sternberg.....	115
4.6.2.- Acercamiento de la Teoría Triárquica de Sternberg	117
4.6.3.- Subteorías de la Teoría Triárquica de Sternberg.....	117
A.- La Subteoría Componencial	118
B.- La Subteoría Experiencial.....	119
C.- La Subteoría Contextual.....	121
4.6.4.- Resumen de la Teoría Triárquica de Sternberg.....	122
4.6.5.- Aplicación práctica de la teoría de Sternberg y Gardner	127
5.- CONCLUSIONES	129

Capítulo III: PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

1.- INTRODUCCIÓN.....	137
2.- FUNDAMENTACIÓN LEGAL DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA.....	138
3.- FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA.....	140
4.- PROGRAMAS MÁS RELEVANTES DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA.....	144
4.1.- Programas centrados en la escuela	145
4.1.1.- Proyecto Title I.....	145
4.1.2.- Programa Head Start.....	146
4.1.3.- Proyecto PERACH	147
4.1.4.- Proyecto Lieja.....	147
4.1.5.- Proyecto Neighborhood Educational Center	148
4.1.6.- Programa patrocinado por la National Foundation for Educational Research.....	148
4.1.7.- Pres-school Language Project	148

4.1.8.- Programa de Bereiter y Engelmann	149
4.2.- Programas centrados en el hogar	153
4.2.1.- Trabajados en los centros y enfocados a los niños y a los padres.....	153
A.- Proyecto Milwaukee.....	154
B.- Proyecto Care.....	155
C.- Proyecto Abecedariam de Carolina.....	156
D.- Programa de visitas al hogar de Field	157
4.2.2.- Trabajados en los centros	158
A.- Parent Child Development Center de Birmingham.....	158
B.- Parent Child Development Center de Huston (Texas).....	159
C.- Parent Child Development Center de Nueva Orleans.....	160
4.2.3.- Trabajados en los hogares y enfocados a los padres	161
A.- Unidad móvil para la salud del niño.....	161
B.- Proyecto Florida de Educación para padres.....	162
C.- Proyecto Ypsalinti-Carnegie	162
D.- Programa de visitas al hogar orientado a la familia.....	163
E.- Programa de visitas al hogar de Field	164
4.3.- Programas durante la edad preescolar: Trabajados en el centro y dirigidos al niño y a los padres.....	165
4.3.1.- Proyecto Perry de Preescolar.....	165
4.3.2.- Proyecto de formación precoz.....	165
4.3.3.- Proyecto de preescolar académico	166
4.3.4.- Comparación de currículos.....	167
4.3.5.- Comparación de cinco preescolares	168
4.4.- Conclusiones	169
5.- PROGRAMAS DE EDUCACION MULTICULTURAL EN LA PROVINCIA DE PALENCIA.....	171
5.1.- Niveles de actuación.....	173
5.1.1.- Atención al área rural	173
5.1.2.- Compensación educativa en los centros.....	174
5.1.3.- Atención a los alumnos desescolarizados.....	175
5.1.4.- Atención a minorías étnicas y culturales	175
5.1.5.- Atención a la población itinerante.....	175
6.- CONCLUSIONES	176
Capítulo IV: EVALUACION DE PROGRAMAS	
1.- INTRODUCCIÓN.....	187
2.- LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	191
3.- PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	192
3.1.- El modelo de Tyler.....	193
3.1.1.- Descripción del método de Tyler	193

3.1.2.- Ventajas del método de Tyler	194
3.1.3.- Utilizaciones del modelo de Tyler	194
3.1.4.- Limitaciones del método de Tyler	195
3.1.5.- Ampliaciones del modelo de Tyler	195
3.2.- El modelo de Suchman y el método científico de evaluación.....	197
3.2.1.- Descripción del método	197
A.- Aspectos conceptuales	197
B.- Aspectos metodológicos.....	200
C.- Aspectos administrativos.....	202
3.3.- La planificación evaluativa según Cronbach	203
3.3.1.- Conceptos en Cronbach sobre los elementos de una planifi- cación evaluativa	204
A.- Unidades, tratamientos y operaciones de observación (uto).....	205
B.- UTOS, el dominio de la investigación.....	205
C.- *UTOS, el dominio de la aplicación.....	205
3.4.- El modelo de Stufflebeam y la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.....	207
3.4.1.- El modelo CIPP	208
A.- La evaluación del contexto	208
B.- La evaluación de la entrada.....	209
C.- La evaluación del proceso.....	209
D.- La evaluación del producto.....	210
3.4.2.- Esquema sobre la planificación de la evaluación.....	210
A.- Análisis de la tarea	210
B.- Plan para la obtención de información	211
C.- Plan para el informe sobre los resultados.....	211
D.- Plan para la administración del estudio.....	211
3.5.- El modelo de Stake, el modelo evaluativo centrado en el cliente....	212
3.5.1.- Elementos a considerar dentro de una evaluación	212
A.- Descripción	212
B.- Juicio.....	212
3.5.2.- Esquema para la recopilación de datos	213
3.5.3.- La evaluación respondente	214
3.5.4.- Diferencias entre evaluación respondente y evaluación pre- ordenada.....	214
3.6.- El modelo de Owens y Wolf, un modelo contrapuesto de evalua- ción.....	217
3.6.1.- Intención y características del modelo de contraposición	217
3.6.2.- La aplicabilidad en la evaluación educacional.....	218
3.6.3.- El modelo judicial de Wolf como variante del modelo de con- traposición	219
A.- Etapas del modelo judicial.....	219
3.6.4.- Ventajas e inconvenientes de la evaluación contrapuesta	220
A.- Argumentos a favor	220
B.- Argumentos en contra	221
3.7.- El modelo de holístico: La evaluación iluminativa	221
3.7.1.- Organización y métodos de evaluación cualitativa.....	224
A.- El estudio de casos.....	224

B.- La etnografía.....	224
C.- La investigación-acción.....	225
3.7.2.- Características de la evaluación iluminativa.....	227
3.7.3.- Técnicas e instrumentos posibles a utilizar en la evaluación iluminativa.....	227
3.7.4.- Los problemas de la evaluación iluminativa.....	228
3.8.- El modelo de Scriven, orientado hacia el consumidor.....	229
3.8.1.- Evaluación formativa y sumativa.....	230
3.8.2.- Lista de control de indicadores de evaluación.....	230
4.- NORMAS EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	232
4.1.- Normas de utilidad.....	232
4.2.- Normas de factibilidad.....	233
4.3.- Normas de legitimidad.....	234
4.4.- Normas de precisión.....	234
5.- METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	236
5.1.- Fases de desarrollo de la evaluación.....	236
5.2.- Tipo de evaluación.....	238
6.- CONCLUSIONES.....	239

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V: PROBLEMAS HIPOTESIS Y DEFINICION DE VARIABLES

1.- PROBLEMAS.....	247
2.- HIPOTESIS.....	248
3.- DEFINICION DE VARIABLES.....	249
3.1.- Variables dependientes.....	249
3.2.- Variable independiente.....	250
3.3.- Variables contaminantes.....	250

Capítulo VI: MÉTODO

1.- SUJETOS.....	253
2.- INSTRUMENTOS.....	256
2.1.- Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales para Ciclo Inicial.....	256
2.2.- Escala para la medición de estrategias de resolución de proble- mas cognitivos.....	258
2.3.- Cuestionario para padres.....	258

2.4.- Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI)	259
2.5.- Hoja de estilo de enseñanza del profesor	261
2.6.- Cuestionario de las teorías implícitas de la Educación	262
2.7.- Escala de evaluación de programas de entrenamiento.....	262
2.8.- Cuestionario de evaluación de la intervención por unidades	265
2.9.- Cuestionario de evaluación de la intervención global.....	266
2.10.- Indicadores de evaluación por unidades	267
2.11.- Programa de entrenamiento sociocognitivo.....	267
3.- PROCEDIMIENTO.....	271
3.1.- Fase de entrenamiento del profesorado en el grupo experimental ..	273
3.2.- Fase de evaluación inicial o pretest.....	273
3.3.- Fase de aplicación del programa.....	274
3.4.- Fase de evaluación final o postest	274
3.5.- Fase de seguimiento	274
3.6.- Fase de evaluación de la aplicación del programa.....	275
4.- DISEÑO	275
5.- MATERIALES INFORMATICOS UTILIZADOS	277

TERCERA PARTE: RESULTADOS

Capítulo VII: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1.- INTRODUCCIÓN	283
2.- EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO SOBRE LA VARIABLE DEPENDIENTE: HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS SOCIALES.....	283
2.1.- Análisis intragrupo	283
2.1.1.- Análisis intragrupo en el grupo experimental	284
2.1.2.- Análisis intragrupo en el grupo control	285
2.2.- Análisis intergrupos	286
2.2.1.- Inducción de causas.....	287
2.2.2.- Generación de alternativas.....	288
2.2.3.- Identificación de sentimientos	290
2.2.4.- Estrategias Medios-Fines	293
3.- EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO SOBRE LA VARIABLE DEPENDIENTE: HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS COGNITIVOS	294
3.1.- Análisis intragrupo	295
3.1.1.- Análisis intragrupo en el grupo experimental	295
3.1.2.- Análisis intragrupo en el grupo control	302
3.2.- Análisis intergrupo	306
3.2.1.- Entrada de la Información-atención.....	306

3.2.2.- Entrada de la Información-comprensión.....	308
3.2.3.- Entrada de la Información-interés	309
3.2.4.- Entrada de la Información-análisis totales.....	310
3.2.5.- Procesamiento de la Información-Forma de responder	313
3.2.6.- Procesamiento de la Información-Forma de resolver.....	314
3.2.7.- Procesamiento de la Información-Puntuaciones totales Forma de resolver.....	317
3.2.8.- Procesamiento de la Información-Puntuaciones totales	319
3.2.9.- Salida de la Información	321
4.- ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO SOCIOCOGNI- TIVO.....	323
4.1.- Análisis de los indicadores de evaluación por unidades	323
4.2.- Evaluación del programa por parte del profesorado.....	343
4.2.1.- Análisis de las respuestas al cuestionario de la intervención global.....	344
4.2.2.- Análisis de las respuestas al cuestionario de evaluación de la intervención por unidades.....	348
4.2.3.- Análisis de los resultados en la Escala de evaluación de pro- gramas de entrenamiento.....	372

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo VIII: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1.- COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS CON LAS HIPÓTESIS	379
2.- DISCUSIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS.....	382
2.1.- Limitaciones y problemas encontrados en el desarrollo de la investigación.....	382
2.1.1.- Respecto de los instrumentos de medida de las variables dependientes.....	382
A.- Respecto de la medición de los instrumentos	383
B.- En cuanto a los instrumentos	383
2.1.2.- Respecto a la muestra.....	384
2.1.3.- Respecto de los entrenamientos	385
2.1.4.- Respecto a la corrección de pruebas y análisis estadísticos ...	386
2.2.- Sugerencias para el perfeccionamiento de futuros trabajos de investigación en esta línea.....	387
2.3.- Análisis comparativo con los conocimientos disponibles sobre el tema.....	387
3.- CONCLUSIONES MAS RELEVANTES.....	390
3.1.- Referidas a otras propuestas de trabajo.....	390
3.1.1.- Propuestas para investigaciones semejantes	390
3.1.2.- Estudios sobre fiabilidad y validez.....	391

3.1.3.- Estudios curriculares	391
3.1.4.- Estudios comparativos	391
3.2.- Conclusiones de utilidad a los profesionales de la enseñanza	392
3.3.- Aportaciones de este trabajo	393
3.3.1.- Respecto a materiales	393
3.3.2.- Respecto a la intervención	394
BIBLIOGRAFIA	395
ANEXO N° 1.- Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales para Ciclo Inicial, de Pelechano.....	419
ANEXO N° 2.- Escala para la medición de estrategias de resolución de problemas cognitivos	431
ANEXO N° 3.- Cuestionario para padres	439
ANEXO N° 4.- Hoja de registro del estilo de enseñanza del profesor	447
ANEXO N° 5.- Cuestionario de las teorías implícitas de la Educación	451
ANEXO N° 6.- Escala de evaluación de programas de entrenamiento	457
ANEXO N° 7.- Cuestionario de evaluación de la intervención por Unidades.....	471
ANEXO N° 8.- Cuestionario de evaluación de la intervención Global	477
ANEXO N° 9.- Indicadores de evaluación por unidades.....	483
ANEXO N° 10.- Programa de entrenamiento sociocognitivo	495

INTRODUCCION

1.- OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACION

2.- PRESENTACIÓN DEL INFORME CIENTÍFICO

1.- OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACION

Este trabajo de investigación está orientado y guiado por un modelo de intervención psicoeducativa que aboga por la adquisición de estrategias cognitivas de planificación, y de regulación de la propia actividad en edades tempranas con el fin de facilitar el desarrollo de los procesos atencionales en los niños, y como consecuencia inhibir las conductas impulsivas, posibilitando por tanto el desarrollo del aprendizaje y de la resolución de problemas. Este desarrollo es importante en todos los niños sin embargo, adquiere una especial relevancia en aquellos que proceden de contextos de deprivación socio-ambiental, ya que el medio esta dificultando su progreso integral. Por todo ello pensamos que sí se entrena a un grupo de niños con estas características en la adquisición de estrategias de resolución de problemas que faciliten el desarrollo del pensamiento planificador, alternativo, consecuencial y de estrategias medios-fines, facilitaremos un mayor rendimiento en la resolución de problemas cognitivos e interpersonales.

El objetivo general de esta tesis es adaptar y validar un programa de desarrollo sociocognitivo en niños con deprivación socio-ambiental; pero, para poder alcanzarlo, sería necesario realizar una revisión de los conocimientos disponibles sobre *desarrollo sociocognitivo, programas de mejora de la inteligencia, programas de educación compensatoria* y sobre *evaluación de programas* dirigidos a sujetos de Educación Infantil y Primaria.

Pretendemos pues unificar los procedimientos de orientaciones diferentes, ya que por un lado hemos considerado importante la perspectiva que del desarrollo cognitivo propone la Escuela de Ginebra y por otro hemos incorporado la fundamentación cognitivo-conductual de Meichenbaum, y su explicitación en el programa de

Camp y Bash (1977, 1981, 1985) que ha servido de modelo para elaborar nuestro programa de intervención.

En síntesis **nuestra investigación trata de estudiar los efectos que produce la aplicación de un programa de desarrollo sociocognitivo en una población con deprivación socio-ambiental a corto y a largo plazo, en lo referido a la resolución de problemas cognitivos y sociales.**

2.- PRESENTACIÓN DEL INFORME CIENTÍFICO

El presente informe científico *Adaptación y validación de un programa de desarrollo sociocognitivo en niños con deprivación socio-ambiental*, que se presenta para su evaluación a efectos de la obtención del grado de doctora, consta de cuatro partes fundamentales:

En la primera se hace una revisión de los conocimientos disponibles sobre el tema, se intenta aportar un resumen de los mismos, no obstante somos conscientes de que pueden existir algunos errores o lagunas que no hemos detectado a priori para poder corregirlos (otros lo harán por nosotros, fomentando el desarrollo del saber científico).

La presente investigación nos ha servido para conocer un poco más el cómo mejorar las estrategias de pensamiento de los niños escolarizados en el Primer Ciclo de Educación Primaria pertenecientes a poblaciones de deprivación socio-ambiental. Punto que puede servir de referencia a futuras investigaciones en esta línea.

En la segunda parte, Metodología de la investigación, describimos cuidadosamente el método que hemos utilizado para llevar a cabo este trabajo, así como los sujetos, instrumentos, variables, materiales, procedimiento, diseño y análisis estadísticos correspondientes.

En la tercera parte, Resultados, se presentan los *datos obtenidos* a lo largo de la investigación, que nos llevarán a poder identificar qué objetivos se han conseguido, con qué grado o tendencia.

En la Cuarta parte, Discusión y conclusiones discutimos los *resultados* encontrados, comparándolos con los conocimientos disponibles y con nuestras hipótesis, dando explicaciones relativas a las

hipótesis que no están de acuerdo con las originarias, y sacando las conclusiones oportunas.

El informe incluye también las **referencias bibliográficas** y los **anexos** que amplían y detallan la información.

PRIMERA PARTE:

**UNA REVISIÓN DE LOS
CONOCIMIENTOS DISPONIBLES**

**CAPITULO I:
COGNICIÓN SOCIAL
Y
DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO**

1.- INTRODUCCIÓN

En los últimos años el término de *social cognition* o *cognición social* ha ido presidiendo los estudios de autores norteamericanos (Higgins, Fiske, Bargh...). Al referirnos a la *cognición social*, no existe una definición plenamente aceptada por todos los autores, ya que es un término que engloba otros muchos; puede ser referido a la interacción del sujeto con los otros, a lo que los otros esperan del comportamiento de un sujeto, al desempeño de distintos roles sociales, a los sistemas de valores y de creencias, sobre la sociedad en si, y su funcionamiento, y otros aspectos de la vida en sociedad.

Sin embargo en lo que si están de acuerdo los diferentes autores es en que la *social cognición* va a determinar la conducta del sujeto tanto en los aspectos sociales como en los cognitivos.

También en los últimos años la Psicología sobre todo social y cognitiva ha dado una gran importancia a los componentes sociales en el desarrollo cognitivo de los sujetos. Autores como Vygotsky (1962), fundamentan en el componente social todo el peso de su teoría.

Es obvio, para los que trabajamos directamente con niños-as que las interacciones entre iguales y entre adultos pueden facilitar la adquisición de nociones y conceptos nuevos.

Así pues consideramos necesario estudiar cuáles son las condiciones óptimas de interacción en las que se produce el *conflicto socio-cognitivo*, para mejorar a través de ellas el desarrollo cognitivo de los sujetos, ya que el conocimiento de dichas condiciones puede ayudar al profesorado a crear situaciones que facilitan el desarrollo cognitivo de sus alumnos, sobre todo en los primeros años de escolaridad que son fundamentales para el desarrollo de nociones básicas de conocimiento, y adquisición de estrategias cognitivas y sociales.

En esta línea nos ha parecido importante destacar los estudios de la Escuela de Ginebra y de la Universidad de Aix.

Somos conscientes de que queda un largo camino por recorrer, sin embargo nos mueve la necesidad de potenciar en la escuela la puesta en marcha de estrategias metodológicas que faciliten el desarrollo integral de los niños-as, aunque sin obviar el rol que la familia y otras instituciones sociales juegan.

Siguiendo los presupuestos de la LOGSE creemos que la escuela debe de ser compensadora de las posibles desigualdades sociales, culturales y económicas, siempre desde una visión preventiva de los posibles problemas que puedan dificultar el desarrollo de los niños-as.

2.- COGNICIÓN SOCIAL

2.1.- Definición histórica de Cognición Social

Ya autores como James (1890), Baldwin (1897) o Mead (1934) reflejaron en su obra una preocupación por buscar un marco teórico que explicara la vida social del individuo considerado como un todo, es decir tomando en cuenta tanto sus aspectos cognitivos como socio-afectivos.

En Europa Piaget manifiesta en sus primeras obras, *Le Langage et la pensée chez l'enfant* [El lenguaje y el pensamiento del niño] (1923), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* [El juicio y el razonamiento en el niño] (1924), *Le jugement moral chez l'enfant* [El criterio moral en el niño] (1932), un intento de estudiar el razonamiento social y moral del niño. El Piaget posterior a los años treinta desde su enfoque cons-

tructivista consideraba al pensamiento como un sistema organizado que se construía a partir de las interacciones del sujeto con el medio físico y social; postura esta que influirá en las obras de otros autores, como Kohlberg, Selman, Flavell y Turiel.

De los años treinta a los años sesenta existió una época de impás entre el desarrollo de la Psicología social y de la Psicología cognitiva, ambas especialidades realizaron sus trabajos sin tener en cuenta el punto de vista de la otra. Pero conforme nos vamos acercando a la época actual, la Psicología cognitiva ha ido teniendo en consideración el contexto y la influencia de variables situacionales y no sólo de las cognitivas.

También la Psicología Social Evolutiva se ha ido interesando por temas de *cognición social*, en la actualidad se va viendo la necesidad de abordar cuestiones sobre el origen de las funciones, la organización y las posibles diferencias entre conocimiento social y no social.

2.2.- Definición conceptual de Cognición Social

Hemos considerado conveniente situarnos en la convergencia de tres disciplinas que dentro de la Psicología pueden ser consideradas como fundamentos teóricos de la *cognición social* o conocimiento social; estas son la Psicología social, la Psicología cognitiva y la Psicología evolutiva.

La Psicología social se ocupará fundamentalmente de la naturaleza de las interacciones sociales y de la información social, estudiando los procesos de juicios y de toma de decisiones.

Podemos destacar los estudios de Bruner y Tagiuri (1954) refiriéndose al la *person perception* que más tarde pasaría a llamarse *social cognition*, en la actualidad centrada en los *procesos*, de percepción y juicio de las personas.

La Psicología cognitiva estudiará las reglas mediante las cuales la información social es interpretada y organizada por el sistema cognitivo, y cómo dicha información afecta a los procesos cognitivos generales.

La Psicología evolutiva prestará atención a como se producen los cambios evolutivos a lo largo de las distintas etapas.

Desde esta interacción van naciendo diversas definiciones sobre el concepto de *cognición social*. Pero quizás la forma más adecuada de entender el concepto de *cognición social* será el análisis de diversas definiciones.

Para Tagiuri (1969) observamos e inferimos sobre estados emocionales propios y de los otros, atribuyendo capacidades que van a mediar en sus acciones o conductas manifiestas.

Para Shantz (1975) la *cognición social* sería definida como la forma en que los niños llegan a comprender los pensamientos, emociones, intenciones propios y de los demás.

Para Lewis y Brooks-Gunn (1979), incluye el conocimiento de los otros, de uno mismo y de las relaciones que se establecen entre unos y otros.

Damon (1981, 1983) considera que el término de *cognición social* englobaría un aspecto básicamente organizativo respecto al conocimiento del sí mismo y al conocimiento de los otros. La comprensión de las relaciones interpersonales y del funcionamiento de la sociedad en grupos; también hace referencia a los procedimientos por los que personas obtienen, utilizan y generan información respecto al mundo social.

Para Flavell (1977) el contenido del conocimiento social podría

incluir, el conocimiento de sí mismo, y el conocimiento por parte del sujeto de los otros, considerando tanto sus conductas manifiestas como encubiertas.

Flavell (1993) considera que existen algunas condiciones previas muy generales necesarias para una ejecución satisfactoria de cualquier acción específica de pensamiento social; estas son la *Existencia*, la *Necesidad* y la *Inferencia*.

1.- *La existencia* es entendida como el conocimiento básico que el sujeto tiene acerca de algo o de alguien. Evidentemente para tener opinión sobre algo o alguien antes hay que tener conciencia de que ese algo o alguien existe, siguiendo a Flavell:

“La *Existencia* hace referencia a los conocimientos básicos de la persona sobre la existencia, como una de las posibilidades de la vida, de un determinado hecho o fenómeno del mundo social. Para pensar en algún aspecto del mundo social, antes es necesario, evidentemente, saber simplemente que dicho aspecto existe como objeto posible del conocimiento social. Si un niño pequeño no sabe todavía que la gente también *tiene* actividades psicológicas, tales como percepciones, pensamientos y motivos, pongamos por caso, sin duda alguna, no podrá tratar de inferir su presencia y sus características específicas en personas o situaciones concretas. La cosa es bastante simple: difícilmente puede existir ningún pensamiento sobre unos fenómenos sociocognitivos si la mera existencia de dichos fenómenos no está todavía representada en la mente de quien ha de pensar en ellos” (Flavell, 1993; p. 179).

2.- *La necesidad* hace referencia al sentimiento de necesitar entender una acción de conocimiento, en palabras de Flavell:

“La *Necesidad* hace referencia a la disposición o la necesidad sentida de intentar una acción de conocimiento social. Una persona puede saber a la perfección que tanto el como otras personas tienen experiencias denominadas sentimientos (*Existencia*) y aun así puede que no intente descubrirlos cuando se presenta la situación propicia (*Necesidad*). Puede no ocurrírsele, puede no

desearlo o puede sencillamente no ver ninguna razón para hacer semejante esfuerzo" (Flavell, 1993; p. 179).

3.- *La inferencia* se entiende desde el punto de vista de habilidad o destreza para concretar el conocimiento oportuno.

"La *Inferencia* consiste en la destreza o habilidad para realizar con éxito una determinada forma de conocimiento social. No es necesario que el pensamiento implique "inferencia" estrictamente definida, cualquier proceso socio-cognitivo cumple los requisitos (Flavell, 1974). Yo puedo conocer la existencia del tipo de pensamiento o sentimiento que usted está teniendo en este momento (*Existencia*) y puedo desear fervientemente saber lo que usted está experimentando ahora (*Necesidad*), pero puede sencillamente que no tenga la habilidad suficiente para identificarlo a partir de los datos de que dispongo (*Inferencia*). Tal vez sea capaz de inferir que está sintiendo algo desagradable y saber eso, requiere, por supuesto, una cierta capacidad de inferencia. Pero la falta de datos suficientes, mi desconocimiento general sobre los lectores, o ambas cosas, pueden impedirme alcanzar una comprensión más precisa y detallada del tipo exacto de sentimiento desagradable que usted está experimentando" (Flavell, 1993; p. 180).

En concreto, para Flavell (1993) las características del conocimiento social indican implícitamente en qué consiste el desarrollo de la conciencia y el conocimiento general (*Existencia*) que es también el desarrollo de la conciencia (*Necesidad*) de cuándo y por qué podemos o debemos intentar descifrar los objetos. Y también, es el desarrollo de una amplia gama de destrezas cognitivas (*Inferencia*) necesarias para descifrar los objetos.

Para Leighton:

"La cognición social puede ser considerada como un grupo de funciones y destrezas psicológicas referidas a la interacción entre los aspectos social y cognitivo de la conducta...no se refiere a un grupo de fenómenos plenamente diferenciado y unitario" (Leighton, 1992; p. 19).

Para Butterworth y Light:

“la cognición social es uno de los tópicos de investigación de mayor vitalidad en la psicología del desarrollo del niño, pero permanece como uno de los más difíciles de definir” (citado por Leighton, 1992; p. 19).

Siguiendo a Leighton (1992) la cognición social se usa para designar por lo menos cuatro tipos diferentes de situaciones:

- 1.- La cognición de otros que están presentes.
- 2.- La cognición de las cogniciones de otros (percepciones, representaciones, perspectivas).
- 3.- La cognición de las interacciones, afectos emociones y necesidades de los otros.
- 4.- Cualquier cognición es mediada socialmente o producida mediante una interacción social.

Actualmente se considera que los puntos 1 y 3, son los aspectos más representativos de la cognición social y el 4, un proceso inicial de investigación.

Para Shantz (1975) el *role-taking*, considerado como la perspectiva más representativa de la cognición social, se refiere a la actividad y/o habilidad para tomar la posición de otra persona y a partir de ahí inferir su perspectiva.

Para Selman (1974) sería la habilidad para entender la naturaleza de las relaciones entre la perspectiva propia y la de otra persona. Así pues se puede hablar de:

- 1.- *Role-taking* perceptual (capacidad para ver un estímulo desde la perspectiva visual de otra persona).
- 2.- *Role-taking* cognitivo (capacidad inferir lo que otra persona está pensando).

3.- *Role-taking* afectivo (capacidad identificar las emociones y sentimientos de otro y atribuirlos de forma correcta).

Las diferencias en el interés por el estudio o enfoques de *cognición social*, se traducirán en diferencias empíricas en la experimentación. Los psicólogos del desarrollo se han ocupado en mayor medida del estudio de los contenidos del conocimiento social; la psicología social y cognitiva se han centrado en aspectos y procesos estructurales de la *cognición social*.

Es relevante reseñar cómo en los últimos años se ha ido manifestando una tendencia de acercamiento entre los estudios de la Psicología social cognitiva y de la Psicología evolutiva.

En resumen, el término de *cognición social* en la actualidad intenta reflejar el desarrollo del conocimiento social y el desarrollo social del conocimiento.

Aunque existen diferentes puntos de vista respecto a la naturaleza del conocimiento relacionado con aspectos sociales y no sociales

“Las observaciones e inferencias que hacemos se ocupan, fundamentalmente, de las intenciones, las actitudes, las emociones, las ideas, las habilidades, los propósitos, los rasgos, los pensamientos, las percepciones y los recuerdos, hechos que están *dentro* de la persona y que son estrictamente psicológicos. Igualmente, atendemos a ciertas cualidades psicológicas de las relaciones *entre* personas, tales como la amistad, el amor, el poder y la influencia.

Atribuimos a las personas rasgos de *conciencia y autodeterminación*, así como la capacidad para *representarse su entorno*, que a su vez median en sus acciones (Tagiuri, 1969, pág. 396)” (citado por Flavell, 1993; p. 178).

2.3.- Conocimiento social y conocimiento no social

Para analizar el conocimiento social y el no-social se han propuesto dos niveles generales de análisis referidos a la construcción del conocimiento, es decir el análisis de los procesos que estarían implicados en su desarrollo, y las características del objeto de conocimiento.

Piaget era de la opinión de que los mecanismos del conocimiento eran comunes y universales independientemente del objeto a conocer. Desde este planteamiento algunos autores afirman que el conocimiento social es isomórfico al conocimiento no social y que no existe una diferenciación objetiva entre los hechos sociales y los físicos.

Otros autores defienden la diferencia entre uno y otro conocimiento, argumentando la existencia de procesos o mecanismos implícitos, ya que para ellos sólo en las relaciones sujeto-sujeto es donde existe intención comunicativa. Defienden que el conocimiento social es diferente e irreductible al conocimiento no social; el conocimiento social influirá ciertos procedimientos y estructuras de conocimiento que no existen en el mundo del conocimiento impersonal. Desde esta corriente se considera que en el conocimiento social intervienen procesos sociales como la atribución, comunicación..., así la diferencia no estriba en los procesos cognitivos generales sino en el tipo de acciones e interacciones del sujeto-sujeto o sujeto-objeto.

Dentro de la corriente de no diferenciación entre conocimiento social y no social, Flavell (1993) opina que no existen diferencias entre los mecanismos y los procesos implicados en el conocimiento social y el no-social, considerando que la mente del sujeto es una; aunque sí admite la existencia de *herramientas cognitivas específicas* para obtener información acerca de los objetos sociales (procesos de empatía).

Para Flavell (1993) es obvia la importancia de plantear la definición del término *conocimiento* (cognición) y aunque la visión tradicio-

nal tiende a restringirlo a *procesos inequívocamente inteligentes, procesos superiores* como: La conciencia, la inteligencia, el pensar, el imaginar, el crear, el generar planes y estrategias, el razonar, el inferir, el resolver problemas, el conceptualizar, el clasificar y relacionar, el simbolizar, el fantasear y el soñar.

Sin embargo desde la psicología contemporánea se podrían incluir otros componentes como los movimientos organizados (sobre todo en los bebés), la percepción, la memoria, la atención, el aprendizaje, y otros de carácter socio-psicopedagógico. Así pues Flavell (1993) se cuestiona si existe algún proceso psicológico que no pueda ser conceptualizado como cognitivo en algún aspecto fundamental o que no implique conocimiento en algún grado significativo. Parte de la idea que el hombre es un *sistema* organizado de forma compleja, cuyos componentes interactúan entre sí.

En nuestro interés de analizar el tema del desarrollo del conocimiento nos parece cita obligada hacer referencia a los trabajos de Piaget.

2.3.1.- Naturaleza y desarrollo del sistema cognitivo humano: La concepción de Piaget

Piaget concebía el conocimiento humano como una forma específica de adaptación biológica, de un organismo complejo a un mundo complejo.

Consideraba al sujeto como un ser activo, su sistema cognitivo seleccionaría e interpretaría activamente la información procedente del medio para construir su propio conocimiento. La mente del sujeto estaría pues siempre reconstruyendo, reinterpretando hasta hacer encajar lo nuevo con su propio marco de referencia intelectual; en consecuencia el conocimiento sería *realista* y *adaptativo* para el organismo. Además si es entendido como cualquier otra forma de adapta-

ción, presentaría dos aspectos simultáneos y complementarios, la asimilación y acomodación, concebidos como dos aspectos indisolubles del mismo proceso adaptativo.

El modelo que Piaget propone describe un desarrollo progresivo de la inteligencia, cambiando su estructura y contenido por medio de repetidas interacciones con el entorno.

La mente humana se concibe desde un punto de vista conceptual como un *sistema* de procesos interactuantes, que genera, codifica, transforma y manipula la información.

Desde el punto de vista evolutivo, para Piaget el niño pasaba por una fase premoral, describiendo el continuo de lo heterónomo (2-8), y más tarde conduciría a una fase autónoma. En la primera etapa el niño considera al adulto como una autoridad produciéndose una postura de conformismo, y en la fase de autonomía aparecían conceptos de reciprocidad y de igualdad.

El niño pequeño tendría problemas para diferenciar su perspectiva de la de los otros, y para distinguir el mundo físico de fenómenos sociales y mentales. Conforme el niño va entrando en la fase de heteronomía, las reglas ya no son absolutas ni fijas, los juicios se basan en intenciones, y estos cambios se ven favorecidos por las relaciones entre los iguales. En síntesis, Piaget proponía un modelo de desarrollo diferenciando los dominios del conocimiento.

2.3.2.- Semejanzas y diferencias entre conocimiento social y conocimiento no social

Después de lo analizado hasta el momento podemos preguntarnos, cuáles serían las semejanzas entre el conocimiento social y el no social, cómo podrían diferenciarse y por qué, y qué posibles semejanzas y diferencias hay en sus trayectorias evolutivas.

A.- Semejanzas:

Para Flavell (1993) existen muchas semejanzas entre el conocimiento social y el no social, entre las que podemos destacar las siguientes:

1º La mente es una, tanto en el conocimiento social como en el conocimiento no-social:

Para Flavell la mente que piensa sobre el mundo social es exactamente la mente que piensa sobre el mundo no social. Todas las herramientas mentales (estructuras de conocimiento, habilidades simbólicas, capacidades de procesamiento de la información, etc.) pueden utilizarse para categorizar, recordar, razonar y manipular datos sociales y no sociales. Gracias a esos procesos, tanto el mundo social como el no social llegan a experimentarse como estructurados, estables y significativos.

2º Tanto el conocimiento no-social como el conocimiento social pueden implicar un razonamiento complejo:

El conocimiento no-social, y el conocimiento social pueden implicar tanto un razonamiento complejo (por ejemplo, adopción de perspectivas elaboradas), como uno más simple, sólo reconocer pautas estímulares familiares y dejar fluir automáticamente respuestas sobreaprendidas para estas pautas.

"Además, los estímulos sociales y no sociales son similares en ciertos aspectos fundamentales. Las cosas son objetos físicos en el espacio y las personas también. Las cosas participan en los sucesos que tienen lugar a lo largo del tiempo y las personas también. Las cosas se relacionan e interactúan entre sí de diversas formas y las personas también. Los conceptos no sociales pueden ser concretos ("pelota") o abstractos ("entropía") y los conceptos sociales también ("chica", "amistad"). En algunos casos podemos incluso tener problemas para decidir si el objeto de nuestro conocimiento es "social" o "no social"; entre los

posibles ejemplos están una tía abuela comatosa y moribunda, un perro mascota y un ordenador que nos gana al ajedrez" (Flavell, 1993; p. 182).

3º De lo superficial a lo profundo:

El conocimiento de los objetos no sociales comienza por las apariencias superficiales, para más tarde construir una realidad. En el desarrollo sociocognitivo se comienza por lo superficial para pasar a lo profundo, los niños sólo descifran los atributos más externos, más perceptibles, tanto de sí mismos, como de los demás, y de sus interacciones con ellos.

4º Centraciones espaciales y temporales:

El conocimiento social de los niños pequeños presenta, centraciones espaciales y temporales y prestan atención a los rasgos más evidentes tanto de los objetos como de las situaciones sociales: No ven más allá de las apariencias. El niño pequeño atiende a la situación social aquí y ahora; pero con el tiempo su desarrollo le permitirá inferir antecedentes y consecuentes en situaciones diferidas tanto en el dominio social como en el no-social.

5º Formación de invariantes:

Conforme el niño se desarrolla puede ir pensando en él mismo y en los otros como personas estables a lo largo del tiempo. La construcción cognitiva de los invariantes sociales se puede considerar como un tipo especial de descentración temporal, ya que considera a la persona como una entidad a lo largo del tiempo.

6º Pensamiento cuantitativo:

Conforme el niño se va desarrollando, va adquiriendo un enfoque cuantitativo de los fenómenos físicos y sociales, así como una concepción cuasi-métrica de los premios y los castigos, llegando a pensar

que deben de repartirse de una forma proporcional a los méritos de las personas, lo cual incluye ideas sobre la distribución o el intercambio de bienes justo-injusto. Todos estos conceptos son considerados como semi-cuantitativos.

7º Metaconocimiento:

Ha sido definido como el conocimiento sobre el propio conocimiento, tanto de fenómenos sociales como no sociales.

8º Deficiencias cognitivas:

Las personas, incluso las intelectualmente preocupadas, pueden tener errores o falsas creencias cuando razonan tanto sobre fenómenos impersonales como sociales. En las primeras etapas del desarrollo Piaget hablaba de la existencia del egocentrismo que consistía en la imposibilidad de tener en cuenta las diferencias entre el propio punto de vista y el punto de vista de los otros. Conforme el sujeto se va desarrollando el egocentrismo se va superando.

9º Un sentido del juego:

El adulto, a diferencia del niño pequeño, sabe que los demás tienen perspectivas cognitivas diferentes a las suyas, y puede predecir la representación de las perspectivas de los demás. Los adultos han desarrollado una especie de *sentido del juego* de conocer a la gente, igual que han hecho en los juegos de pensamiento impersonal. La habilidad de juego dependerá de las diferencias individuales y culturales considerando siempre la noción de juego como sujeta al desarrollo.

10º La empatía:

Otro posible proceso sociocognitivo, derivado también de las semejanzas entre las personas y los objetos de conocimiento, es la *empatía*. La empatía incluye el proceso o procesos por los que la acti-

vación afectiva en otra persona puede de forma automática e involuntariamente lograr la activación afectiva en nosotros mismos.

Flavell (1993) entendía la empatía como un proceso sociocognitivo que proporciona información sobre la actividad afectiva de otra persona, aunque en este punto quizás la empatía tenga más relación con procesos cognitivos y sociales que sobre los no sociales.

B.- Diferencias:

Partiendo del presupuesto de que las personas son diferentes de la mayoría de los objetos, las relaciones que se establecen con los objetos deben de ser diferentes de las que se establecen con las personas. Estas diferencias se reflejan tanto en el contenido como en el proceso del conocimiento social y no social; así el conocimiento social adquiere ciertas cualidades distintas basadas en el origen e interacción de los objetos sociales.

Para Flavell (1993) las personas se diferencian de los objetos en los siguientes puntos;

1.- Las personas pueden actuar de forma espontánea y deliberada

Ellas pueden percibir, representar, conocer, creer, pensar, tener propósitos, intentar, desear, emocionarse y aprender.

"Son agentes causales que pueden generar libre e intencionadamente dentro de unos límites, sus propias acciones físicas y mentales y además se les puede hacer responsables de estas acciones. Su comportamiento es con frecuencia difícil de predecir porque responde tanto a sus sucesos externos como internos, y también a sus propias representaciones e interpretaciones de estímulos externos en vez de a los propios "estímulos brutos". Pueden revelar u ocultar deliberadamente información crucial respecto a ellos mismos, y esto último les hace aun más impredecibles " (Flavell 1993; p. 187).

2.- Las relaciones que establecemos con las personas son diferentes a las relaciones con los objetos

Para Flavell (1993) las interacciones con otras personas a menudo son acciones coordinadas y recíprocas bastante diferentes de las que tenemos con los objetos no sociales; los pensamientos y los comportamientos respecto de otra persona están influidos por las representaciones cognitivas de los roles e interacciones que existen entre nosotros mismos y las personas con las que se interactúa y con las percepciones que nosotros tenemos sobre las representaciones cognitivas de los roles e interacciones que los otros tienen de nosotros; incluyendo también las representaciones de los otros sobre dichas representaciones.

Las personas pues, tienen la capacidad de establecer interrelaciones intencionadas, que están compuestas de una serie de interacciones en el curso de las cuales el sujeto comparte perspectivas y coordina acciones y reacciones con el otro.

Así pues, la capacidad de interrelacionarse de forma recíproca es lo que diferencia los sucesos sociales de los físicos.

“El estudio evolutivo del conocimiento social es, en parte, un estudio de esta comprensión a medida que aumenta y cambia en el niño (Damon, 1981, pág. 159)” (citado en Flavell: 1993, p. 188).

Además, las diferencias en las relaciones entre el sujeto y los objetos dan lugar a algunas diferencias en el contenido, referido a las actitudes tanto nuestras como de los otros y las reglas sociales que rigen nuestras interacciones, y en el proceso del conocimiento social en contraste con el no social. Los estudiosos del conocimiento social no han determinado todavía, de forma muy precisa, posibles ejemplos de procesos que sean únicamente o predominantemente sociocognitivos (Dweck, 1981).

En conclusión y siguiendo a Hoffman:

"utilizamos la información sobre nosotros mismos y sobre nuestras propias reacciones más a menudo y de una forma diferente cuando nos ocupamos del conocimiento social que cuando nos ocupamos del conocimiento no social (citado en Flavell, 1993; p. 188).

3.- DESARROLLO SOCIO-COGNITIVO

Como hemos visto en el apartado anterior existen diferencias entre las interacciones del sujeto con los objetos sociales o no sociales. En este apartado vamos a centrarnos en el estudio de las interacciones del sujeto con otros sujetos.

Desde la perspectiva de la Psicología social del desarrollo cognitivo, toda actividad humana es considerada como social, y consecuentemente el desarrollo intelectual o cognitivo también lo es. El proceso de socialización se produce a través de interacciones comunicativas con otros (grupo de iguales, los adultos), pero para que las interacciones sean consideradas como constructivas deben de crear conflicto.

Así pues desde la perspectiva teórica del desarrollo social-cognitivo se proponen los puntos siguientes como base de la teoría:

- La necesidad de la presencia de otra persona no conformista.
- La existencia de puntos de vista o centraciones distintas entre los sujetos que interaccionan.
- No todo conflicto es constructivo.
- Dentro del laboratorio existen formas muy limitadas de producir conflicto.

Esta filosofía de actuación se opone a las Teorías del Aprendizaje Social que dan gran importancia al factor de imitación como fuente de aprendizaje; sin embargo la Psicología Social evolutiva no está de acuerdo en que la imitación pueda explicar en sí misma el desarrollo cognitivo de los sujetos, ya que dicho desarrollo implica una reelaboración y reestructuración de esquemas mentales que facilitan el desarrollo del aprendizaje.

Consideramos pues necesario hacer una revisión de las teorías más representativas del desarrollo sociocognitivo desde la perspectiva de la Psicología Social.

3.1.- Definición histórica del desarrollo cognitivo

La Psicología social del desarrollo cognitivo tiene sus orígenes en autores como Piaget, Wallon, Vygotsky y Baldwin.

Baldwin puede ser considerado como el fundador de la Psicología Social Evolutiva, y defendía la importancia de los mecanismos de imitación.

Por su parte Piaget, proponía un paralelismo sin ningún análisis causal entre la dinámica social y la dinámica cognitiva.

Y Vygotsky proponía una causalidad que privilegiaba lo social sobre lo cognitivo, pero no llegó a hacer explícitos los procesos de dicha causalidad.

Wallon criticó a Piaget el excesivo individualismo de su teoría.

"Habiendo partido del individualismo absoluto, Piaget subordina el desarrollo de la inteligencia al desarrollo del significado social" (citado por Doise, 1988; p. 49).

El por su parte consideraba que el niño desde que nacía vivía en un entorno social, y criticaba a Piaget el no estudiar las interacciones sociales en las que participaba el niño, es decir no estudiar directamente los procesos que articulaban dinámicas individuales y colectivas, ni tampoco la cooperación entre iguales para el desarrollo del pensamiento autónomo.

En resumen Wallon (1976) parte de lo social para individualizarse progresivamente, y Piaget parte de lo individual para socializarse poco a poco.

Otro autor que criticó los postulados piagetianos referidos al desarrollo del lenguaje y del pensamiento fue Vygotsky, al situar el origen de las actividades del lenguaje en el contexto de las interacciones sociales; el desarrollo iría pues de lo social a lo individual y no a la inversa. Piaget, que desde su punto de vista no abordó en profundidad el estudio detallado de la génesis social de las funciones de la actividad del lenguaje, consideraba que las conversaciones de los niños encajaban en dos grupos: El egocéntrico y el socializado. En el primero, el niño habla sólo sobre si mismo, y no trataba de comunicarse ni esperaba respuestas, no tenía en cuenta al otro, llevando a cabo un monólogo de pensamiento en voz alta. En el segundo, el niño intenta un intercambio con los demás, transmitiendo información y haciendo preguntas.

Para Vygotsky (1962) el lenguaje egocéntrico, se convertía pronto en un medio de pensamiento, ayudando en la planificación para la resolución de problemas, constituyendo una etapa de transición en la evolución que va del lenguaje verbal al interiorizado. Este lenguaje se torna estable aproximadamente al comienzo de la edad escolar.

Para Vygotsky (1962) las funciones del lenguaje y del pensamiento recorrían un camino común, del lenguaje autista al lenguaje egocéntrico y de éste al lenguaje social. El lenguaje desde este punto de vista es esencialmente social y emergerá cuando el niño transfiera las formas de comportamiento social.

En conclusión, el desarrollo del lenguaje en Vygotsky va de lo social a la interiorización progresiva, y en Piaget de lo interiorizado a lo social. Aunque quizás el planteamiento originario de Piaget fuera investigar si existía un lenguaje egocéntrico especial que pudiera diferenciarse del habla cooperativa; estaba de acuerdo con Vygotsky en su hipótesis sobre el habla egocéntrica y la posterior interiorización de la misma, ya que el lenguaje interiorizado podría servir tanto a fines autistas como a fines lógicos del pensamiento. Sin embargo pensaba que el egocentrismo era el principal obstáculo para la coordinación y cooperación de diferentes puntos de vista, ya que la relación egocéntrica no implicaba interacción al no ponerse uno en el lugar del otro.

A pesar de las diferencias teóricas entre estos autores, podemos decir que todos ellos estuvieron influidos por la obra de Baldwin, que puede ser considerado como el predecesor de la Psicología Social Genética, al haber dado una gran importancia a lo social en el desarrollo afectivo y cognitivo del ser humano.

3.2.- Psicología Social Evolutiva

La Psicología Social Evolutiva, que nació como una crítica al individualismo epistemológico, puede ser definida como el intento de introducir una perspectiva constructivista en la dimensión social. Se ha diferenciado de la Psicología social y se ha convertido en una perspectiva única, ya que ha conseguido definir un objeto propio de conocimiento, como es el estudio de la construcción social de las representaciones cognitivas, y la construcción de sus propios instrumentos metodológicos.

Diversos autores han ido incidiendo en el desarrollo de la Psicología Social Evolutiva, entre ellos desatacamos a Moscovici (1970), que planteó un enfoque sociocognitivo del desarrollo cognitivo proponiendo el estudio de las relaciones. El consideraba que el enfo-

que de la Psicología cognitiva fuera de tipo piagetiano o comportamental, debería de tener una perspectiva individualista del desarrollo cognitivo, y criticaba a Piaget por no buscar en qué y cómo los diversos niveles de la realidad se relacionaban con el *desarrollo cognitivo*.

Otro autor significativo es Vygotsky (1962), que introdujo en la psicología evolutiva la consideración de las realidades cognitivas como sociales. Entendía el desarrollo cognitivo como una estructuración progresiva de las relaciones con el ambiente, siendo dicha estructuración también individual. No obstante las dinámicas individuales estaban fundamentadas en experiencias sociales. El niño conocería su mundo social a través de las relaciones e interacciones que iba estableciendo con las distintas personas, e iría construyendo su conocimiento social a través:

- Del conocimiento del yo, y de otras personas como organismos capaces de sentir, pensar y tener intenciones.
- De las relaciones sociales de autocuidado, amistad...
- De las relaciones sociales en las que median normas, roles, y diferencias.
- De sistemas sociales amplios (familia, escuela,...).

Si relacionamos estas ideas con los estudios de la Escuela de Ginebra podremos entender el sentido que se ha pretendido dar al término *desarrollo sociocognitivo* como desarrollo del conocimiento, que puede estar influido por procesos interactivos entre el niño y el adulto, y entre el niño y otros niños.

Otro de los puntos relevantes de esta nueva disciplina sería el estudio de las condiciones en las que el niño elaboraría nuevos instrumentos cognitivos y cómo se produciría la construcción de su propio conocimiento.

3.3.- El Conflicto Sociocognitivo

La escuela de Ginebra se ha ocupado del estudio del conflicto operatorio (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1974). El aprendizaje de las estructuras cognitivas era interpretado como un producto de los desequilibrios internos de la actividad cognitiva del sujeto, que trataría de forma constante de encontrar una forma de equilibrio más estable. Y aunque la noción de equilibrio era considerada como, es decir propia del sujeto, los conflictos operatorios tenían para ellos una base social.

Asimismo consideraban que el desarrollo podría estar favorecido por la confrontación de los juicios propios con los de otros, pero no consideraron la importancia de la dimensión social en el desarrollo del conflicto.

El conflicto pues era considerado como social, y como consecuencia las actividades cognitivas individuales adquirirían su significación en las interacciones sociales reales o simbólicas.

El conflicto desde la Psicología Genética es considerado como social, y se manifestaba cuando el niño llevaba a cabo interacciones sociales que sólo serían estructurantes, es decir creadoras de una actividad cognitiva, si los sujetos confrontaban respuestas heterogéneas. Ya que todo conflicto lleva a la elaboración de instrumentos cognitivos nuevos y más avanzados.

La Psicología Social Evolutiva consideraba que el conflicto surgía por una contraposición de puntos de vista diferentes entre los sujetos, el *conflicto sociocognitivo* se producía en situaciones de interacción social si bien la simple interacción no produce conflicto, además se deben de dar respuestas cognitivas de diferente nivel y considerar que la interacción no es igual de efectiva en todas las etapas del desarrollo de un concepto, antes se debe de analizar si en el sujeto existen o no prerequisites de la noción o concepto a estudiar, por lo que todos los procesos interactivos no son iguales.

3.3.1.- Condiciones para que se produzca Conflicto Sociocognitivo

Como hemos visto en el apartado anterior no toda interacción social es fuente de desarrollo cognitivo, para que se produzca el desarrollo deben darse una serie de condiciones, que a continuación pasamos a resumir:

- 1.- Los niños que interaccionan deben tener diferente nivel de desarrollo cognitivo.
- 2.- Si los niños tienen el mismo nivel cognitivo deben adoptar centraciones opuestas y contradictorias.
- 3.- También se puede producir un conflicto sociocognitivo cuando varios niños adoptan un modo de razonamiento idéntico, pero situados en posiciones que generan puntos de vista diferentes y opuestos.
- 4.- El adulto puede conseguir que se produzca conflicto sociocognitivo, cuando replantea sistemáticamente las producciones del niño o las del adulto.

En resumen para que se produzca *conflicto sociocognitivo* las diferencias entre respuestas deben siempre, *a priori*, analizar el nivel de respuesta de los niños, su nivel de competencia social y cognitiva, y sus mecanismos atribucionales.

La interacción social está caracterizada por una construcción natural, y la simple imitación para la Escuela de Ginebra (Mugny, Doise, 1978a) no es suficiente. El *conflicto sociocognitivo* es un factor importante de reestructuración que aparece cuando los sujetos presentan diferentes niveles cognitivos, y cuando se diferencian distintas aproximaciones en la resolución de una tarea.

3.3.2.- Factores que pueden dificultar el desarrollo el Conflicto Sociocognitivo

Al igual que hay factores o condiciones que facilitan el desarrollo del *conflicto sociocognitivo*, existen otros que pueden inhibirlo. A continuación señalamos los más representativos de estos últimos:

- 1.- Las características individuales de los sujetos.
- 2.- Las características de los tipos de encuentros entre los participantes.
- 3.- El nivel de influencia de las representaciones sociales generales y colectivas.
- 4.- El nivel de desarrollo del sujeto o sujetos en la adquisición de un concepto, ya que previamente los esquemas deben de haber sido elaborados en otras interacciones sociales.

Para Mugny:

“La interacción social conflictiva (tanto entre iguales como entre niños y adultos) produce mayor progreso cognitivo si se introduce en el momento del desarrollo inicial de un concepto” (Mugny, De Palios, y Carugati, 1991; p. 21).

“Los niños que están menos avanzados con respecto a un concepto, requieren situaciones colectivas más fuertes y opresivas que aquellos otros que se encuentren en un nivel intermedio, dado el progreso automático del desarrollo” (Mugny, De Palios, Carugati, 1991; p. 21).

5.- El tipo de compañero en el conflicto, cuando el compañero del conflicto es asertivo y destaca mucho del otro, impide el progreso de segundo.

6.- Los mecanismos de atribución.

La importancia de los mecanismos de atribución. En la significación de las respuestas que percibe de forma diferente, el tipo de

autoatribuciones depende que vengan de un igual o de un adulto, en el caso del adulto puede ser un error pensar que es el único conocedor de la verdad.

3.3.3.- Prerrequisitos, interdependencia y autonomización del Conflicto Sociocognitivo

Como hemos visto el *conflicto sociocognitivo* no produce los mismos efectos en cualquier momento del desarrollo, para que un niño se beneficie cognitivamente de una interacción debe de tener unos prerrequisitos cognitivos, es decir debe de disponer de esquemas elementales que puedan permitirle la construcción de una noción. También desde el punto de vista social el niño debe de ser capaz de comunicar de forma adecuada sus mensajes y percibir de forma ajustada los mensajes de los otros.

Doise y Mugny (1979) señalan que una vez que el niño tiene estos prerrequisitos su desarrollo se fundamenta en una interdependencia social. En sus estudios, cuando los niños son preguntados de forma individual en la fase de postest mantienen sus rendimientos, lo cual es un indicio de la interiorización de los instrumentos cognitivos que se han elaborado de forma colectiva en la fase experimental. Seguidamente se produce la autonomización del desarrollo, el niño puede resolver problemas tanto en una situación colectiva como individual.

3.3.4.- El aprendizaje social como Conflicto Sociocognitivo

Como hemos visto en el punto anterior para Doise y Mugny (1979) la resolución de problemas en interacción con otros produce mejores rendimientos cognitivos en los sujetos que si los resuelven de forma individual.

Comprobaron que los niños que trabajan en parejas tenían un mejor rendimiento que los que trabajan de forma individual, pero en esa interacción no se debía de obviar nunca el cómo el adulto organizaba o planificaba la situación de interacción.

Considerando también la tesis de Vygotsky (1962) para que se produzca el desarrollo sería necesario que se diera una interiorización individual de lo que se habría realizado antes de forma colectiva.

Así pues desde la Psicología Social Cognitiva la interacción social puede originar diversas formas de conflicto eficaces para un progreso posterior de los participantes, el conflicto social estimularía una reorganización del pensamiento de cada uno de los individuos.

Resumiendo lo que hemos visto hasta ahora, podemos decir siguiendo a Emler y Glachan (1988), que si bien ciertos datos experimentales muestran que los sujetos que trabajaban en parejas manifestaban un rendimiento superior al de los que realizaban solos la tarea, esto no se producía automáticamente en todas las circunstancias. Depende en gran medida de la forma como la interacción era organizada o estructurada; por lo tanto la forma en la que el adulto organice la interacción será decisiva para que los resultados sean satisfactorios.

Si bien diversos estudios han encontrado que los conflictos sociales son eficaces para la resolución de una serie de problemas, el tema a abordar ahora sería ver si el conflicto cognitivo y la transmisión social pueden facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas.

3.4.- Elaboración de construcciones cognitivas individuales en situaciones sociocognitivas de resolución de problemas

Los trabajos de Gilly, Blaye y Roux en la Universidad de Aix en

sus inicios encontraron inspiración en los estudios de Doise, Mugny y Perret-Clermont, adoptando el mismo modelo metodológico de *pretest-entrenamiento-postest*, pero en la actualidad han abandonado el punto de vista estructuralista. No pretenden conocer en qué condiciones y cómo las interacciones y significaciones sociales pueden desarrollar la inteligencia entendida en términos de estructuras generales de esquemas o de operaciones de pensamiento, sino que lo que buscan es conocer en qué condiciones y cómo las variables sociales tienen un papel en la construcción de competencias relacionadas con un determinado tipo de problemas.

Influidos también por la Psicología cognitiva han cuestionado la idea de que un único mecanismo sea el responsable de los cambios, ya que para ellos existe una mayor diversidad de dinámicas sociocognitivas que pueden producir cambios además del *conflicto sociocognitivo*.

Tratan de mostrar que respetando ciertas condiciones de las características de los sistemas cognitivos, los funcionamientos sociocognitivos podrían provocar cambios cognitivos y señalan tres tipos de acciones posibles: La representación de los problemas, los procedimientos de resolución y el control de la actividad.

Consideramos interesante la síntesis que Gilly, Blaye y Roux (1988) hacen sobre los estudios que en esta línea se han ido efectuando en los últimos años, y que resumimos a continuación:

- Los estudios de Blaye (1988) sobre resolución de problemas en sujetos de grupos homogéneos, demostraron que aunque, aparentemente, el grupo sea homogéneo, las formas de resolver problemas de cada uno de los sujetos no eran semejantes.

Encontró que en situaciones de interacción los resultados de los sujetos eran superiores a los resultados en situaciones individuales, pero para que estas interacciones fueran realmente positivas o eficaces, en las situaciones de corresolución se debía de dar una confron-

tación entre los modos de acción de los sujetos, produciéndose por un lado una desestabilización de los modos previos de resolución, y por otro lado influía también el tipo de información que se daba a los niños en el inicio de resolución de la tarea; además partían de la idea de que cada tarea o presentación de la misma exigía formas distintas de resolución.

- Los estudios de Dalzon (1988) también constataron en sus experimentos que los resultados de la interacción dependían de las condiciones de definición de la tarea.
- Los estudios de Gilly, Blaye y Roux (1988) vienen a constatar lo que hasta la idea de que las confrontaciones contradictorias, siempre que se acompañen de desacuerdos argumentados y de otra propuesta de actuación, pueden generar realmente el conflicto sociocognitivo.
- Los estudios de Fraisse (1985, 1987) vienen a confirmar la hipótesis de que las relaciones entre procedimientos de resolución están inducidas por las condiciones experimentales de presentación de la tarea, funcionamiento sociocognitivo y eficacia eventual del trabajo en interacción.

Siguiendo a Gilly (1988) la teoría del conflicto sociocognitivo ha puesto el acento sobre dos tipos de condiciones a satisfacer, por un lado los prerrequisitos individuales y por otro la dinámica interactiva desarrollada por los sujetos en la situación social de corresolución.

Las críticas que se le han hecho al conflicto sociocognitivo de no tener en cuenta o considerar poco los aspectos cognitivos en favor de los sociocognitivos, no es aceptable ya que se propone un doble desequilibrio uno interindividual y otro intraindividual, y por lo tanto la búsqueda de la superación de ambos desequilibrios, ya que debido a la interiorización de las coordinaciones sociales, se producen nuevas coordinaciones intraindividuales así para Gilly:

"En la ontogénesis de las construcciones cognitivas, los desequilibrios intraindividuales producidos por los partenaires sociales son, ciertamente, anteriores a los producidos por los objetos físicos" (Gilly, 1988; p. 27).

3.5.- Definición operativa del constructo

Hemos creído necesario una vez situado conceptualmente la noción de *conflicto sociocognitivo*, intentar analizar de forma más detallada los estudios experimentales más representativos que en esta línea se han ido desarrollando. Nos hemos centrado en las investigaciones que ha llevado a cabo la Escuela de Ginebra y sus colaboradores, así como en los estudios realizados en la Universidad de Aix.

3.5.1.- Doise, Mugny y Perret-Clermont (1975)

Partieron de la hipótesis de que la coordinación de acciones entre los individuos promovía la adquisición cognitiva de coordinaciones.

Los resultados de los experimentos sobre las diferencias de ejecución entre una situación individual y una colectiva varían en función de la estructura cognitiva del grupo y del tipo de tarea que se les proponga, por lo que estos autores se preguntan cuáles serían los factores que afectarían al desarrollo cognitivo del sujeto.

El material empleado fue el utilizado por Piaget e Inhelder (1959) en su estudio de las tres montañas.

Trabajaron con 60 niños-as que acudían a escuelas situadas en los suburbios de Ginebra, escolarizados en Educación Infantil o en primero de Educación Primaria, con una edad media de 6,8 años.

La tarea consistía en lograr una representación espacial. El material empleado era un cartón con hojas transparentes de 60 x 40 cm, y otro cartón de las mismas dimensiones, y tres casas de lego diferentes con una puerta que indicaba el frente de la casa (un rancho, una casa pequeña y una grande).

Los niños se situaban enfrente del experimentador en una mesa. Se les mostraba un modelo de pueblo o aldea, ellos desde su posición debían de reconstruirlo efectuando una rotación de 60° sobre el modelo original. Los ítems podían ser simples o complejos dependiendo de las transformaciones requeridas.

Se diferenciaban dos condiciones experimentales: En la situación individual los sujetos trabajaban solos y en la situación colectiva los sujetos trabajaban en grupos de dos niños de igual sexo y de la misma clase.

Los resultados confirmaron que en ciertas condiciones de interacción social, se puede llegar a una estructuración más compleja que en condiciones individuales. Además se preguntaban si se internalizaba a nivel individual lo adquirido en la fase de interacción.

Para estudiarlo realizaron un segundo experimento. Los sujetos eran niños de escuelas de Ginebra de primero de Primaria con edades comprendidas entre 6 y 7 años.

Utilizaron el esquema experimental de pretest-entrenamiento-postest. Después de la fase individual de pretest, se pasa una fase experimental considerando los resultados de la fase de pretest para la división de los sujetos en no conservadores, conservadores intermedios y conservadores totales completa respecto a la noción de conservación de líquidos.

Las interacciones se podían efectuar entre dos sujetos conservadores, y un sujeto conservador; o entre uno no conservador otro conservador y otro intermedio.

Después de una semana de haberse llevado a cabo la fase experimental, se pasó un postest individual y después de un mes se pasó una segunda fase de postest también de forma individual.

Los resultados indicaban que sólo el factor madurativo no explicaba el progreso de los sujetos experimentales no conservadores frente a los del grupo de control por lo que se confirmaba la hipótesis de que la interacción social para que facilite el desarrollo cognitivo necesita de una elaboración de la estructura operacional individual en cada uno de los niños.

3.5.2.- Mugny, Doise y Perret Clermont (1975-76)

Parten de la base de que el *conflicto sociocognitivo* se crea en la interacción social, y éste no puede ser reducido a un conjunto de factores de imitación, consideran pues importante estudiar las condiciones en las que se produce dicho conflicto.

Trabajaron con 53 niños-as, 20 en el grupo de tratamiento y 13 en el grupo control, la media de edad oscilaba entre 6,1 y 6,5 años y estaban escolarizados en primero de Primaria.

Efectuaron tres niveles de evaluación, en el primer nivel se trabajaba sobre la conservación de las longitudes, y se elegía a sujetos no conservadores. El segundo nivel de evaluación se efectuaba después de producirse el proceso de *conflicto sociocognitivo* entre los sujetos; y el tercer nivel después de doce días de producirse la interacción anterior.

El test constaba de dos partes la primera hacía referencia a la igualdad de longitudes: Se les presentaban dos regletas de 10 cm de longitud en correspondencia perceptiva por las extremidades, después de haber percibido su igualdad el sujeto mira atentamente la transformación que consistía en desplazar una de las regletas de posición;

después a los niños se les preguntaba si las regletas seguían teniendo la misma longitud, y el por qué de su respuesta. En esta fase, de entre todos los sujetos se eligieron a los no conservadores. En la segunda parte se hacía referencia a la conservación de dichas longitudes (en el test de no igualdad se utiliza una regleta de 10 cm y otras de 15 cm de longitud siguiéndose el mismo proceso que en test de igualdad).

En la fase de postest se siguió un orden inverso en la presentación de los test, primero, se pasa el de no igualdad y después el de igualdad.

Los resultados apuntaban a diferencias significativas en ambas condiciones experimentales.

3.5.3.- Mugny y Doise (1978 a)

Estudios previos de Doise, Mugny y Perret Clermont (1975) habían demostrado que los sujetos en interacción por pares desarrollaban mejores tareas de representación espacial que los sujetos que trabajaban en las mismas tareas de forma individual; estos estudios planteaban la hipótesis de que los conflictos de centraciones cognitivas emergían o se desarrollaban en situaciones sociales en las que los niños coordinaban dichas centraciones, y los resultados apuntaban a mayores progresos en los niños que eran capaces de emplear diferentes estrategias cognitivas de trabajo que en los niños que utilizaban siempre las mismas estrategias.

Trabajaron con 74 niños con edades comprendidas entre los 5 y 7 años, y siguieron una metodología experimental de pretest-entrenamiento-postest.

En la fase de pretest el sujeto respondía de forma individual, se estudiaron las respuestas y se analizaban en tres grados de compensación de la rotación:

- 1.- TC: Nivel avanzado, los sujetos compensaban rotaciones de 180°.
- 2.- PC: Nivel intermedio: Lo compensaban parcialmente, respetando las relaciones topográficas de proximidad, pero no las relaciones derecha-izquierda.
- 3.- NC: No lo compensaban, no se daban cuenta que tenían una orientación diferente.

Estas clasificaciones sirvieron para agrupar a los sujetos en la fase de tratamiento por pares, atendiendo a las siguientes combinaciones:

- NC x NC, son sujetos considerados como no conservadores, ya que ignoraban el cambio de las relaciones espaciales.
- NC x PC, son sujetos de nivel no conservador y de nivel intermedio de conservación.
- NC x TC, son sujetos de nivel no conservador y sujetos conservadores.
- PC x PC, son sujetos de nivel intermedio de conservación.

Pusieron pues en interacción a sujetos de diferentes niveles de resolución de problemas.

La fase de postest se llevó acabo días después. Los resultados apuntaban a mejoras en las ejecuciones en aquellos grupos en los que había habido interacción de niños con diferentes niveles cognitivos. En las interacciones NC x NC el resultado es el mismo que en la fase individual de pretest, en cambio sí se detectaban mejoras en la interacción NC x PC.

En resumen, se encontró una mejoría de los resultados en los sujetos que habían pasado por la fase de entrenamiento pero entre los que existían diferencias pequeñas entre sus niveles cognitivos de resolución. Esto pone de manifiesto que los buenos resultados no se pueden explicar sólo en función de la interacción.

3.5.4.- Mugny y Doise (1978 b)

Trabajaron sobre la noción de conservación de relaciones espaciales.

La tarea consistía en reconstruir un pueblo. Se les presentaba a los sujetos un modelo de pueblo, y tenían que construir otro idéntico pero con distinta orientación.

Seguían el esquema experimental de pretest-tratamiento-postest.

En la fase de pretest se seleccionó a los sujetos no conservadores, seguidamente en la fase de entrenamiento se introdujeron diferentes modificaciones, en un intento de aislar la *dimensión social del conflicto sociocognitivo*, y así diferenciar el grado de dificultad cognitiva que implicaba la tarea de oposición a un compañero-a o compañeras. Se situaba a los sujetos experimentales en dos grupos, el primero en posición *fácil* con una tarea que no implicaba ningún problema cognitivo, ya que ofrecía una orientación idéntica al punto de vista del sujeto. El segundo grupo en posición *difícil* lo que implicaba un problema cognitivo, ya que en este caso la orientación de las bases era contraria a la perspectiva del sujeto, lo que conllevaba la necesidad de hacer ciertas transformaciones (invertir relaciones derecha-izquierda, y delante-detrás).

Primero se enfrentaba a dos sujetos en posición *fácil* con un sujeto del mismo nivel en posición *difícil*, y en el segundo caso se enfrentaba a los sujetos en posición *fácil* con dos sujetos del mismo nivel en posición *difícil*.

Como conclusión se vio que los sujetos en posición *fácil* mostraban más progreso en la última condición experimental que en la primera. Por lo tanto la solución incorrecta dada por los sujetos en la posición *difícil* ha llevado al compañero de la posición *fácil* a realizar

una comparación genuina de las respuestas contradictorias, lo que significa que se ha producido una *descentración cognitiva*, que consiste en un intento por comprender el punto de vista de otros y contrastarlo con el propio decidiendo cual de los dos es el verdaderamente correcto.

3.5.5.- Mugny, Lévy y Doise (1978)

Trabajaron en una tarea de representaciones espaciales con sujetos de 5 a 6 años y 8 meses.

Seguían el esquema experimental de pretest-entrenamiento-postest.

En la fase de pretest se planteó a los sujetos la resolución de una serie de ítems. Los resultados de la fase de pretest eran clasificados, según tres niveles de comprensión por parte del sujeto, en el nivel I, la compensación es nula, ya que los sujetos ignoraban completamente las orientaciones del referente del pueblo que tenían que reproducir en la copia, pero respetaban la rotación de 90° impuesta en el soporte de la copia. En el nivel II, que era el nivel intermedio, los sujetos compensaba parcialmente los cambios de orientación, tienen conciencia de la importancia de la marca pero no tienen en cuenta nada más que una sola de las relaciones en juego, la relación derecha-izquierda o la relación delante-detrás. En el nivel III, la solución correcta los sujetos compensaba exactamente las irregularidades, demostrando con ello la existencia de un sistema de representaciones que basta para resolver los problemas. Los sujetos respondían a menudo correctamente frente a un modelo correcto, de manera intermedia frente a un modelo progresivo pero no correcto.

En la fase experimental se estableció la interacción del niño con el experimentador que proponía cuatro modelos, un modelo era considerado como progresivamente correcto, modelo progresivamente incorrecto o intermedio, modelo regresivo y modelo regresivo aberrante.

Por lo tanto los sujetos se enfrentaban con cuatro modelos diferentes en cuatro condiciones experimentales, en un caso el modelo era comprensible para el niño mientras que en el otro caso el modelo carecía de relación coherente con la respuesta correcta.

Los resultados en la fase postest 1, indicaban que muy pocos sujetos de la condición sin modelo progresaban. Los sujetos del modelo aberrante tampoco progresaban. Los enfrentados a un modelo correcto casi todos progresaban y el efecto de un modelo intermedio se perdía. El modelo regresivo presentaba resultados significativos, los resultados de los modelos correctos y regresivos no parecían diferir.

En el postest 2, llevado a cabo quince días después, se observaba que la condición de modelo correcto difería de las demás, la diferencia entre los modelos regresivos indicaba una tendencia, lo que sugería que los progresivos observados en la condición de modelo regresivo se conservaban, aunque en menor grado que en el modelo correcto.

3.5.6.- Mugny y Doise (1979)

En la fase de pretest estudió a 64 niños con edades comprendidas entre 5-6 años que cursaban primero de EGB, de 6-7 años que cursaban segundo de EGB, y 62 niños de 7-8 años que cursaban tercero de EGB. Pertenecían a grupos sociales diferentes y contrapuestos en lo referente a estatus socioeconómico y cultural, el nivel bajo estaba representado por hijos de obreros emigrados a Barcelona desde Andalucía, el nivel social alto estaba representado por niños de una escuela privada cuyo estilo pedagógico no difería demasiado de la escuela a la que acuden los niños de nivel social bajo.

En la fase de pretest se encontró que los sujetos de nivel social alto obtenían mejores resultados que los de nivel social bajo, aunque estas diferencias no eran significativas en el grupo de edad 6-7 años.

En la fase de postest las diferencias entre ambos grupos sociales habían dejado de ser significativas tanto en el grupo de tratamiento como en el control.

En relación con la variable edad en el grupo de 5-6 años se observaba un mayor avance de los niños en el grupo social alto, en el grupo de 6-7 no existían diferencias significativas, en el grupo de 7-8 años aparecían ahora diferencias significativas. Así pues lo único que favorecería al grupo social alto era el ritmo de adquisición pero no el desarrollo intelectual o cognitivo en sí mismo.

Por lo tanto los sujetos de un grupo social alto sacaban progreso tanto de un ejercicio individual como de uno colectivo, mientras que los del grupo social bajo sólo se beneficiaban del colectivo obteniendo mejores puntuaciones en la fase de pretest. Así que se observa una diferencia respecto de la velocidad de adquisición.

2.5.7.- Carugati, De Paolis y Mugny (1980-81)

Llevaron a cabo un estudio que podría ser considerado como una prolongación de otros suyos anteriores, con el interés de profundizar en las dinámicas sociales que podrían favorecer el desarrollo cognitivo.

La tarea consistió en reproducir una aldea construida previamente por el experimentador sobre un soporte en el que una marca fijaba la orientación de las casas. Los niños debían de reproducir la misma aldea sobre un soporte semejante pero en una mesa que se situaba a 90º de la del experimentador.

Para poder copiarla correctamente los niños debían de tener en cuenta que la orientación de las aldeas no era la misma, la construcción pues debía de ser mental, lo que suponía una inversión de las dimensiones izquierda a derecha y delante-detrás. De los resultados

de estas investigaciones se desprendía que existían tres niveles de ejecución: Nivel I, niños que sólo aplicaban a la rotación 90°; Nivel II, conseguían transformar adecuadamente sólo una de las dimensiones; Nivel III, lo hacían correctamente en todas sus dimensiones.

Siguieron el esquema experimental de pretest-tratamiento-postest. En la fase de tratamiento es el adulto quien se opone de forma incorrecta a los juicios del niño.

Los resultados indicaban que el *conflicto sociocognitivo* jugaba un papel muy importante, pero se planteaban como interrogantes por un lado si la postura del adulto era la que crea el contraste o conflicto, y por otro cuál sería la distancia idónea para que se produjera dicho conflicto sociocognitivo.

3.5.8.- Perret-Clermont (1984 a)

Intentó estudiar el efecto de la interacción social en el desarrollo operatorio, utilizando la prueba clásica de Piaget sobre el transvase de líquidos. Demostraron que las cantidades continuas no eran consideradas de entrada como constantes, si no que su conservación se iba construyendo progresivamente.

Perret-Clermont trabajó en escuelas de Ginebra con niños de Preescolar y de Primaria, siguiendo el esquema experimental de pretest-entrenamiento-postest. En la fase de pretest se evaluó a 100 niños de edades comprendidas entre 5,6 años y 7,5 años, y descubrió que en segundo curso de preescolar la mayoría de los niños no eran conservadores (29 de 36) y en cambio en primero de Primaria casi todos los niños eran conservadores pudiendo clasificar a los sujetos en: 1.- Sujetos no conservadores; 2.- Sujetos con respuesta intermedia y 3.- Sujetos conservadores.

La fase de entrenamiento tuvo lugar entre los quince días y las

tres semanas después de la fase de pretest, se trabajó con grupos de tres niños dos de los cuales eran conservadores y un tercero que podía ser no conservador o intermedio. Se diferenciaron dos condiciones experimentales, una condición homogénea con los tres niños del mismo sexo y una heterogénea en la que el niño no conservador era de diferente sexo a los dos conservadores; con lo que se formaron 19 grupos para la condición homogénea y 18 para la heterogénea.

La tarea que se les propuso hacía referencia también a la conservación de líquidos pero era otro ítem de la prueba de Piaget, la situación de interacción duraba unos quince minutos.

Después de la fase de entrenamiento se efectuaron dos postest, el primero se aplicaba una semana después y el segundo dos semanas después de la situación experimental. En ambos se sometía a los sujetos a las mismas condiciones de la situación pretest.

Los resultados apuntaron hacia un progreso en la mayoría de los sujetos no conservadores e intermedios en el postest 1, los sujetos del grupo de tratamiento progresaron más que los del grupo de no tratamiento y sus conductas siguieron evolucionando entre el postest 1 y el postest 2.

Perret Clermont se planteó en un principio que la mejora de los sujetos no conservadores podría deberse al factor imitación, pero comprobó que si esto fuera así el efecto habría desaparecido semanas después.

Otra experiencia semejante a la anterior, Perret Clermont (1984c), la realizó en una ciudad satélite a Ginebra y no en un barrio de la zona centro.

El esquema experimental empleado era el ya conocido de pretest-entrenamiento-postest. En la fase de pretest se pasaba a los sujetos una prueba de conservación de líquidos, y en función del análisis de las respuestas se les dividía en conservadores y no conservadores.

En la fase de entrenamiento o experimental se formaron grupos de tres niños homogéneos respecto a la variable curso académico, pero con las siguientes variaciones según los grupos:

Grupo experimental 1: Formado por dos niños conservadores y uno no conservador.

Grupo experimental 2: Formado por un niño conservador y dos no conservadores.

Grupo experimental 3: Formado por tres niños no conservadores.

Los resultados confirmaban los obtenidos en la experiencia anterior, pero además aquí se evaluó con más precisión su alcance en el plano del desarrollo operatorio del sujeto, planificando una observación de las conductas de los niños en la sesión colectiva, para estudiar los progresos que subyacían a las interacciones sociales consideradas como fuente de progreso cognitivo.

Por lo tanto los sujetos que pasaban a ser conservadores daban pruebas de la naturaleza operatoria de su adquisición valorada por la argumentación sobre sus respuestas. Una comparación de la evaluación de las conductas operatorias de los sujetos en las distintas condiciones experimentales y en la condición control permitía valorar el papel que jugaba la sesión colectiva en la puesta en marcha de las reestructuraciones cognitivas que aparecían en el posttest dos. En las condiciones 1 y 2 los progresos aparecen ya en el posttest 1 y en el posttest 2 para la condición 3.

Lo que podría indicar que la coordinación interindividual de acciones ha promovido un progreso en los sujetos en el plano cognitivo y que se efectuaría más lentamente en la condición experimental 3.

Estos resultados dieron pie a formular la hipótesis de que las

diferencias de amplitud de los efectos de las situaciones de interacción social se deben al conflicto sociocognitivo que es más fuerte cuando los sujetos se expresan o actúan atendiendo a puntos de vista diferentes.

3.5.9.- Perret Clermont (1984 b)

Estudió los efectos de la interacción en la noción de conservación del número.

Trabajó en centros escolares de los alrededores de Ginebra con niños-as que cursaban primero y segundo grado de preescolar con edades comprendidas entre los 4 a los 7 años.

El objetivo de esta investigación era estudiar los efectos de la interacción social con niños-as conservadores intermedios con niños-as no conservadores. Como se ha demostrado en las investigaciones anteriores el conflicto entre dos puntos de vista distintos engendra un proceso intensivo de reestructuración que se manifestaría relativamente pronto después de la situación colectiva, es decir en el postest 1. Por lo que se planteó la hipótesis de que la confrontación de un sujeto no conservador con un compañero intermedio también debería de ser fuente de una reestructuración cognitiva intensiva. Para comprobar esta hipótesis se propusieron tres condiciones experimentales:

- 1.- Sujeto no conservador y sujeto conservador.
- 2.- Sujeto no conservador y sujeto intermedio.
- 3.- Sujeto no conservador y sujeto no conservador.

Con el fin de aumentar las posibilidades de diferenciar los efectos de estas tres condiciones experimentales en el nivel de intensidad de los procesos de reestructuración, se acorta la distancia entre la sesión colectiva y el postest reduciendo el tiempo de 8 días a sólo tres.

Los resultados indicaban que muchos niños modificaban sus conductas en el sentido de un progreso entre el pretest y el postest, pudiéndose diferenciar dos tipos de progresos atendiendo a su amplitud:

- 1.- Los progresos pequeños corresponderían a un cambio de nivel que el sujeto experimenta dentro del estadio de la no conservación.
- 2.- Los progresos mayores corresponderían a un cambio de estadio, es decir el sujeto no conservador que pasa a conservador o el intermedio que pasaría a conservador.

Sólo los sujetos que en el pretest presentaban un nivel superior de no conservación se mostraban capacitados a través de las interacciones que se les ofrecía en la situación experimental a llegar en el postest a unas conductas que manifestaban en una reestructuración cognitiva, por lo tanto los progresos sólo aparecían cuando los sujetos habían alcanzado un nivel de competencia cognitiva mínima.

3.5.10.- Doise y Hanselmann (1990)

Numerosas investigaciones han demostrado que la interacción social puede jugar un rol muy positivo en el desarrollo de nuevas operaciones cognitivas, esto puede ser explicado por factores de interacción entre sujetos que facilitan oposición de puntos de vista diferentes.

Estos autores utilizaron la prueba de las Islas de Piaget, Inhelder, y Szeminska (1948), el material consistía en un cartón azul que representa el mar sobre éste se pegan tres bases con dimensiones diferentes 3×3 , 2×2 , 1×1 y varios cubos de madera de dimensión $1 \times 1 \times 1$ y una superficie de $3 \times 3 \times 4$, que representaban un inmueble con un volumen equivalente a 36 cubos de una unidad. Se explica al niño que la isla sobre la que se encuentra el inmueble estaba amenazada por un temblor de tierra y que sus habitantes pueden cambiarse

a la isla vecina, para lo que debían de construir en la nueva isla una casa que tuviera una dimensión 2×2 , posteriormente se dará la misma consigna haciendo referencia a la isla que tiene una dimensión 1×3 .

Las posibles respuestas de los sujetos se podían clasificar en los siguientes niveles:

- 1.- Nivel I: el niño comprendía el problema que se le proponía.
- 2.- Nivel II A: El problema se veía sólo desde una dimensión, no podía construir sobre una base más pequeña una casa que fuera más alta que la del modelo.
- 3.- Nivel II B: Reacciones intermedias, el niño ensayaba la construcción de un volumen equivalente con una altura superior a la del bloque modelo, pero no sabía combinar la altura de los pisos.
- 4.- Nivel III A: Se ponían en relación tres dimensiones, pero sin compensación exacta sobre un sistema de unidad, recurre a la técnica de la envoltura recubriendo el trozo modelo sobre todas las partes y construye uno nuevo con la suma de los cubos utilizados para el envolvimiento.
- 5.- Nivel III B: El niño construía un trozo similar al del modelo.

De todas las posibles respuestas las más habituales eran las siguientes:

Nivel I: El niño no comprendía el problema que se le proponía.

Nivel II A: Intuición perceptiva: Se produce una composición intuitiva pero no operatoria.

Nivel II B: El niño admitía la conservación en algunos casos, pero no en todos.

Nivel III: Conservación, composición operatoria inmediata para la reunión de todas las superficies levantadas.

En la fase de pretest cada uno de los niños pasaba dos pruebas en el mismo orden, primero la de superficies y después la de volumen.

La fase experimental se llevó a cabo una semana después de pasar el pretest, en esta fase sólo se pasaba la prueba del volumen, en la condición control el niño trabajaba sólo con el experimentador.

En las condiciones de interacción cada niño se juntaba con otro niño del mismo nivel cognitivo, del mismo sexo y de la misma clase y colegio. Cada pareja se distribuía al azar en cada una de las situaciones experimentales de interacción. En la *situación espontánea* se les daba la consigna de que trabajasen juntos, en la *situación dirigida* cada niño debía de poseer un rol en la construcción de la nueva casa.

La fase de postest, que se llevaba a cabo una semana después de la fase experimental, se les pasaba la prueba de volumen para todos los niños y la prueba de las superficies sólo para los niños que eran no conservadores en la fase de pretest.

Los resultados confirmaban la eficacia de la intervención experimental en situaciones de interacción en los sujetos que tienen los inicios cognitivos de las nociones correspondientes.

En conclusión, los resultados de estos experimentos indicaban que la interacción social podía jugar un papel importante en el desarrollo cognitivo de los sujetos. La interacción espontánea podía producir progresos significativos en los sujetos que tenían un nivel de competencia inicial, y no así cuando la competencia todavía no estaba presente, entonces se necesitaba una fase de interacción organizada.

3.5.11.- Parisi (1992)

Trabajó en tareas de construcción de las nociones de cantidad, longitud y tiempo, planteando la hipótesis de que la estructuración de las nociones que implican una forma cualquiera de cuantificación, se hacía en primer lugar a partir de comprensiones muy elementales, basadas en sensaciones propioceptivas y en las estrategias de acción; después pasaba a comprensiones que hacían referencia a los índices

perceptivos, y después a una organización mental más evolucionada, siendo el sujeto capaz de integrar en un sistema funcional tanto las informaciones perceptivas como las que provenían de otras fuentes.

Trabajaron con niños de 3, 4 y 5 años y les presentaron pruebas de longitud, tiempo y de cantidades discretas. Los resultados confirmaron que en niños más pequeños sus respuestas estaban basadas fundamentalmente en sus acciones, a los cuatro años prevalecían las respuestas basadas en datos perceptivos, y a los cinco años aparecían las primeras respuestas intermedias.

Esta distribución era semejante para las tres nociones pero con cierto desnivel temporal, la primera noción que se estructuraba era la de cantidad discreta, después la de longitud, y mas tarde de tiempo.

Con posterioridad se planteó la importancia de verificar los efectos de las *interacciones sociales* según los niveles de elaboración cognitiva de los sujetos, partiendo de la hipótesis de que las interacciones sociales ratificarían el proceso de construcción cognitiva. Trabajaron con niños de cuatro y cinco años en situaciones de interacción por parejas; el esquema utilizado era el de pretest-entrenamiento-postest y seguimiento.

Los resultados apuntaron a variaciones significativas entre los postest, parecía pues que las competencias iniciales determinarían el límite máximo de progreso alcanzable después de un *conflicto sociocognitivo*.

Así pues para Parisi (1992) la eficacia del *conflicto sociocognitivo* no era la misma a lo largo del desarrollo, sino que se presenta como una alternativa cíclica, siendo el periodo de máxima sensibilidad el conflicto correspondiente con la fase inicial de adquisición de nuevas organizaciones cognitivas, después le seguía un periodo de cierre correspondiente a la sobregeneralización de las estrategias adquiridas recientemente, aumentando el grado de eficacia en función de la complejidad de las competencias individuales, como consecuencia del

aumento de la complejidad de las interacciones sociales más evolucionadas.

3.5.1.12.- Blaye (1992)

En sus estudios analizaba cuáles serían los mecanismos que en las interacciones sociales entre pares, en tareas de resolución de problemas escolares, podrían ser fuente de progreso individual.

Se les presentó a los niños un tablero de doble entrada, en uno de cuyos ejes estaban representados los colores (amarillo, rojo, azul, y verde), y en el otro eje estaban representadas figuras geométricas (triángulo, hexágono, cuadrado y círculo); los niños debían de colocar en las casillas las figuras correspondientes atendiendo a los dos criterios de clasificación.

El procedimiento experimental utilizado fue el ya conocido de pretest individual- entrenamiento- y dos postest.

En la primera experiencia se comprobaron los efectos de tres condiciones de entrenamiento: En la primera condición experimental los niños resolvían individualmente un problema y luego se reagrupaban en diadas de sujetos que habían utilizado diferentes procedimientos de resolución de problemas; en la segunda condición de entrenamiento el sujeto confrontaba su ejecución con la de un niño ausente, y seguidamente la resolución de un segundo problema era confrontada con la presencia de un adulto con un procedimiento de resolución diferente al del niño; en la tercera condición experimental los sujetos debían de resolver ejercicios sucesivos sin ninguna forma de interacción.

Los resultados indicaban que en la primera condición experimental se producía una evolución de los modos de resolución utilizados, así se ponía de manifiesto la importancia de la interacción entre

iguales en la resolución de problemas cuando posibilitaba una reorganización de los procedimientos cognitivos individuales.

En la segunda experiencia se pretendía favorecer la confrontación de acciones en el momento mismo de la puesta en marcha de los procedimientos, para lo cual se pidió a los sujetos que resolvieran juntos sucesivamente dos problemas del mismo tipo, para los que debían de tomar alternativamente la iniciativa de la acción a fin de poder observar uno el procedimiento de acción del otro y realizar el suyo propio.

Se trabajaron dos condiciones experimentales, en la primera los niños estaban colocados en una posición de 90º, y en la segunda estaban colocados en una posición paralela. En una tercera condición que servía de control los sujetos resolvían solos la tarea.

Los resultados pusieron de manifiesto que la facilitación de puntos de vista diferentes, como era la condición primera, mejoraban los resultados, observándose cambios en el de procedimiento de resolución dentro de los sujetos que trabajaron en la situación de interacción.

3.5.13.- Dalzon (1992)

Trabajó con niños entre 7 y 8 años con el fin de estudiar el impacto de las interacciones sociocognitivas sobre la construcción de una serie de competencias cognitivas concretas.

Utilizó el esquema metodológico de pre-test, entrenamiento, post-test inmediato y postest diferido.

En la fase de pretest se realizó un análisis previo de los prerrequisitos sobre el conocimiento de derecha-izquierda en sí mismo y los otros.

En la fase experimental cada sujeto estaba ligado por una varilla a un cochecito y lo dirigía en un laberinto siguiendo las órdenes del experimentador.

Se podían dar dos condiciones experimentales, una en diadas y otra de forma individual. Los dos postests eran semejantes al pretest uno de ellos se efectuaba inmediatamente después de haber concluido el entrenamiento y el otro diez días después.

Los resultados confirmaban una vez más la eficacia del *conflicto sociocognitivo*, en este caso había permitido a los sujetos progresar en la construcción de la noción de derecha-izquierda.

3.5.14.- Del Caño y Elices (1993)

Su objetivo fue el de estudiar las relaciones entre la interacción social y el aprendizaje de una tarea y las condiciones de interacción que podrían ser eficaces para el aprendizaje.

Trabajaron con 96 sujetos escolarizados en séptimo de EGB, pertenecientes a centros privados concertados y públicos de Valladolid.

Siguieron el esquema metodológico de pretest-entrenamiento y posttest.

En la fase de pretest se diferenciaron dos momentos, en el primero todos los sujetos resolvían de forma individual la prueba de los Rompecabezas Impresos y cumplimentaban el Sociograma y la Escala de distanciamiento Social (SYEDIS 86). Del análisis de los resultados a estas pruebas se forman los siguientes grupos:

- a.- Sujetos amigos.
- b.- Sujetos no amigos, rechazo mutuo.
- c.- Imagen positiva.

- d.- Imagen negativa.
- e.- Entrenamiento individual.
- f.- Control.

En la segunda parte los sujetos resolvían de forma individual la prueba de los cubos de Kohs.

Una semana después de la fase de pretest se llevó a cabo la fase de entrenamiento, en ella cuatro diadas de sujetos trabajaron de forma interactiva, y dos de forma individual. La tarea consistía en intentar resolver los tests de Rompecabezas Impresos y de cubos de Kohs. A los sujetos que trabajaban en diadas se les dio la consigna de que expresaran sus criterios de razonamiento con el compañero con el fin de llegar a una respuesta común, se filmaban sus actuaciones en video con el fin de analizarlas posteriormente.

A los quince días se efectuó la fase de postest que consistía en la resolución de forma individual de las pruebas de Rompecabezas Impresos y de los cubos de Kohs.

Los resultados indicaban la eficacia del entrenamiento en grupo, pero que se ve condicionado por otras variables como eran las relaciones que se establecen entre los niños, y el medio social al que pertenecen (los sujetos que tienen entre si buenas relaciones afectivas y buena imagen mutua manifestaban mayor número de respuestas interactivas, los sujetos de medios más desfavorecidos interactúan más que los de medios sociales favorecidos).

A modo de resumen recogemos en el cuadro 1, los datos más relevantes de los estudios arriba mencionados.

AUTOR/A	AÑO	TIPO DE DISEÑO	TAREA	EDAD DE LOS NIÑOS/AS	TIPO DE INTERACCION
Doise / Mugny / Perret Clermont	1975	Pretest-entrenamiento-postest	Representación espacial	6,8 años de media	Niño/a - experimentador
Doise / Mugny / Perret Clermont	1975	Pretest-entrenamiento-postest	Conservación de líquidos	6 y 7 años	Dos niños conservadores y un niño no conservador / Niño conservador y niño intermedio
Mugny / Doise / Perret Clermont	1975-76	Pretest-entrenamiento-postest	Conservación de las longitudes	6,1 años a 6,5 años	Niño conservador y niño no conservador
Mugny / Doise	1978 (a)	Pretest-entrenamiento-postest	Representación espacial	5 a 7 años	NC x NC/ NC x PC / NC x TC / PC x PC
Mugny / Doise	1978 (b)	Pretest-entrenamiento-postest	Relaciones espaciales	—	Dos niños posición fácil con un niño posición difícil / Dos niños en posición fácil con dos niños en posición difícil

Cuadro 1: Características mas relevantes de los estudios.

AUTOR/A	AÑO	TIPO DE DISEÑO	TAREA	EDAD DE LOS NIÑOS/AS	TIPO DE INTERACCION
Mugny / Lévy / Doise	1978	Pretest-entrenamiento-postest	Representaciones espaciales	de 5 años a 6,8	niño/a - experimentador
Mugny / Doise	1979	Pretest-entrenamiento-postest	Representaciones espaciales	5 a 6 años	niño/a - experimentador
Perret Clermont	1984 (a)	Pretest-entrenamiento-postest	Conservación de líquidos	5,6 años a 7,5 años	dos niños conservadores - un niño no conservador / dos niños conservadores - un niño intermedio
Perret Clermont	1984 (a)	Pretest-entrenamiento-postest	Conservación de líquidos	—	dos niños conservadores - un niño no conservador / un niño conservador - dos niños no conservadores
Perret Clermont	1984 (b)	Pretest-entrenamiento-postest	Conservación del número	4 a 7 años	niño conservador - niño conservador / niño conservador - niño intermedio / niño no conservador - niño no conservador

Continuación Cuadro 1

AUTOR/A	AÑO	TIPO DE DISEÑO	TAREA	EDAD DE LOS NIÑOS/AS	TIPO DE INTERACCION
Doise y Hanselmann	1990	Pretest-entrenamiento-postest	Representaciones espaciales	—	Niño/a - experimentador
Parisi	1992	Pretest-entrenamiento-postest	Construcción de las nociones de cantidad, longitud y tiempo	3,4 y 5 años	Niño - niño
Blaye	1992	Pretest-entrenamiento-postest	Clasificaciones de figuras geométricas por dos criterios (color, forma)	—	— Niños con distintos procedimientos de resolución de problemas. — Niños en interacción con adultos.
Dalzon	1992	Pretest-entrenamiento-postest	Nociones de derecha - izquierda	7 y 8 años	— Interacción de dos niños. — Resolución individual.
Del Caño y Elices	1993	Pretest-entrenamiento-postest	— Rompecabezas impresos. — Cubos de Kohs	—	— Trabajo en interacción entre niños. — Trabajo individual.

4.- CONCLUSIONES.

De los estudios vistos, se desprende la idea de que el conflicto sociocognitivo, se produce por un mecanismo social de interacción que puede darse con sujetos del mismo o de diferente nivel cognitivo, lo esencial es que las posiciones cognitivas sean distintas.

Una de las variables que puede influir en el proceso de interacción es el estatus socio-económico y cultural como fuente de facilitación o inhibición del desarrollo cognitivo de los sujetos (Perret-Clermont y Mugny, 1988). Esta idea emerge de las posiciones de autores como Mead (1934) y Vygotsky (1962). Mead consideró el desarrollo de la mente como un proceso resultante de la interiorización de las conversaciones en las que los símbolos van remplazando a los gestos y a las emociones; Vygotsky por su parte consideraba que las adquisiciones individuales eran el resultado de las interacciones sociales.

Así los estudios de Mugny, Doise y Perret-Clermont (1975-76) confirmaban que los niños que poseían un inicio en la elaboración de una noción cognitiva se beneficiaban de los procesos interactivos en los que se producía *conflicto sociocognitivo*, considerando que la mera imitación no desarrollaba nociones cognitivas ya que no generaba confrontación de niveles cognitivos y por lo tanto no se producía el conflicto.

Otras variables importantes a analizar son los contextos de interacción y las tareas (Grossen y Perret-Clermont, 1983), ya que dependiendo de las condiciones cognitivas y sociales los sujetos pueden lograr cierta generalización de conductas cognitivas desarrolladas en un determinado contexto.

Estos estudios están contribuyendo a la comprensión de factores que pueden facilitar el desarrollo cognitivo en los niños-as en edades tempranas.

Estamos de acuerdo con Schbauer-Leoni, Perret-Clermont y Grossen (1990) en cuanto que el profesor debe de hacer un esfuerzo por acomodar el discurso al alumno-a, es decir, que la escuela debe de adaptarse al alumno-a y no a la inversa, ya que si esto no ocurre se dificultaría el proceso de enseñanza-aprendizaje, incumpliendo los principios pedagógicos básicos.

CAPITULO II:
PROGRAMAS DE MEJORA DE LA
INTELIGENCIA

1.- INTRODUCCIÓN

El hombre se diferencia del resto de los seres vivos en su capacidad de pensar, esta capacidad ha sido denominada tradicionalmente como inteligencia.

A lo largo de la historia de la Psicología han existido teorías divergentes acerca de la modificabilidad de la inteligencia, en la actualidad existe un consenso casi unánime a favor de su modificabilidad, siempre que el entrenamiento sea adecuado, y se lleve a efecto en edades tempranas.

En este capítulo haremos referencia a alguna de las teorías (Feuerstein, Meichenbaum, Sternberg...), y también a algunos de los programas más representativos, como el Carolina Abecedarian Day Program (1980), el Milwaukee Project (1982), y otros enfocados al desarrollo de las operaciones cognitivas como el programa de entrenamiento autoinstruccional de Meichenbaum (1984), el currículo Bright Start (1992), el Programa de Filosofía para niños de Lipman (1976), el programa de mejora de la inteligencia práctica y sistema de habilidades intelectuales de Sternberg (1992).

Nuestro propósito es el intentar situar el tema de la modificabilidad cognitiva en edades tempranas.

2.- INTENTOS DE AUMENTAR LA INTELIGENCIA MEDIANTE ENTRENAMIENTO

Como se ha podido constatar a lo largo de la historia de la

Psicología, algunos autores han partido del presupuesto de la modificabilidad de la *inteligencia*, es decir no se la consideraba como un constructo estático sino como algo dinámico y por lo tanto susceptible de entrenamiento temprano.

Nickerson, Perkins, y Smith (1987) hacen una revisión de la literatura publicada sobre el tema, desatacando las aportaciones de:

- Whimbey (1975), que estudió el aumento del CI de algunos preescolares.
- Bereiter y Engelmann (1966), Blank y Solomon (1968), Klaus y Gray (1968) y Karnes (1973), que diseñaron programas de entrenamiento para mejorar la inteligencia en niños pequeños.

Todos estos estudios han aportado resultados positivos y a pesar de sus diferencias metodológicas, han puesto de manifiesto puntos comunes en sus trabajos:

- 1.- Se debe de trabajar con muestras relativamente pequeñas de estudiantes (aproximadamente un profesor para cada 5 o 6 alumnos).
- 2.- Debe de centrarse en la enseñanza del lenguaje y en habilidades de razonamiento específico, implicando de forma activa al niño en el proceso de aprendizaje.

Consideramos relevante hacer una revisión de alguno de estos programas sobre la mejora de la inteligencia en niños preescolares y de Educación Primaria, con el fin de recoger aspectos interesantes a utilizar en nuestro programa de intervención.

En primer hablaremos de programas compensatorios y en segundo lugar de programas enfocados al desarrollo de las operaciones cognitivas.

3.- PROGRAMAS COMPENSATORIOS

De entre todos los posibles programas hemos destacado dos, el Carolina Abecedarian Day-Care Program y el Milwaukee Project, por parecernos que además de buscar la compensación de las posibles desigualdades entre los alumnos, trabajan el desarrollo de operaciones cognitivas; no obstante existen muchos más programas en esta línea (ver capítulo 3).

3.1- Carolina Abecedarian Day-Care Program

Es uno de los muchos programas que sobre todo en Estados Unidos se han puesto en práctica. El Carolina Abecedarian Day-care Program (Ramey, MacPhee y Yeates, 1980) estaba dirigido a niños en edad preescolar y con riesgo de sufrir retraso psicosocial.

Para trabajar en él se eligieron familias de alto riesgo que recibían a cambio de participar en el programa ayudas familiares, y atención médica y nutricional para el niño participante. Algunos de los niños comenzaron el programa con seis semanas de edad, y a partir de los seis meses la asistencia era obligatoria.

Se trabajó con ellos en un centro de atención diurna comenzando a las 7,45 de la mañana y terminando a las 5,30 de la tarde durante todos los días de la semana y durante 50 semanas al año. La ratio de profesor/niño oscilaba de uno por cada seis niños. El programa hacía un especial hincapié en aspectos de desarrollo del lenguaje y de la comunicación, no descuidando tampoco el desarrollo en aspectos sociales, motrices y cognitivos. Cuando la edad de los niños iba aumentando los contenidos del programa recogían aspectos de prelectura y de precálculo, llevándose a cabo seguimientos periódicos de cada uno de los niños.

Los resultados generales del programa fueron positivos, produciéndose un aumento del CI de los sujetos participantes en 7 u 8 puntos.

La crítica que se puede hacer es que no existen resultados sobre el rendimiento posterior de los niños en la escuela, es decir no se planificó un seguimiento para constatar si los efectos de la intervención se mantenían a lo largo del tiempo.

3.2.- Milwaukee Project

Otro programa cuyo objetivo principal era el de mejorar el desarrollo intelectual o cognitivo de los niños, fue el Milwaukee Project, planificado por Garber y Herber (1982).

Trabajaron con 45 madres de economía baja y con CI inferior a 75, la edad de inicio de los niños oscilaba de 3 a 6 meses de edad. Se asignó la mitad al grupo control y la otra mitad al grupo experimental.

El programa proporcionaba una enseñanza preescolar hasta que los niños entraban en la escuela, y además se trabajó también con las madres.

El programa se basaba fundamentalmente en la solución de problemas y en el desarrollo de habilidades del lenguaje. Las profesoras trabajaban en grupos grandes y pequeños, empleando un enfoque interrogativo como estrategia metodológica.

Las madres recibían en los dos primeros años una atención que incluía la educación terapéutica, consejos para el gobierno de la casa y entrenamiento para la adquisición de un puesto de trabajo. Es decir que se intentó proporcionar a las familias una serie de *herramientas* para facilitarles el desarrollo de sus habilidades de inserción socio-laboral.

Los resultados de este trabajo indicaban una diferencia de CI entre los niños del grupo de tratamiento sobre el control en 25 puntos a los 22 meses de edad. Esta diferencia se mantuvo durante toda la duración del programa de preescolar.

Posteriormente se hizo un seguimiento de los niños durante cuatro años a lo largo de su escolaridad normal, manteniéndose una diferencia de 18 puntos entre ambos grupos a favor del grupo de tratamiento. El rendimiento escolar de los niños del grupo de no tratamiento fue descendiendo conforme se avanzaba en la escolarización lo cual se puede achacar a los efectos del *sistema* sobre los niños procedentes de medios socio-económicamente deprivados o a una falta de continuación estructurada de los programas en edades posteriores.

La diferencia observada respecto al CI entre los niños del proyecto de Carolina Abecedarian Day-Care Program y los de Milwaukee Project, puede ser debida al entrenamiento de las madres en el Milwaukee Project en habilidades de inserción socio-laboral, y en definitiva de autonomía, factor que no se desarrolló en el primer programa.

La crítica que Nickerson, Perkins, y Smith (1987) hacen respecto a estos programas de mejora de la inteligencia es que no se han comprobado sus resultados con poblaciones con CI medio y superior.

4.- PROGRAMAS ENFOCADOS AL DESARROLLO DE LAS OPERACIONES COGNITIVAS

En este epígrafe estudiaremos aquellos programas que trabajan el desarrollo de operaciones cognitivas, y que resultan más significativos para el desarrollo de nuestro trabajo experimental.

4.1.- Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein

Ha sido desarrollado por Feuerstein. Está basado en una concepción de la inteligencia que destaca el papel de los procesos frente a los productos; lo importante es conocer y analizar el desarrollo del proceso y no sólo del producto. Lo que implica una nueva concepción tanto de la inteligencia como obviamente de su evaluación, ya que intenta evaluar el proceso y no sólo el producto.

Feuerstein ha criticado, pues los métodos tradicionales de medición de la inteligencia, y ha previsto desde su origen la necesidad de la evaluación, aunque sobre este punto se han hecho posteriormente críticas metodológicas.

4.1.1.- El concepto de Inteligencia en Feuerstein

Parte de los siguientes presupuestos: En primer lugar de la existencia de ciertas capacidades innatas y no mutables que determinan de forma primaria el comportamiento inteligente; en segundo lugar de la modificabilidad cognitiva, ya que considera la inteligencia como un proceso dinámico y autorregulatorio que responde a la intervención del ambiente, y en tercer lugar una fuerte crítica a las mediciones tradicionales de la inteligencia, pues el CI tiene según él una utilidad limitada para los educadores que intentan producir un cambio cognitivo ya que no da información sobre los procesos de resolución de los sujetos. Por lo tanto no aporta indicadores del potencial de aprendizaje del alumno.

Feuerstein y otros (1972), Feuerstein, Rand, y Hoffman (1979) elaboraron para medir el potencial de aprendizaje un instrumento, al que denominaron LPAD, que intentaba valorar la capacidad de aprender del sujeto.

Como vemos la inteligencia desde esta perspectiva tendría un componente de modificabilidad, y el trabajo en la mejora de los procesos cognitivos facilitaría su desarrollo; por ello habría siempre que partir de lo que el alumno es capaz de hacer tanto sin ayuda de los otros, como con ella, y desde ahí iniciar el trabajo con él, para que su desarrollo fuera lo más global y satisfactorio posible.

4.1.2.- La modificabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado

El objetivo principal del programa de Feuerstein, era el de producir cambios de carácter estructural que modifiquen el curso y la dirección del desarrollo cognitivo.

Para Feuerstein, Rand y Hoffman (1980), un sujeto de bajo rendimiento tiene bajo grado de modificabilidad, pero esa baja modificabilidad puede variar con un programa adecuado de entrenamiento. Consideraban que el *aprendizaje mediado* era esencial para proporcionar al niño las estrategias necesarias que facilitasen su interacción con el entorno; el agente mediador en los primeros años es el padre o el maestro.

Las experiencias de aprendizaje mediado son de dos tipos: Unas transmiten información, valores y actitudes y otras tienen por objeto hacer que el sujeto sea más capaz de aprender en su interacción con los estímulos; el mediador facilitará este aprendizaje, y su posterior generalización.

4.1.3.- La estructura cognitiva, las funciones cognitivas deficientes y los mapas cognitivos

El programa de enriquecimiento instrumental supone un intento de definir procedimientos capaces de remediar los efectos perjudiciales de la falta de experiencias de aprendizaje mediado.

Feuerstein clasificaba las funciones cognitivas y el deterioro que el sujeto puede sufrir en alguna de ellas desde tres fases; habla así, de la fase de entrada, de la fase de elaboración y de la fase de salida, y/o de los factores afectivo-motivacionales.

Feuerstein, Rand y Hoffman (1979) dan también mucha importancia al término *mapa cognitivo*, considerándolo como un conjunto de parámetros (contenido, operaciones, modalidad, la fase de elaboración o salida, el nivel de complejidad, el nivel de abstracción y el nivel de eficiencia).

4.1.4.- Aspectos específicos del programa de Feuerstein

Su objetivo general consistía en facilitar el desarrollo de las capacidades del sujeto, de registrar y elaborar los hechos y experiencias de la vida. Consideraba que la exposición directa a fenómenos situacionales de la vida facilitaría el proceso de aprendizaje del alumno; es decir, que si se cuida el proceso de enseñanza, estaremos influyendo de forma positiva en el proceso de aprendizaje del alumno.

Los objetivos concretos de su programa podrían resumirse en los siguientes:

- 1.- Corregir las funciones deficientes.
- 2.- Facilitar la adquisición de determinados conceptos, vocabulario, operaciones, y relaciones básicas para la ejecución de las tareas cognitivas.
- 3.- Facilitar el desarrollo de una motivación interna mediante la formación de hábitos.
- 4.- Facilitar el desarrollo de un pensamiento intuitivo y reflexivo respecto a los éxitos y fracasos.
- 5.- Facilitar el desarrollo de un *autoconcepto* positivo en el sujeto en la adquisición de aprendizajes, y no considerarlo como un ser pasivo ante los mismos.

El programa trabaja la *metacognición* en términos de Flavell (1979), es decir el cómo aprender a aprender. Proporciona a los sujetos los suficientes instrumentos para que reflexionen sobre su propio hacer, sobre sus propias actuaciones.

Los instrumentos están organizados en tres grupos:

1. Aquellos que exigen poca o ninguna capacidad de lectura (organización de puntos, percepción analítica, e ilustraciones).

2. Aquellos que exigen una capacidad de lectura o la ayuda del profesor al leer las instrucciones (orientación en el espacio I, II, III, comparaciones, relaciones familiares, progresiones numéricas y silogismos).

3. Los que necesitan habilidades de lectura y comprensión (clasificación, instrucciones, relaciones temporales, relaciones transitivas, representaciones con plantillas de dibujo).

Las unidades constan de cuatro apartados:

- 1.- Introducción.
- 2.- Trabajo individual en los ejercicios escritos.
- 3.- El análisis de la clase.
- 4.- Resumen de los conceptos y estrategias empleados.

El profesor debía de actuar como mediador en el desarrollo de cada una de las unidades, facilitando así el aprendizaje y la metacognición de los alumnos.

4.1.5.- Evaluación del programa de Feuerstein

Nickerson, Perkins y Smith (1987), hacen una revisión de las evaluaciones de que ha sido objeto el programa de Enriquecimiento Instrumental, entre las que cabe destacar las siguientes:

1.- Feuerstein, Miller, Hoffman, Rand, Mintzker y Jensen (1981) informan de un intento por evaluar el programa de Enriquecimiento Instrumental con dos grupos de adolescentes israelíes de bajo rendimiento y de bajo estatus socioeconómico, con edades de 12 a 15 años, siendo una muestra total de 128 sujetos. El rendimiento escolar de estos niños estaba entre 3 a 4 años por debajo de sus compañeros de edad cronológica. En los test de inteligencia sus puntuaciones entraban dentro del retraso mental.

En ellos se podían dar dos tipos de situaciones: Los que vivían en un centro residencial fuera de la relación con sus familias y los que vivían en sus casas y acudían a un centro de atención diurna dedicado a actividades sociales y educacionales extraescolares.

Se formaron pues cuatro grupos de sujetos definidos por las cuatro combinaciones posibles de dos programas de entrenamiento (Enriquecimiento Instrumental, Enriquecimiento Instrumental general) con dos entornos (instalación residencial, y centro de atención diurna).

Se plantearon estas hipótesis:

a) Los sujetos entrenados presentarían mayores progresos en las mediciones intelectuales y en los no intelectuales, tanto los que seguían el Programa de Enriquecimiento Instrumental como los que seguían Enriquecimiento Instrumental general.

b) Los resultados serían más satisfactorios en los sujetos procedentes de los centros residenciales que en aquellos que venían de sus hogares.

c) Existiría una interacción entre el tipo de programa de enriquecimiento y el entorno respectivo, prediciendo que el Enriquecimiento Instrumental y la instalación residencial se reforzarían mutuamente.

Los instrumentos utilizados en la evaluación fueron el Tests de Habilidades Primarias de Thurstone, un test de rendimiento especialmente diseñado, y tests no intelectuales (la escala de participación en el aula y la escala de autoconcepto de Levidal).

Los datos se sometieron a un análisis de covarianza, y los resultados obtenidos confirmaban las dos primeras hipótesis, pero no la tercera.

En conclusión se puede decir que los sujetos que fueron entrenados en el Programa de Enriquecimiento Instrumental tuvieron mejores resultados que los que fueron sometidos al Enriquecimiento Instrumental general con respecto a los tests no intelectuales, sobre todo en los tests diseñados para medir la conducta interpersonal, la autosuficiencia y la adaptación a las demandas de trabajo.

Posteriormente se les pasaron pruebas para realizar un seguimiento (el PMA de Thurstone) cuando ingresaron en el servicio militar, y demostraron que las ventajas se seguían manteniendo en el grupo de tratamiento respecto del grupo de no tratamiento.

Uno de los problemas o críticas que se planteaban a esta investigación es que no había existido un suficiente conocimiento de las diferencias de tratamiento entre los grupos que trabajaron con el Enriquecimiento Instrumental y los que trabajaron con Enriquecimiento Instrumental general.

2.- Nickerson, Perkins y Smith (1987) analizan los estudios que llevaban a cabo en EE.UU. en cinco ciudades, Nashville, Louisville, New York, Toronto y Phoenix, en las que se planteó un proyecto común que garantizaba su coordinación. El trabajo se realizó fundamentalmente con población con necesidades educativas especiales:

- Deficientes o retardados educables.
- Incapacitados para el aprendizaje.

- Niños con problemas conductuales.
- Niños con deficiencias culturales y lingüísticas.
- Niños con ritmo lento de aprendizaje.

Estos sujetos tenían un rendimiento de 2 a 7 años por debajo de lo correspondiente a su edad cronológica, que oscilaba entre 11 y 18 años.

El programa se impartía durante cuatro horas a la semana en clases experimentales, mientras tanto el grupo de no tratamiento dedicaba estas mismas horas al trabajo en materias curriculares ordinarias.

Como instrumentos de evaluación se utilizaron tests objetivos en la fase de pretest y postest, estos abarcaban áreas de funcionamiento intelectual (Tests no verbales de inteligencia de Lorge y Thorndike (1954), el tests de las matrices progresivas de Raven (1960), subtests de habilidades mentales primarias de Thurstone (1965)), rendimiento escolar, tests de rendimiento individual de Peabody (Dunn y Marwardt, 1970), tests de diagnóstico aritmético de KeyMath (Connolly, Nachtnam y Pritchett, 1971), tests de rendimiento de amplio espectro (Jastak y Jastak, 1978), de personalidad y de motivación (escala de autoestima de Rosenberg (1965), la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris (1969), la escala de motivación pictórica (Haywood, 1971) y la escala del *locus de control* de Nowicki-Strickland, (1973).

Las hipótesis indicaban que los cambios se notarían más en el área de funcionamiento intelectual debido a los cambios en los patrones de pensamiento y de solución de problemas, y que al cabo de uno o dos años se manifestaría en el rendimiento escolar de los alumnos.

3.- Haywood y Arbitman-Smith (1981) presentaron una serie de datos obtenidos durante un año de estudio piloto (1977-78) y otros correspondiente al primer año de un programa de dos años (1978-79). Los datos obtenidos durante el año piloto mostraban un aumento de

las puntuaciones no verbales en el CI entre 5 a 9 puntos en las diferentes categorías de estudiantes; en cambio los sujetos del grupo de no tratamiento, aumentaron sólo en 2 puntos.

En el primer año de puesta en marcha del programa no se encontraron puntuaciones significativas en el CI y sí obtuvieron puntuaciones significativas en los siguientes subtests: El grupo experimental aumentó de un nivel de 4,9 a un nivel de 5,6 en el subtests de información general del Peabody. Por su parte el grupo de no tratamiento aumentó de un 4,7 a un 5,0. Los estudiantes de los grupos experimentales del grupo de Phoenix mostraron un aumento en sus puntuaciones no verbales de Lorge-Thorndike de unos 8,9 puntos, y un aumento de sus puntuaciones brutas en las matrices progresivas de Raven de alrededor del 33%; en los sujetos del grupo de no tratamiento se observó un aumento de 2,7 puntos en sus puntuaciones en CI.

En conclusión, se señaló lo inadecuado de las pruebas o de los test para sacar conclusiones definitivas, y además los mejores resultados se encontraban cuando las poblaciones se parecían más a las poblaciones israelíes de Feuerstein, es decir a las poblaciones originales; indicando con ello, que los procesos de pensamiento de adolescentes mentalmente retardados y de adolescentes semejantes a los israelíes son distintos: Los primeros necesitarían más tiempo de aplicación del programa, así como una modificación de los materiales y una reducción el ritmo de aplicación.

También señalaron que los tests de inteligencia tradicionales puede que no fueran los instrumentos mas eficaces para analizar los cambios que se producían en los alumnos. Por esta razón diseñaron una serie de tests que intentaban dar respuestas a tres cuestiones:

- 1.- Constatar si el programa ayudaba a los estudiantes a aprender a resolver los tipos específicos de problemas que se planteaban en el programa.

2.- Comprobar si los efectos del entrenamiento se transferían a problemas que tuvieran el mismo formato y exigieran para su solución los mismos procesos que se desarrollaban en el programa.

3.- Verificar si se transferían esos efectos a problemas diferentes, es decir si existe transferencia.

Lo que sí señalaron estos autores es que no se podía esperar que el entrenamiento en los procesos cognitivos implicase no trabajar conocimientos para resolver determinados problemas concretos.

La crítica que se hace a estas evaluaciones es que son informes selectivos de los resultados, y que sólo dan cuenta de unas pocas mediciones y no del conjunto de las puntuaciones obtenidas.

4.2.- Programa de Entrenamiento en Autoinstrucciones de Meichenbaum

Podemos considerar a Meichenbaum como el sintetizador de los presupuestos conductistas norteamericanos con las teorías cognitivistas, sobre todo aquellas originales de la Escuela Rusa (Vygotsky, 1962 y Luria, 1961) y que hacen hincapié en la importancia del lenguaje como regulador del pensamiento y de la conducta en general.

Como Meichenbaum señala en *Teaching Thinking* (1984), la preocupación del hombre por el entrenamiento de la mente viene ya desde los tiempos de Sócrates y Platón; posteriormente Itard, Seguin, Montessori y Binet entre otros se lo cuestionaron; asimismo los trabajos de Mischel y Kanfer han hecho referencia al importante papel que juegan las estrategias cognitivas de los niños en el desarrollo del autocontrol y de la tolerancia a la frustración; por otro lado estarían los programas mediacionales de Flavell y Reese que trabajaron el entrenamiento para mejorar la realización de una tarea centrándose en aspectos de autocontrol y de comprensión de la actividad.

A lo largo de los años Meichenbaum en *Cognitive Behavior Modification* (1977), hace referencia a la importancia del lenguaje interior del sujeto en la resolución de problemas y por lo tanto en el aumento de la eficacia de las respuestas. El lenguaje interior abarcaría tanto el lenguaje verbal como las imágenes y desempeñaría un papel fundamental en el control de la propia conducta y en el desarrollo de estructuras cognitivas. Así pues para Meichenbaum el lenguaje interior desempeña un papel fundamental en el control de la propia conducta, y constituye el vehículo de la cognición, ayudando a la comprensión de aspectos conceptuales. Las perturbaciones o conductas impulsivas eran consideradas como secundarias a los déficits en estrategias cognitivas, o estructuras cognitivas.

Douglas (1972) en la misma línea recoge el fallo de los niños en *parar, mirar y escuchar*, refiriéndose asimismo al déficit en los metaprocesos o en habilidades cognitivas que dificultan el aprendizaje.

Como hemos señalado en el estudio anterior Meichenbaum estaba notablemente influido por los estudios de Luria y de Vygotsky, y en sus intervenciones de entrenamiento ha tenido siempre en cuenta el desarrollo de los tres estadios que Luria propuso para llegar al control verbal en la iniciación y finalización de las conductas motoras voluntarias:

- 1.- Primer estadio: el habla de los demás (adultos, otros) dirige y controla la conducta del niño.
- 2.- Segundo estadio: El habla manifiesta de los niños, es un eficaz mediador y regulador de su conducta.
- 3.- Tercer estadio: El habla encubierta propia controla las acciones, el niño asume el rol de autogobierno.

Meichenbaum y Goodman (1971) desarrollaron trabajos de entrenamiento en autoinstrucciones cuya meta era que el niño fuera

capaz de regular su propia conducta con el fin de actuar de la forma más eficaz posible sobre el ambiente en diferentes situaciones.

4.2.1.- Estudios sobre los procesos autoinstruccionales

Vamos a seguir el análisis que Meichenbaum (1977) realizó sobre sus trabajos y los de otros autores relacionados con los procesos autoinstruccionales.

1.- Encontró que las verbalizaciones de los niños impulsivos y no impulsivos en edad preescolar diferían en cualidad y no en cantidad; el lenguaje de los niños impulsivos se componía de contenidos inmaduros y autoestimulativos, mientras que el lenguaje de los niños reflexivos era un lenguaje dirigido externamente y más autoregulado. En situaciones que requerían la utilización de estrategias de solución de problemas, la autodirectividad del lenguaje egocéntrico de los niños reflexivos se incrementaba del 11% al 25%, y no se observaban estos cambios en los niños impulsivos.

2.- La relación entre el lenguaje interiorizado y el estilo conductual fue estudiada por Camp y Bash (1975), los niños agresivos fallan en utilizar la actividad mediacional verbal lo que implicaba un fallo en llevar a cabo un control funcional sobre la conducta; fallaban pues el uso de habilidades para pensar y planificar soluciones.

3.- Los niños con problemas de impulsividad y agresividad no podían comprender la naturaleza del problema y tampoco conocían los mediadores que tenían que generar. Lo que se traducía en una comprensión deficiente de las situaciones.

También podían no tener en su repertorio mediadores correctos y fallar al producirlos espontáneamente o hacerlo inapropiadamente. Lo que se traducía en una producción deficiente.

Asimismo los mediadores que producían podían no guiar su conducta, lo que se traducía en una deficiencia mediacional.

4.- Meichenbaum (1977) pone en marcha un experimento con niños hiperactivos en el que aplicó el entrenamiento autoinstruccional. Utilizaba como tareas sencillas habilidades sensoriomotoras simples (reproducción de dibujos) y habilidades complejas (completar series gráficas (PMA), y resolución de tareas conceptuales. Los resultados indicaban mejoras significativas en la ejecución del Porteus Maze, en el CI de WISC, un incremento en la reflexividad cognitiva en el test de emparejamiento de las figuras familiares (MFF). El entrenamiento en autoinstrucciones indicaba además que los niños con problemas de hiperactividad podían ser entrenados en *pararse, mirar y escuchar*.

5.- Otros estudios señalados por Meichenbaum (1977) sobre el entrenamiento autoinstruccional son los siguientes:

- Estudios de Palkes, Stewart y Freedman (1972), que trabajaron con niños de 9 años. En un primer estudio encontraron que, utilizando el entrenamiento autoinstruccional, los sujetos mejoraron en la ejecución de Porteus Maze. En un segundo experimento comprobaron, que verbalizar las autodestrucciones en voz alta era significativamente más efectivo para los niños hiperactivos que si las leían en silencio.
- Bender (1976), comparó la utilización de las estrategias de sólo *modelado* y *modelado* más autoverbalizaciones, en el entrenamiento de la impulsividad. Encontró que la utilización de las instrucciones verbales fomentaba la regulación de las conductas impulsivas.
- Karnes (1973), trabajó durante dos años con preescolares con problemas, algunos de ellos diagnosticados como impulsivos, comparando cuatro programas (1.- Una escuela tradicional para preescolares; 2.- Un programa de integración en la comunidad; 3.- Una escuela Montessori ; 4.- Un programa de verbalizaciones abiertas). Los resultados confirmaron progresos significativos medidos a través de varios tests.

- Shure y Spivack (1974), diseñaron un programa dirigido a modificar conductas y adquirir formas de pensamiento que facilitasen la resolución de problemas.

Los juegos iniciales estaban relacionados con el desarrollo del lenguaje específico y las habilidades de atención, identificación de emociones, pensar en los gustos de la gente, aprender a recoger información sobre otras personas, mientras que los juegos finales planteaban el problema de encontrar varias soluciones alternativas a problemas interpersonales y evaluar la causa y el efecto de las relaciones humanas.

Los resultados implicaban una mejora en habilidades de razonamiento social, y en las interacciones con los compañeros. Estos cambios se mantenían en un seguimiento realizado un año después.

- Camp y Bash (1981), unieron las técnicas de Meichenbaum, Spivack, Palkes y Borstein para desarrollar un nuevo programa de entrenamiento al que llamaron *Think Aloud* [pensar en voz alta].

Los resultados fueron positivos, encontrándose diferencias significativas en Porteus Maze, MFF, WISC (parte manipulativa) y en lectura; además estos logros se generalizaron a situaciones típicas del aula.

- Robertson y Keeley (1974), utilizaron el procedimiento del *modelado cognitivo*, para tratar a niños impulsivos de primero y segundo de Primaria. El tratamiento se hizo en el aula, durante un periodo de tres semanas, incluyendo 15 sesiones. Las tareas que se planteaban eran ejercicios de aritmética y actividades de copia.

Se les daba a los niños tarjetas con indicadores de autoinstrucción diseñadas para establecer actitudes de atención, elicitar mediadores relevantes y fomentar el autoreforzo. Este entrenamiento se completaba con el reforzo social y el trabajo con fichas. Los resultados que encontraron fueron positivos.

- Borstein y Quevillon (1976), dos estudiaron los efectos a largo plazo de la combinación entre técnicas autoinstruccionales y operantes con tres niños preescolares hiperactivos. Los resultados indicaban que existía transferencia de las tareas experimentales a las situaciones de clase, mejoras estas que se mantuvieron después de veintidós semanas. Los niños eran entrenados en verbalizar el tipo de tarea y la estrategia a seguir para solucionarla; el referente se les dio de forma contingente al realizar las autoafirmaciones verbalizadas.

6.- Meichenbaum (1977), recogió datos sobre el entrenamiento autoinstruccional en poblaciones socialmente deprivadas y destacó los trabajos de:

- Gottman, Gonso y Rasmussen: Utilizaban películas en el entrenamiento, que realizaban con los siguientes pasos: 1º En ellas que se mostraban modelos de interacción correcta, con una voz narradora que emitía una secuencia de imitación siguiendo el modelo autoinstruccional de Meichenbaum y Goodman (1971) y enfatizando en las cogniciones; 2º El niño tenía que intentar decir en voz alta la secuencia oída en la película, después se la decía a sí mismo silenciosamente y por último el entrenador modelaba la secuencia; seguidamente veían de nuevo la película revisando los contenidos de la misma y el entrenador inoculaba al niño contra un posible rechazo por parte de otro niño a través del role-playing; consecutivamente al ensayo y modelado, había una fase de habilidades conductuales para pedir información y de Leave-taking y 3º Por último, se trabajaban habilidades de comunicación referencial para tener en cuenta el punto de vista de los otros. Los resultados fueron positivos.

- Jabichuk y Smeriglio: Usaron un tratamiento cognitivo-conductual dirigido a preescolares con bajos niveles de sensibilidad social.

El procedimiento consistía en utilizar dos películas que diferían en la persona que lo narraba: En uno de los casos el sonido era de autolenguaje en primera persona y en el otro era de autolenguaje en

tercera persona. La película mostraba primero a un niño aislado jugando solo, luego se le acercaban los padres y finalmente interactuaba con ellos en diferentes situaciones. Por lo tanto se producían: 1º Sentimientos de aislamiento, 2º Imitación de respuestas, 3º Autoinstrucción de autorefuerto.

Los resultados fueron mejores en modalidades de película narrada, que en la modalidad de sólo película, considerada como grupo de no tratamiento. Y superiores cuando la narrativa era en primera persona frente a la narración en tercera persona. Los resultados se mantuvieron en un seguimiento efectuado tres semanas. después.

4.2.2.- Entrenamiento Conductual Cognitivo

Consideramos importante referirnos o explicar en qué consiste el entrenamiento conductual-cognitivo, que como hemos visto genera resultados bastante positivos.

Su finalidad última era la de enseñar a los niños a emplear y generar espontáneamente estrategias cognitivas y autoinstruccionales (imágenes, afirmaciones verbales de uno mismo); la metodología de trabajo consistía en enseñar a los niños a emplear respuestas mediadoras que ejemplificasen una estrategia general, para controlar la conducta en diferentes circunstancias.

El entrenamiento se dividía en los siguientes pasos:

1º Modelado cognitivo: Un adulto realizaba una tarea mientras se hablaba a sí mismo en voz alta.

2º Guía Externa-Manifiesta: El niño realizaba la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo.

3º Autoguía manifiesta: El niño realizaba la tarea mientras se daba instrucciones a sí mismo (en voz alta).

4º Autoguía manifiesta atenuada: El niño repetía subvocalmente las instrucciones mientras avanzaba en la tarea.

5º Autoinstrucción encubierta: El niño realizaba la tarea mientras guiaba su actuación de forma encubierta.

El proceso de la actividad consistía en trabajar con los alumnos en pequeños grupos, tratando de comprender sus patrones de lenguaje interior, para posteriormente estudiar las direcciones posibles en su modificación; por ejemplo, los niños impulsivos e hiperactivos no tenían patrones de lenguaje interior para centrar su atención en una tarea determinada, y también carecían de autoevaluación sobre sus propias actuaciones.

El adulto empleaba estrategias de:

- a.- Definición del problema. "¿Qué tengo que hacer?".
- b.- Focalización de la atención. "¿Cómo lo voy a hacer?".
- c.- Autorefuerto. "¿Cómo lo estoy haciendo?", "bien".
- d.- De autodominio de la auto-evaluación y de autocorrección. "Esto va bien, incluso si cometo un error vuelvo a intentarlo, no pasa nada".

Por último sería oportuno tener en cuenta las sugerencias que Meichenbaum (1977) ha señalado para llevar a cabo el entrenamiento autoinstruccional conductual cognitivo:

- 1ª Utilizar las circunstancias del juego del niño para iniciar y modelar el hablarse a sí mismo.
- 2ª Introducir tareas que tengan un gran atractivo para utilizar estrategias cognitivas secuenciales.
- 3ª Disponer parejas al enseñar, para que un niño sirva de modelo cognitivo a otro mientras está actuando.
- 4ª Adecuar el ritmo del programa al niño.
- 5ª Trabajar en las autoinstrucciones para que no se utilicen de forma mecánica.
- 6ª Entrenar previamente al adulto o mediador.
- 7ª Aprender a utilizar el entrenamiento autoinstruccional con respuestas de baja intensidad.

8ª Completar el entrenamiento con práctica en imaginación.

9ª Ampliar el entrenamiento autoinstruccional con entrenamiento en correspondencia.

10ª Complementar el entrenamiento autoinstruccional con procedimientos operantes, como la técnica de *costo de respuesta*.

4.2.3.- La metacognición, un entrenamiento paralelo

La metacognición podemos entenderla como el conocimiento sobre el propio conocimiento; en palabras de Flavell:

“se refiere al segmento del mundo de conocimientos adquiridos, que tienen que ver con temas cognitivos. Son conocimientos y creencias que se han acumulado a través de la experiencia y se han almacenado en la memoria a largo plazo que no se refieren a la política, al fútbol, a la electrónica, al punto de media o a cualquier otro dominio, sino a la mente humana y a sus hechos” (Flavell, 1993; p. 158).

Nickerson, Perkins y Smith (1987) señala la importancia de la idea de Flavell sobre la necesidad de cultivar capacidades introspectivas en los niños, ocupándoles en actividades cognitivas diseñadas para facilitar el desarrollo de la evocación de ideas y sentimientos metacognitivos.

Nisbert y Shucksmith (1987) hacen referencia al modelo propuesto por Flavell en 1981, que tiene en cuenta la relación entre *finest cognitivas* (tareas) y *conocimiento metacognitivo* (de las variables persona, tarea y estrategia), lo que significaba que la selección y formulación de una meta puede tener el efecto de actualizar partes del propio conocimiento metacognitivo almacenado.

La información pues, se puede relacionar con información anterior para recordarla mejor. El conocimiento de las variables de la persona o atributos personales tenía dos vertientes: El conocimiento de

las capacidades y cualidades permanentes de uno mismo, y el conocimiento de procesos y estados transitorios.

Las investigaciones han demostrado que los niños mayores tienen una concepción más precisa de sus capacidades y limitaciones cognitivas que las de los niños más pequeños. El conocimiento metacognitivo es un conocimiento sobre estrategias, que en los niños aumentan en número y complejidad a medida que crecen.

Respecto de la relación entre la *metacognición* y la *transferencia*, podemos decir que la metacognición se relaciona con la transferencia, de dos formas:

a.- En primer lugar las habilidades metacognitivas tienen mayores probabilidades de transferirse de forma espontánea.

Para Brown (1978) la transferencia eficaz de habilidades específicas requiere una discriminación por parte del sujeto de aquellas situaciones para las cuales la habilidad es apropiada. Las habilidades metacognitivas generales serían aplicables de un modo general.

La habilidad de autocontrol sería pues entrenable y se generalizaría a través de diferentes tareas.

b.- En segundo lugar, existe la posibilidad de tratar la transferencia en sí como una habilidad metacognitiva, e intentar entrenarla directamente.

Nickerson, Perkins y Smith (1987) recogieron la opinión de varios autores (Brown, Belmont, Butterfield y Borkowski, Flavell y Wellman) por la que en lugar de considerar la generalización y la transferencia como subproductos de un aprendizaje centrado en otra actividad, es preciso que el niño aprenda cómo aplicar un principio o una habilidad en diversos contextos.

Para facilitar la transferencia y/o la generalización se debería de proporcionar un entrenamiento en diferentes marcos, informando al sujeto que las habilidades que está adquiriendo le pueden ser útiles en diferentes contextos, enseñándole la transferencia como una habilidad metacognitiva.

Meichenbaum señala como autores que más han trabajado el tema de la metacognición a Flavell (1976) en los procesos de metamemoria, y a Brown (1978) en el análisis de problemas, las reflexiones sobre lo que uno conoce o desconoce en relación con la solución a un problema, y el diseño de un plan para afrontarlo; el modelo de Brown estaba basado en las estrategias conscientes o inconscientes o del control de la cognición.

Los intentos de evaluación de la metacognición comenzaron en los trabajos sobre memoria, aunque ya en la actualidad se están estudiando desde el campo de los procesos atencionales, de la comprensión lectora, del autocontrol y de la comunicación.

Autores como Belmont y Butterfield (1977) en sus revisiones bibliográficas encontraron que los niños que habían recibido instrucción cognitiva frecuentemente mejoraban en las tareas en las que eran entrenados pero no existía una generalización ni una transferencia de los resultados. Sin embargo Belmont, Butterfield y Ferretti (1982), encontraron cómo en otros estudios más recientes existía cierta transferencia de los resultados, siempre que se enseñe a los niños a diferenciar cuándo deben de enfrentarse a un problema, y cómo tenían que enfrentarse con el problema.

Los estudios sobre metacognición en su gran mayoría están orientados hacia poblaciones adultas, y aún existen pocos estudios que intenten averiguar cómo se desarrollan los procesos de metacognición en niños pequeños, quizás porque se presupone que la metacognición es un proceso cognitivo que se produce cuando el sujeto es consciente de su propia cognición y reflexiona sobre ella, y los niños de edades tempranas no tienen todavía esa capacidad.

No obstante Pramling (1993), piensa que la *metacognición* en la etapa infantil debería de relacionarse con la tarea cognitiva a resolver por el niño, ya que éste aún no ha almacenado *conocimientos metacognitivos* en su mente, ni estructuras que puedan ser utilizadas como modelo para aprender en la realidad, si no que se basa en la realidad misma. El problema sobre el qué reflexiona el niño no es igual a lo que el adulto ha intentado transmitir desde su base experiencial, si no que hace referencia a lo que el niño ha entendido desde su propia experiencia.

Hundeide (1989) en sus estudios, pedía a los niños que trabajaran en tareas piagetianas, después de explicarles lo que tenían que hacer les pedía que repitieran lo que les acababa de preguntar; encontró que las respuestas de los niños no tenían demasiada relación con lo que el adulto les acababa de preguntar, pero sí que se relacionaban con su mundo experiencial. Estos resultados le llevaron a concluir que la forma de pensar del niño estaba íntimamente relacionada con la experiencia que tenía de su vida cotidiana.

En otro estudio anterior, Pramling (1989) se planteaba la hipótesis de si era posible incrementar la conciencia de los niños sobre su propio aprendizaje, diferenciaba entre *aprender a hacer* (que sería lo que aparece en las declaraciones infantiles sobre lo que piensan que es aprender), *aprender a saber* (que implica una relación entre el niño y el mundo) y *aprender a entender* (estaría relacionado con el proceso de comprensión). En su estudio trabajó con tres grupos de preescolar con edades comprendidas entre 5 y 7 años. Estos grupos trabajaban durante tres semanas el tema de la *tienda*. En uno de los grupos la profesora efectuaba diálogos metacognitivos sobre situaciones que tuvieran relación con el tema de la tienda, se pedía a los niños que pensaran sobre lo que estaban haciendo, y en ciertas situaciones se intentaba que reflexionasen sobre ciertos aspectos del aprendizaje; en otro grupos se trabajó el mismo tema de forma tradicional enseñando a los niños cómo comprar y cómo funcionaba la tienda; y el tercer grupo actuaba como control.

Los resultados indicaban que los niños del grupo experimental no fueron mejores aprendices en términos generales, pero en determinadas áreas ponían en marcha las estrategias metacognitivas que se habían trabajado.

De lo cual se deduce la importancia que tiene para el desarrollo del niño que se trabajen aspectos metacognitivos desde edades tempranas ya que existe una falta de habilidad para diferenciar entre *hacer y aprender a hacer*. El concienciarse de que se aprende a hacer algo por diferentes tipos de experiencias es una concepción muy común en los niños desde los cuatro años, pero no se desarrollaba la idea de *aprender a saber* por la experiencia.

4.2.4.- Líneas genéricas para enseñar a pensar e implicaciones pedagógicas

Consideramos importante destacar una serie de líneas generales acerca de los procesos de enseñar a pensar y de sus posibles implicaciones en el campo pedagógico.

Dentro de las líneas de los procesos de enseñar a pensar podemos diferenciar las siguientes:

- 1ª El profesor debería de adoptar una postura de actuación metacognitiva.
- 2ª El profesor debería de ser consciente de las habilidades de solución de problemas y de las atribuciones a emplear cuando aparezca el fracaso.
- 3ª El entrenador debería de llevar a cabo un cuidadoso análisis de la tarea de habilidades a enseñar.
- 4ª El entrenamiento debería de reconocer que la generalización de las habilidades aprendidas no ocurrirá de forma inmediata y tendría que desarrollar la tecnología implícita para asegurar dicha generalización.

Las implicaciones pedagógicas más relevantes son:

- a.- El entrenamiento en habilidades cognitivas debía de suceder rápidamente, siendo un factor muy importante el feedback que el sujeto recibía del instructor.
- b.- La colaboración del sujeto, es un factor determinante.
- c.- Las estrategias cognitivas a enseñar deberían de ser generales, es decir utilizables en otras situaciones.
- d.- Se debería de utilizar un modelo competente que comprendiera la situación de los alumnos.
- e.- Se debería de estudiar el momento en el que se enseñan y emplean las estrategias cognitivas, buscando que sea el más idóneo posible.
- f.- Las tareas de entrenamiento deberían de ser programadas desde una gradación secuencial de dificultad.
- g.- Las tareas de entrenamiento que se elijan deberían de implicar al niño de forma activa requiriendo una transformación mental de las estrategias que se enseñan.
- h.- La implicación activa se podría ir consiguiendo graduando de forma secuencial la mayor participación del niño en la tarea frente a una disminución de la del profesor.
- i.- El entrenamiento se debería de llevar a cabo en contextos múltiples, y lo más naturales posibles para el alumno.
- j.- La utilización y realización de estas estrategias cognitivas debería de ser reforzada potenciando en el alumno sentimientos de autosatisfacción.

4.2.5.- Evaluación del entrenamiento

Los resultados del estudio inicial de Meichenbaum y Goodman (1971) confirmaban que el procedimiento autoinstruccional producía resultados significativamente mejores en los grupos experimentales que en el grupo control; estos resultados se mantuvieron después de un mes. El 60% de los niños entrenados en estrategias de autoinstrucción se hablaban a sí mismos de forma espontánea en las sesiones de posttest y seguimiento.

Meichenbaum (1984) consideraba que el paradigma conductual cognitivo se había usado con éxito para establecer el habla interna que podría controlar la conducta destructiva de los niños hiperactivos. Como ejemplo además de los estudios antes mencionados señalaba los siguientes:

Los estudios de Douglas, Parry, Marton, Garson (1976); los de Camp, Blom, Herbert y Van Doornick (1977), con niños agresivos; los de Bornstein y Quevillon (1976), con preescolares destructivos; los de Finch, Wilkinson, Nelson y Montgomer (1975), con niños emocionalmente trastornados con retraso conceptual y los de Bender con niños normales, (1976).

Kirby (1985) en sus estudios utilizó el método de la modificación cognitiva conductual en niños hiperactivos con edades comprendidas entre 6 y 12 años. El entrenamiento se realizó durante siete semanas en un campamento de verano utilizando las técnicas de modelado, ensayo manifiesto y encubierto, costo de respuesta, sesiones de grupos de discusión. Los niños trabajaron en pequeños grupos de cuatro o cinco niños con dos entrenadores asignados a cada grupo.

La generalización se programaba incluyendo:

- a.- Sesiones de trabajo sobre cómo se debían de emplear los procedimientos de aprendizaje aprendidos fuera de las sesiones de entrenamiento.
- b.- La formación de grupos más extensos de 10 a 12, que simulaban la actividad de una clase.
- c.- Sesiones de refuerzo a lo largo del curso: Recibían ocho sesiones semanales de refuerzo.
- d.- La utilización de tarjetas que recordaban en sus textos lo que el sujeto debía de hacer en determinadas situaciones en relación con lo visto en el programa, para que los profesores lo empleasen en los momentos adecuados.

Se implicaba a los padres, mostrándoles videos de las sesiones de entrenamiento y dialogando con ellos sobre una posible aplicación en casa.

Los resultados de la investigación indicaban que existían diferencias significativas en el grupo de tratamiento sobre el grupo de no tratamiento, y que éstas se mantenían a lo largo de un año. Sin embargo este estudio necesita replicación, sobre los efectos de la generalización.

Los estudios de LLody (1980), Meichenbaum (1985) y Ryan, Weed y Short (1985), tenían en común las características del entrenamiento en Modificación Cognitiva Conductual:

- 1.- La participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.
- 2.- Graduación del entrenamiento desde la verbalización manifiesta a la encubierta, y desde lo más específico a lo más general.
- 3.- Análisis e identificación de la respuesta deseada desde una serie discreta de pasos (aproximaciones sucesivas a la meta).
- 4.- El modelado y el ensayo de tareas requiere como prerrequisito que los niños conozcan las estrategias específicas a emplear y las habilidades correspondientes.
- 5.- La ejecución por parte del profesor de estrategias metacognitivas generales.
- 6.- Además es conveniente incluir en estos programas la prevención de posibles recaídas y el trabajo de generalización de los resultados conseguidos.

Meichenbaum (1985) concluía que los estudios que hasta ese momento se han realizado con niños hiperactivos, aplicándoles el programa de modificación cognitiva conductual, habían sido positivos; sin embargo consideraba que el tratamiento no era suficiente, ya que había que dirigirlo hacia entrenamientos metacognitivos. Para él es fundamental la comprensión del entrenamiento y de los entrenamientos en resolución de problemas.

Meichenbaum (1985) hacía referencia a las revisiones de: Frederiksen (1984), Meichenbaum (1985), Pelligrini y Urbain (1985), Pressley y Levin (1983), Ryan, Weed, y Short (1985), Sheinker, Sheinker y Stevens (1984) y Peterson y Swing (1983).

4.3.- Think Aloud Program

A continuación vamos a describir brevemente el programa *Think Aloud* [Pensar en voz Alta], programa este que es el modelo en el que se fundamenta nuestro programa de entrenamiento.

4.3.1.- Variaciones en el entrenamiento autoinstruccional

Una de las variantes del trabajo de Meichenbaum podemos encontrarla en Camp y Bash (1985), ambas autoras estaban interesadas en estudiar los efectos del entrenamiento en edades tempranas utilizando la mediación verbal y teniendo en cuenta la maduración del Sistema Nervioso Central. Consideraban que las habilidades de mediación verbal empleadas tanto en el contexto familiar como en el escolar podrían determinar el desarrollo del lenguaje y del pensamiento por tanto. Sobre esta hipótesis se han elaborado programas de prevención utilizando estrategias de mediación verbal. Estas autoras señalan una serie de estudios que habían utilizado la mediación verbal y que habían influido en la elaboración de su programa.

1.- Estudios de laboratorio y con niños normales: Flavell, Beech y Chinsky (1966), Keeney, Cannizzo y Flavell (1967) y Rosner (1971).

2.- Furth y Milgram (1973), Jensen (1966,1971), que emplearon etiquetas verbales.

3.- Bem (1967), Jensen (1971), que utilizaron procesos mediacionales.

4.- Estudios con niños hiperactivos y con problemas comportamentales de Meichenbaum y Goodman (1971) y Meichenbaum y Asarnow (1979).

5.- Los estudios de Spivack y Shure (1974), sobre resolución de problemas sociales.

Todas estas investigaciones influirían en la elaboración del programa *Think Aloud* [Pensar en voz Alta], y en sus posteriores aplicaciones.

4.3.2.- Descripción deThink Aloud Program

El programa *Think Aloud* [Pensar en voz Alta] utiliza la mediación verbal en el entrenamiento de problemas cognitivos y sociales, dicha mediación se entiende como una guía interna o externa en la resolución de problemas. Este programa nació de la fusión de los programas de: Meichenbaum y Goodman (1971) sobre el entrenamiento de niños impulsivos con actividades cognitivas de solución de problemas; Shure y Spivack (1974, 1978) sobre la resolución de problemas interpersonales.

Distintas investigaciones han asociado los déficits en el desarrollo con el uso deficiente de actividades de mediación en resolución de problemas y con el déficit en mediación verbal.

El programa combina el entrenamiento social y cognitivo en resolución de problemas más la mediación verbal, utilizando estrategias de solución de problemas, siguiendo estos cinco pasos:

- 1.- Identificación y especificación del problema.
- 2.- Análisis del problema.
- 3.- Selección de metas.
- 4.- Puesta en marcha de soluciones.
- 5.- Evaluación.

Además del modelado cognitivo, utilizaban la auto-verbalización o autoinstrucción. Se basaban en los trabajos de Luria (1961) y Vygotsky (1962) que consideraban el lenguaje en las edades tempranas como un activador social, aunque aún sin funciones de inhibición; que ya en el segundo año de vida los niños comenzaban a responder a los patrones reales de inhibición de los padres, y luego en los años preescolares podían ya regular su conducta a través de esos patrones.

Los trabajos de Kohlberg, Yaeger y Hjerthoml (1968) describían el desarrollo progresivo en el tipo y función del habla privada en la fase más inicial; el habla privada servía de autoestimulación en el siguiente nivel incluyendo una descripción de la actividad sobre todo hacia objetos no humanos o inanimados; en el tercer nivel se incluían cuestiones de reorganización, autopreguntas y comentarios de Autoguía; el cuarto nivel incluía manifestaciones externas o internas y el quinto nivel se referiría al habla encubierta. Las deficiencias en actividades mediaciones solían estar asociadas a problemas de diferente tipo (educativos y conductuales).

Diversos estudios como los de Meichenbaum y Goodman (1969) demostraron efectos diferentes respecto a la verbalización encubierta y manifiesta en niños de Educación Infantil y Primaria. Estos autores diferenciaron entre los efectos de la verbalización en sí y el significado de dicha verbalización. Los niños de Educación Infantil demostraban que disponían de un control motor tan bueno como los de Educación Primaria cuando la verbalización era manifiesta, pero no cuando ésta era encubierta. Camp, Blom, Herbert, y Van Doornick (1977), encontraron las mismas diferencias en poblaciones de niños agresivos y no agresivos, y además sugerían la evidencia de que un adecuado desarrollo en actividades de mediación verbal se podía asociar con la internalización de la función inhibitoria o reguladora del lenguaje y con la utilización de herramientas lingüísticas en el aprendizaje de resolución de problemas.

4.3.3.- Aplicación del Think Aloud Program

Este programa se puede emplear en la prevención de posibles problemas educativos, o en la terapia de los mismos. Se ha utilizado con niños de edades comprendidas entre los 6 y 8 años, aunque puede sufrir modificaciones en función de las características de los niños a los que va dirigido.

4.3.4- Problemas que se pueden dar al aplicar el Think Aloud Program

Algunos profesores pueden confundir el modelado cognitivo con dar órdenes, sin embargo, solamente el primero proporciona una guía al pensamiento del niño fijándole los posibles pasos en la resolución de una tarea. Así pues el modelado requiere que el profesor realice la tarea antes que el alumno y que igualmente facilite los procesos de atención de éste hacia las tareas. Asimismo el modelado cognitivo requiere que los niños se den una serie de autoinstrucciones:

- 1ª “¿Cuál es mi problema?”.
- 2ª “¿Cuál es mi plan?” o “¿Cómo puedo hacerlo?”.
- 3ª “¿Estoy usando mi plan?”.
- 4ª “¿Cómo lo he hecho?”.

El profesor debe de permitir a los niños formular sus preguntas y realizar el proceso de autoevaluación.

También se han identificado tres tipos de niños que fracasan en la realización del programa, son éstos niños con un desarrollo cognitivo demasiado alto, los que no están motivados, y aquellos que sufren un rechazo por sus familias.

Think Aloud [pensar en voz Alta] inicialmente se desarrolló interviniendo con niños agresivos, pero posteriormente se ha trabajado también en situaciones clínicas y educativas generando resultados positivos.

4.3.5.- Conclusiones

Las estrategias metacognitivas de planificación, modelado y autocontrol son complementarias y no reemplazan directamente a la instrucción.

Meichenbaum (1971/1977/1984/1985/1988) aporta pruebas sobre la eficacia de este procedimiento de trabajo en el caso de niños hiperactivos e impulsivos y de cómo los seguimientos realizados después de uno o tres meses confirmaban los resultados.

No obstante, el modelo de lenguaje interior no siempre tiene resultados positivos: Cuando se utilizó para mejorar habilidades de escritura y de razonamiento matemático no se produjeron cambios. El mismo Meichenbaum da una explicación lógica, añadiendo que el método no ayudará a los alumnos salvo que éstos ya tengan habilidades básicas previas, y que además cuando la instrucción general falla es porque el alumno no domina lo suficiente las operaciones componentes; por lo tanto el entrenamiento debería de comenzar por incidir en esos aspectos.

Una opción dentro de los programas autoinstruccionales consiste en combinar un programa de recompensas con la reestructuración del lenguaje interior, para posteriormente lograr una progresiva sustitución de las recompensas externas por las internas administradas a través del lenguaje interior.

De este enfoque educativo surgen variaciones como por ejemplo la de incluir metáforas e imágenes. Para Meichenbaum la representación de papeles y guiones imaginarios puede promover la transferencia a contextos semejantes fuera del aula.

Meichenbaum (1985) descubrió que los ensayos producidos en voz alta eran más beneficiosos para los sujetos con bajo CI, y es por esto por lo que proponía la necesidad de adaptar el tratamiento a la situación y a los individuos implicados.

En sus últimos trabajos, Meichenbaum y Biemiller (1992) se plantearon el estudio del desarrollo del valor de la metacognición o de los procesos ejecutivos de autorregulación en niños con dificultades académicas o conductuales, así como el desarrollo de la intensificación de la generalización y el mantenimiento de procesos de intervención cognitivo-conductual en niños.

Las investigaciones indicaban que los procesos de intervención cognitivo-conductual eran con frecuencia efectivos en las intervenciones en las aulas respecto al desarrollo conductual y académico en periodos cortos, pero que no producían cambios permanentes. Se necesitaría pues trabajo de generalización en ambientes lo más naturales posibles para desarrollar procesos metacognitivos.

4.4.- Bright Start: Currículo cognitivo para niños pequeños

En la Universidad de Vanderbilt, se está llevando acabo una experiencia de implantación de un currículo general cognitivo para niños pequeños. El motivo era que los niños llegaban al primer curso de Primaria sin estar preparados para comenzar las actividades escolares, ya que fallaban en estrategias de pensamiento y de procesamiento, lo que generaba dificultades en los sujetos en el proceso de resolución de problemas.

Haywood, Brooks y Burns (1992), han elaborado el Bright Start, que como hemos dicho es un currículo dirigido a niños pequeños con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, pertenecientes a poblaciones de Alto Riesgo en actividades de aprendizaje (con problemas físicos, mentales o de deprivación socio-económica). El currículo se centra en trabajar las operaciones precognitivas, cognitivas y metacognitivas que son los prerrequisitos para el aprendizaje en los primeros niveles educativos.

4.4.1.- Objetivos del Bright Start

Como objetivos fundamentales contempla los siguientes:

- 1.- Mejorar y acelerar el desarrollo de las funciones cognitivas, especialmente las que son características del desarrollo cognitivo dentro del estadio de las operaciones concretas de Piaget.
- 2.- Identificar e intervenir en funciones cognitivas deficientes.
- 3.- Desarrollar actividades que generen motivación intrínseca.
- 4.- Desarrollar el pensamiento representacional.
- 5.- Mejorar los aprendizajes efectivos y la disposición para los aprendizajes escolares.
- 6.- Prevenir la educación especial.

4.4.2.- Bases conceptuales del Bright Start

Podemos diferenciar las siguientes líneas de influencia: la teoría del desarrollo evolutivo de la inteligencia de Piaget, las teorías sobre el desarrollo natural de la inteligencia, las aportaciones de Vygotsky sobre la importancia del contexto social en el desarrollo cognitivo y el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) y por también las teorías sobre la modificabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado de Feuerstein.

Así pues para Haywood, Brooks y Burns (1992) la inteligencia es multifacética y surge de la interacción de factores genéricos y de influencias medio-ambientales. El pensamiento y el aprendizaje se derivan de dos condiciones esenciales la genética y la elaborada por la experiencia. El fracaso social y académico no se deben necesariamente a una baja inteligencia sino más probablemente a una inadecuada adquisición de procesos cognitivos necesarios para un aprendizaje efectivo y a una falta de motivación intrínseca en los niños. Si se consigue aumentar dicha motivación en edades tempranas se facilitará el desarrollo de los procesos cognitivos.

En síntesis, diremos que el programa trabaja desde un procedimiento multidimensional utilizando la enseñanza de conceptos en los niños tanto en el colegio, como en el hogar, estimulados de forma conjunta por los profesores y los padres.

Trata de enseñar a comprender los procesos de pensamiento, y los niños aprenden a:

- 1.- Ajustar sus conductas a patrones aprendidos.
- 2.- Percibir la existencia de problemas.
- 3.- Identificar procesos para encontrar soluciones.
- 4.- Aplicar esos procesos en relación a funciones lógicas.
- 5.- Abandonar estrategias ineficaces a nuevas soluciones.
- 6.- Ser críticos con las propias soluciones.
- 7.- Ofrecer soportes lógicos a sus pensamientos y a sus procesos de solución de problemas.

El currículo contempla asimismo la importancia de la generalización del aprendizaje de estrategias de resolución de problemas, y da mucha importancia a la figura del profesor como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.4.3.- Descripción del Bright Start

Consta de siete unidades de trabajo:

La primera unidad comprende veintisiete lecciones que hacen referencia a la autorregulación, considerándola como una función pre-cognitiva esencial.

La segunda unidad comprende también veintisiete lecciones y tratan de conceptos numéricos.

La tercera unidad comprende dieciocho lecciones referidas a estrategias de comparación.

La cuarta comprende catorce lecciones que ejercitan al niño a ponerse en el lugar del otro.

La quinta unidad comprende dieciséis lecciones referidas a las clasificaciones.

La sexta unidad comprende veinticuatro lecciones que trabajan los patrones de secuencia.

Y la séptima y última unidad comprende veintiuna lecciones que trabajan tareas perceptivas.

4.5.- Programa de Filosofía para niños

El Programa de Filosofía para niños fue elaborado por Lipman (1976), con la finalidad de introducir dentro del currículo escolar la reflexión sobre el propio pensamiento, así como el análisis independiente de la realidad y de la propia creatividad. Por lo tanto sus esfuerzos se dirigieron hacia un programa de trabajo en la escuela que incluía todos estos presupuestos, intentando que su aplicación fuera real y factible.

4.5.1.- Presupuestos del programa de Filosofía para niños

Parte de la base de que los niños son filósofos por naturaleza, comprueba que cuando las cuestiones filosóficas les son presentadas en términos que ellos entienden las encuentran interesantes y reflexionan sobre ellas. Aquí tenemos un ejemplo del importante papel que juega la comprensión conceptual y las ideas previas del alumno en cualquier actividad de aprendizaje.

Este es un programa que se centra en el desarrollo de las habili-

dades de razonamiento filosófico y las implicaciones de esas habilidades en cuestiones de transcendencia personal para el alumno. Intenta pues que los niños piensen por sí mismos, que sean autónomos y críticos en sus planteamientos, buscando alternativas a su propio punto de vista

El programa intenta ser fiel a tres puntos:

- 1.- Tiene en cuenta los presupuestos de imparcialidad y objetividad con respecto a la fuente de información y de búsqueda de razones defendibles como base para la toma de decisiones.
- 2.- Considera las habilidades necesarias para una investigación racional y crítica.
- 3.- Parte de la confrontación de cuestiones filosóficas genuinas.

Trabaja el método de la discusión entendida como confrontación de puntos de vista en el aula, siempre que resulten motivantes para los alumnos. La idea principal es que el niño adquiera conocimientos para el desarrollo de las habilidades básicas para razonar. El profesor será un guía, que facilitará la interacción entre los alumnos.

4.5.2.- El programa propiamente dicho

Los materiales de trabajo se encuentran en una serie de novelas que los alumnos deben de leer, las cuales van acompañadas de manuales didácticos para profesores o padres. Los libros se han diseñado adaptados a diferentes niveles de edad, y en general se trabajan las siguientes habilidades de pensamiento:

- 1.- Analizar las proposiciones de valor.
- 2.- Formular hipótesis.
- 3.- Definir términos.

- 4.- Desarrollar conceptos.
- 5.- Descubrir alternativas.
- 6.- Extraer inferencias a partir de silogismos hipotéticos.
- 7.- Extraer inferencias a partir de premisas únicas.
- 8.- Extraer inferencias a partir de premisas dobles.
- 9.- Encontrar supuestos subyacentes.
- 10.- Formular explicaciones causales.
- 11.- Generalizar.
- 12.- Dar razones.
- 13.- Comprender las conexiones entre parte y totalidad, y a la inversa.
- 14.- Saber cómo enfrentarse a las ambigüedades.
- 15.- Saber cómo tratar la vaguedad.
- 16.- Buscar los errores informales.
- 17.- Entablar conexiones.
- 18.- Hacer distinciones.
- 19.- Operativizar los conceptos citando los efectos.
- 20.- Proporcionar ejemplos e ilustraciones.
- 21.- Reconocer los aspectos contextuales de la verdad y la falsedad.
- 22.- Reconocer las diferencias de perspectiva.
- 23.- Estandarizar las frases del lenguaje normal.
- 24.- Tener en cuenta todas las consideraciones.
- 25.- Utilizar la lógica ordinal y racional.
- 26.- Trabajar con analogías.
- 27.- Trabajar con la lógica y la contradicción.

4.5.3.- Evaluación del Programa de Filosofía para niños

Nickerson, Perkins y Smith (1987) recogen los distintos intentos que se han realizado de evaluar el programa:

En los años sesenta Lipman y colaboradores trabajaron con alumnos de clases sociales medias y medias-bajas. En el estudio se eligieron dos grupos uno control y otro experimental. Antes de comenzar la fase de entrenamiento con el grupo experimental se realizó un

pretest utilizando el Test de madurez mental de California, sin que se encontraran diferencias significativas entre ambos grupos.

En el grupo experimental se trabajó con veinte alumnos de quinto curso, que se reunieron dos veces a la semana durante aproximadamente cuarenta minutos a lo largo de nueve semanas.

Como elemento de trabajo se utilizó el libro de *Harry Stottlemeier's Discovery*. En la primera parte de cada sesión el profesor y los alumnos leían un capítulo del libro y a continuación discutían los descubrimientos de Stottlemeier.

El grupo control estaba formado también por veinte niños que durante el tiempo de entrenamiento del grupo experimental recibían enseñanza en Ciencias Sociales.

Después de concluir la fase experimental se les volvía a aplicar las cuatro subpruebas del test de Madurez Mental de Columbia (inferencias, opuestos, analogías y similitudes) obteniendo el grupo experimental resultados significativamente mayores que los del grupo control.

Lipman (1976) recogió los resultados del estudio de Bierman en el año 1973, que comparó dos grupos con respecto a las puntuaciones de equivalencia de grado en el subtest de lectura del test de habilidades básicas de Iowa; los alumnos estaban escolarizados en séptimo curso y hacía dos años y medio desde que habían participado en el curso de Filosofía para niños. Los resultados apuntan una diferencia significativa a favor del grupo de tratamiento respecto el grupo de no tratamiento.

Simon (1980) y Lipman, Sharp y Oscanyan (1980) reseñaron otras evaluaciones, una de las más formales se realizó con la participación de ocho alumnos (cinco para el grupo experimental y tres para el grupo control) de once a dieciséis años que acudían a una escuela

diurna de Devereux en Scottsdale en Arizona. A esta escuela acudían niños con problemas emocionales y de aprendizaje. Estos alumnos habían sido elegidos por sus profesores en función del criterio propuesto por los experimentadores, de que fueran considerados como los mejores pensadores. La división entre grupo experimental y grupo control se hizo en función de la facilidad o dificultad de los alumnos para acudir a los seminarios, que se impartían durante tres veces a la semana. El CI medio del grupo experimental era de 93 y de 102 el grupo control. El grupo experimental trabajó cincuenta sesiones de treinta minutos durante ocho meses con el libro de Stottlemeier, aunque no se hizo referencia explícita al estilo de enseñanza empleado.

El programa sufrió las siguientes modificaciones respecto del modelo original:

- 1.- Los encargados de leer la novela en voz alta eran los alumnos que leían mejor.
- 2.- La discusión de las ideas principales y las actividades de enriquecimiento se insertaban en momentos adecuados durante la clase.
- 3.- Cada sesión se iniciaba con un resumen de los principales puntos tratados en la sesión anterior. También se introducían sesiones resumen después de cada dos o tres capítulos .
- 4.- En las situaciones habituales del aula se pedía a los niños que aplicaran la lógica aprendida en las sesiones de trabajo.
- 5.- La novela de Stottlemeier fue editada en partes para que la historia avanzase con mayor rapidez cuando era necesario mantener el interés en la trama (ya que fue pensado para niños de 10 años).
- 6.- Cuando se consideraba oportuno se añadían actividades de enriquecimiento.

Los instrumentos de evaluación que se emplearon siguieron un diseño antes-después y fueron los subtests de inferencia nivel II y III del test de Madurez Mental de California (CTMM) y los subtests de Asociación Auditiva y Visual del Tests de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois (ITPA).

Los resultados indicaban que no existían diferencias significativas entre las puntuaciones iniciales en los dos grupos, si bien se observaba un aumento de las puntuaciones en los dos grupos en la segunda medición, siendo mejores los resultados del grupo experimental que los del grupo de control.

También las diferencias entre los grupos después del entrenamiento eran mayores a favor del grupo experimental en habilidades del pensamiento crítico, medidas por el nivel II del subtest de inferencia del CTMM.

Los autores sugerían que el programa se aplicara siempre trabajando dentro del marco de las actividades curriculares.

Lipman, Sharp y Oscanyan (1980) realizaron un estudio evaluativo sobre diferentes aplicaciones del programa originario de Lipman. Recogieron los estudios mencionados de Lipman (1976), Simon y Simon (1979) y otros como el dirigido por Haas (1976) y el realizado por el Servicio de Examen Educativo de Princeton, en New Jersey. En el estudio de Haas (1976), tomaron parte doscientos alumnos de quinto y sexto curso de cuatro escuelas de Newark, en New Jersey; dos de esos grupos eran grupo experimental y otros dos se consideraban como grupos control. No se facilitan datos acerca de la enseñanza; se habla de buenos resultados en la mejora de la lectura, pero no se mencionan mejoras en el pensamiento lógico. Haas saca la conclusión de que los resultados dependen en gran medida del profesor que lo aplica, así se producirán mejoras significativas, en este caso en la lectura, en la habilidad por la que él muestra preferencias.

El ambicioso estudio de Princeton, consiste en un experimento de dos años, con niños de quinto y octavo curso en Newark y Pompton en New Jersey, cada uno de los sistemas comprendían doscientos alumnos en el grupo experimental y doscientos en el grupo de control, los niños recibían entrenamiento ciento treinta y cinco minutos por semana durante un año. Los profesores recibieron entrenamiento durante el mismo período que las clases para los niños.

Los objetivos de este estudio se podían resumir en los siguientes puntos:

1.- Comprobar si se podía obtener una mejora significativa en algunos o en todos los campos del razonamiento tratados en el *Programa de Filosofía para niños*:

- Realizar inferencias formales e identificar errores.
- Descubrir alternativas y posibilidades.
- Dar razones y explicaciones.

2.- Comprobar si se podía obtener una mejora significativa en la fluidez o productividad de ideas.

3.- Comprobar si se podía obtener una mejora significativa en la preparación académica medida a través de las valoraciones del profesor.

4.- Comprobar si se podía obtener mejora significativa en la habilidad básica de lectura y en matemáticas.

Los instrumentos utilizados en la evaluación fueron los siguientes:

- Tests de rendimiento metropolitanos en Newark.
- Test extenso de las habilidades básicas en Pompton Lakes.

Los resultados indicaban mejoras en el grupo experimental en el desempeño intelectual, en lectura, matemáticas y en varios aspectos del razonamiento creativo y formal. Las valoraciones de los profesores sobre el programa también eran favorables.

Las críticas hechas a este experimento se refieren a una falta de información sobre el tratamiento dado al grupo control, y a una falta de datos en relación con la magnitud de las mejoras en los test individuales.

4.5.4.- Aspectos psicológicos del programa de Filosofía para niños

Moreno (1990) recoge cinco aspectos básicos del currículo de Lipman y colaboradores:

- 1.- Mejora de la capacidad para razonar.
- 2.- Desarrolla la creatividad.
- 3.- Facilita el crecimiento personal e interpersonal.
- 4.- Desarrolla de la comprensión ética.
- 5.- Desarrolla de la capacidad para encontrar significado en la experiencia.

Esta autora se propone analizar los objetivos y los métodos concretos de actuación pedagógica del programa, desde la reflexión y la investigación psicológica.

A.- Análisis de los objetivos del programa de Filosofía para niños

El programa de Lipman mejora de la capacidad para razonar: Muchos de los experimentos psicológicos vienen a concluir que razonamos mal, y como consecuencia, diferentes autores han propuesto la necesidad de enseñar algunas destrezas que lo favorezcan. La diferencia entre los primeros intentos y los contemporáneos radica en que los segundos suelen estar constituidos por reflexiones de la propia experiencia de los autores, y analizan de forma exhaustiva las capacidades requeridas para solucionar un conjunto lo más amplio posible de problemas, así como el diseño de ejercicios con el fin de introducir, consolidar y generalizar las habilidades.

Lipman (1976) ofrecía un conjunto de treinta habilidades que el programa de *Filosofía para Niños* pretendía desarrollar. Lo importante para él radicaba en desarrollar las disposiciones cognitivas para el pensamiento reflexivo, y la reflexión sobre el pensamiento.

Las destrezas intelectuales particulares debían de actuar de forma coordinada, para lo cual el niño debía de adquirir ciertas disposiciones cognitivas, que quedarían resumidas en una actitud de compromiso hacia la investigación.

Para Moreno (1990) el entrenamiento en habilidades específicas debía de ir acompañado de un interés por desarrollar actitudes generales hacia la reflexión. Considera los estudios de Lipman sobre la reflexión como un aprendizaje de escucharse a uno mismo, y como un producto de las operaciones mentales del sujeto sobre el propio conocimiento (metaconocimiento). Los niños y adultos elaboran teorías sobre el funcionamiento del mundo físico y social y también sobre la memoria, el aprendizaje, la inteligencia y las motivaciones. El avance en el metaconocimiento entendido como autoreflexión podría ser una de las causas del aumento en la eficacia del razonamiento. Corrobora con Lipman la necesidad de incluir dentro de las aulas el trabajo en estrategias de pensamiento y de reflexión.

B.- Análisis de los métodos y contenidos del programa de Filosofía para niños

a.- Tipo de material escrito:

Lipman y colaboradores eligieron una narración en la que los niños eran los protagonistas en la búsqueda de las leyes del razonamiento y en el descubrimiento de las diferentes perspectivas filosóficas.

Según Moreno (1990) los últimos trabajos de García Madruga y colaboradores (1987) revelan que diferentes formas de estructurar los

contenidos en el material escrito parecen desencadenar diferentes procesos de comprensión, así la presentación narrativa resulta mucho más fácil de comprender y de retener que la simple exposición, además posibilita la reflexión sobre el pensamiento.

b.- Importancia del diálogo:

En las novelas de Lipman podemos encontrar tanto modelos de razonamiento individual como colectivo, que se desarrollan en función de los procesos de interacción entre los niños y el grupo de iguales, o entre los niños y los adultos.

C.- Limitaciones del Programa de Filosofía para niños

Existen algunos puntos en los trabajos de Lipman que necesitan ser analizados (Moreno, 1990), en primer lugar se deberían de realizar estudios diferenciales entre el trabajo con textos narrativos y expositivos, en segundo lugar estos trabajos no deberían de tomarse como una guía única para conseguir una serie de objetivos y en tercer lugar, por un lado se deberían de realizar estudios experimentales más estructurados y por otro habría que incluir elementos de la investigación cualitativa.

4.6.- Programa de mejora de la inteligencia práctica y sistema de habilidades intelectuales de Sternberg

En este apartado haremos un breve resumen de la teoría triárquica de Sternberg.

4.6.1.- La Teoría Triárquica de Sternberg

Sternberg (1990) en la trayectoria hacia la explicitación de su

teoría triárquica parte del análisis de las teorías psicométricas de la Inteligencia. El fin de esas teorías era el explicar el origen de la inteligencia, no hay duda de que han sido criticadas desde distintos posicionamientos de la Psicología, pero sin embargo hay que reconocerles su influencia en el estudio del *razonamiento* y de la *solución de problemas*.

En síntesis para Sternberg (1987) el análisis del Procesamiento de Información es similar al enfoque psicométrico en lo referente a su aplicación de índices cuantitativos de la conducta inteligente.

La diferencia entre ambos radica, a su juicio, en la utilización por el Procesamiento de la Información (PI) de una variedad de estímulos, en lugar de la variación de las diferencias individuales; la idea fundamental del PI es descomponer la ejecución de tareas en componentes elementales.

Sternberg (1987) señala que la idea que motivó el análisis del PI fue la intención de descomponer la ejecución de tareas dirigidas a la solución de problemas en componentes elementales del procesamiento de información y luego mostrar las interrelaciones entre ellos.

Para él los conceptos de *razonamiento*, *solución de problemas*, *inteligencia*, están estrechamente relacionados, considerando a los dos primeros conceptos como subespecies del tercero.

Es interesante reseñar cómo se han llevado a cabo análisis factoriales de las opiniones de sujetos no expertos en el tema sobre lo que entienden ellos por inteligencia, e igualmente el análisis de testimonios de expertos, así como de las diferencias entre ambas opiniones; comprobándose que en ambos grupos la conducta de resolución de problemas es un factor muy importante.

4.6.2.- Acercamiento a la teoría triárquica de Sternberg

Sternberg (1990), no tenía como leímotiv el debate sobre la naturaleza de la inteligencia, y tampoco consideraba que las expectativas puestas durante una serie de años por la Psicología en el análisis factorial fueran a descubrir el origen y explicación de la inteligencia. Aunque el estudio de ciertos aspectos del razonamiento y de la solución de problemas plantea cuál es la relación entre el *razonamiento* y la *solución de problemas*, y qué son en sí y por sí mismos.

A través de su teoría triárquica Sternberg pretendía responder a una serie de interrogantes:

- Qué tipo de problemas abordaría.
- Cuáles serían los componentes de ejecución.
- Qué representaciones actuarían en esos componentes.
- Cuáles serían las dificultades y las probabilidades de ejecución de un componente.
- Qué *metacomponentes* se emplearían en esa forma de razonamiento.
- Qué efecto tenía el formato del problema, el contenido del problema y la práctica, en el razonamiento y en la solución de problemas.
- Cuáles serían las fuentes desatacadas de diferencias individuales de razonamiento o de solución de problemas en una edad y persona en concreto.
- Qué relaciones existían entre las diferentes formas de razonamiento o solución de problemas y la Inteligencia General.
- Qué relación tenía la teoría con la práctica docente.

4.6.3.- Subteorías de la Teoría Triárquica de Sternberg

En este apartado analizaremos las tres subteorías de las que se compone la Teoría Triárquica de Sternberg.

A.- La Subteoría Componencial

Parte Sternberg (1986) de un marco metateórico en relación con la teoría e investigaciones sobre el razonamiento y la solución de problemas, habla de unos constructos psicológicos básicos, introduciendo la noción de *componente*, que sería para él un proceso elemental de información que actúa sobre la representación interna de objetos o de símbolos. El razonamiento y la solución de problemas son definidos e interiorizados desde el punto de vista de los componentes que comprenden.

Cada componente posee tres propiedades asociadas a él, que son medibles matemáticamente: Duración, dificultad y probabilidad de ejecución. Las propiedades son independientes entre sí. Un componente dado consume cierta cantidad de tiempo real en su ejecución y tiene cierta probabilidad de ser ejecutado de forma correcta y también de no ser ejecutado.

La teoría componencial intenta especificar los procesos que definen la inteligencia individual, estos serían los metacomponentes, componentes de rendimiento o de ejecución y componentes de adquisición del conocimiento.

1.- Los metacomponentes [Metacomponents]: Son procesos de control de orden superior, utilizados para planificar un curso de acción, para tomar decisiones acerca de los cursos de acción alternativos durante el razonamiento o la solución de problemas, y para supervisar el éxito del curso de acción elegido.

2.- Los componentes de rendimiento o ejecución [Performance components]: Son procesos de orden inferior que ejecutan las planificaciones de los metacomponentes y son utilizados para la ejecución de varias estrategias en la realización de tareas.

3.- Los componentes de adquisición [Knowledge-Acquisition Components]: Serían los procesos de orden inferior empleados para adquirir conocimientos nuevos, recordar los que ya se posee y transferir los conocimientos de resolución de problemas a otras situaciones.

Sólo los metacomponentes pueden activar directamente y recibir retroalimentación de cualquier otro tipo de componente. Todo el control pasa de los metacomponentes al sistema, y la información del sistema a los metacomponentes. Los otros tipos de componentes pueden activarse entre sí indirectamente y recibir información unos de otros. Pero la mediación debe de ser facilitada o realizada por los metacomponentes.

Los metacomponentes son capaces de comunicarse entre sí directamente y de activarse unos a otros. Otros tipos de componentes pueden comunicarse indirectamente con otros componentes del mismo tipo, y pueden activarse indirectamente. La comunicación y la activación indirecta tienen lugar a través de los metacomponentes, los cuáles pueden dirigir la información o activación de un componente a otro del mismo tipo.

Los componentes de diferentes niveles de generalidad están relacionados entre sí a través de sus modos de participación en la realización de los ejercicios, muchas tareas están jerárquicamente interrelacionadas entre sí, mediante componentes de elaboración.

La organización no preespecifica los grados de diferenciación entre el nivel superior e inferior de la jerarquía, lo que en una teoría es un componente puede en otra ser dos componentes, o incluso una tarea en otra.

B.- Subteoría Experiencial

Intenta entender la inteligencia en términos de relaciones entre el sujeto y su experiencia a lo largo del ciclo vital. El sujeto a lo largo

de su vida va a encontrar una serie de tareas nuevas que le van a exigir la aplicación de los componentes (descritos en la subteoría compo-nencial), estas tareas se irán automatizando con el tiempo.

La inteligencia desde esta perspectiva sería la habilidad para enfrentarse a exigencias y situaciones. Es importante considerar que la tarea no tiene que ser demasiado nueva, es decir no debe de estar fuera de la experiencia pasada del sujeto, en cuyo caso el sujeto no tendrá ninguna estructura cognitiva que le ayude a resolverla. También se debe de tener en cuenta la situación contextual en la que se presenta la tarea ya que el sujeto tiende a dar mejores respuestas en lugares familiares que en lugares extraños; por lo que una tarea puede ser nueva para una persona, pero no para otra, dependiendo de su historia personal.

Otra variable importante sería la habilidad para automatizar la elaboración de la información.

Las tareas complejas pueden efectuarse, sólo si muchas de las operaciones implicadas en su realización han sido automatizadas; el fracaso en la automatización de las operaciones, todas o en parte, da lugar a un fracaso en la elaboración de la información. Para que se produzca automatización, se debe de dar una concentración en el aprendizaje de la tarea.

Es un hecho el que diferentes tipos de contextos aceleran o retardan el aprendizaje, teniendo en cuenta también el tipo de ejercicios y de personas que los ejecutan (Sternberg y Weil, 1980).

Dentro del desarrollo de la experiencia con una tarea la inteligencia se mide mejor cuando la tarea no está firmemente establecida y se encuentra automatizada o en vía de automatización.

C.- Subteoría Contextual

Sternberg también considera el contexto en el que la inteligencia se desarrolla.

La inteligencia, es considerada como una actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada para facilitar el desarrollo de la vida del sujeto. La subteoría contextual se ocupa de una actividad mental que conlleva el lograr un ajuste con el contexto. Los procesos de adaptación, selección y configuración estarían relacionados de una manera aproximadamente jerárquica.

- Adaptación:

Implica una modificación de las propias funciones cognitivas, afectivas o conductuales para lograr un ambiente adecuado a las necesidades, intereses y motivaciones (relaciones interpersonales, percepción social, atención y organización).

- Configuración:

Se intenta reconfigurar el medio, con el fin de incrementar el ajuste entre éste y el sujeto.

- Selección:

Trata de buscar o crear condiciones que estén en consonancia con los valores, necesidades y capacidades del sujeto, rechazando aquellas que le resulten negativas.

Sternberg (1990) considera una serie puntos fundamentales dentro de la definición contextual de la inteligencia.

1.- Define la inteligencia en función del comportamiento en ambientes de la vida real, excluyendo los ambientes mentales inventa-

dos, y en función del comportamiento en ambientes que son relevantes o importantes en la vida del sujeto. No se puede pues comprender la inteligencia fuera de su contexto socio-cultural; la inteligencia implica adaptación al medio socio-cultural del individuo, así como la selección del medio y su adaptación al mismo, (sacar partido a las propias posibilidades y compensar las deficiencias).

Para Sternberg (1990) el moldeado que el medio hace sobre el individuo y la configuración que el sujeto hace del medio, son dos procesos interactivos, y ninguno de los cuales puede ser entendido sin el otro.

2.- Las Teorías contextuales por sí solas no tienen una base firme para entender la naturaleza de la inteligencia humana.

Sin embargo Sternberg considera que no todo es relativo, ya que hay aspectos de la inteligencia que trascienden los límites culturales y que son universales. Pero hay que tener en cuenta que las habilidades no existen en cantidades iguales en todas las culturas ya que éstas fomentan unas sobre otras, la inteligencia no significa lo mismo en las diferentes culturas.

4.6.4.- Resumen de la Teoría Triárquica de Sternberg

Esta teoría intenta explicar la inteligencia general de los sujetos *normales*, de los *deficientes* y ultimamente también de los *superdotados* (Sternberg y Prieto, 1993) (debido a diferencias en la aplicación de algunos componentes específicos). No presenta una relación directa con niveles de desarrollo cognitivo, sino que evalúa los cambios cualitativos que se producen en el funcionamiento mental del deficiente. Incluye elementos motivacionales y emocionales que influyen en el rendimiento del sujeto. Es una teoría cognitiva sustentada en procesos dinámicos, intentando identificar los procesos, contenidos y representaciones individuales desde el Procesamiento de la Información.

En síntesis, Sternberg (1993) presenta un nuevo enfoque de la inteligencia entendida como un conjunto de habilidades para pensar y aprender, que se emplean en la solución de problemas académicos y cotidianos, y que se pueden diagnosticar y analizar por separado:

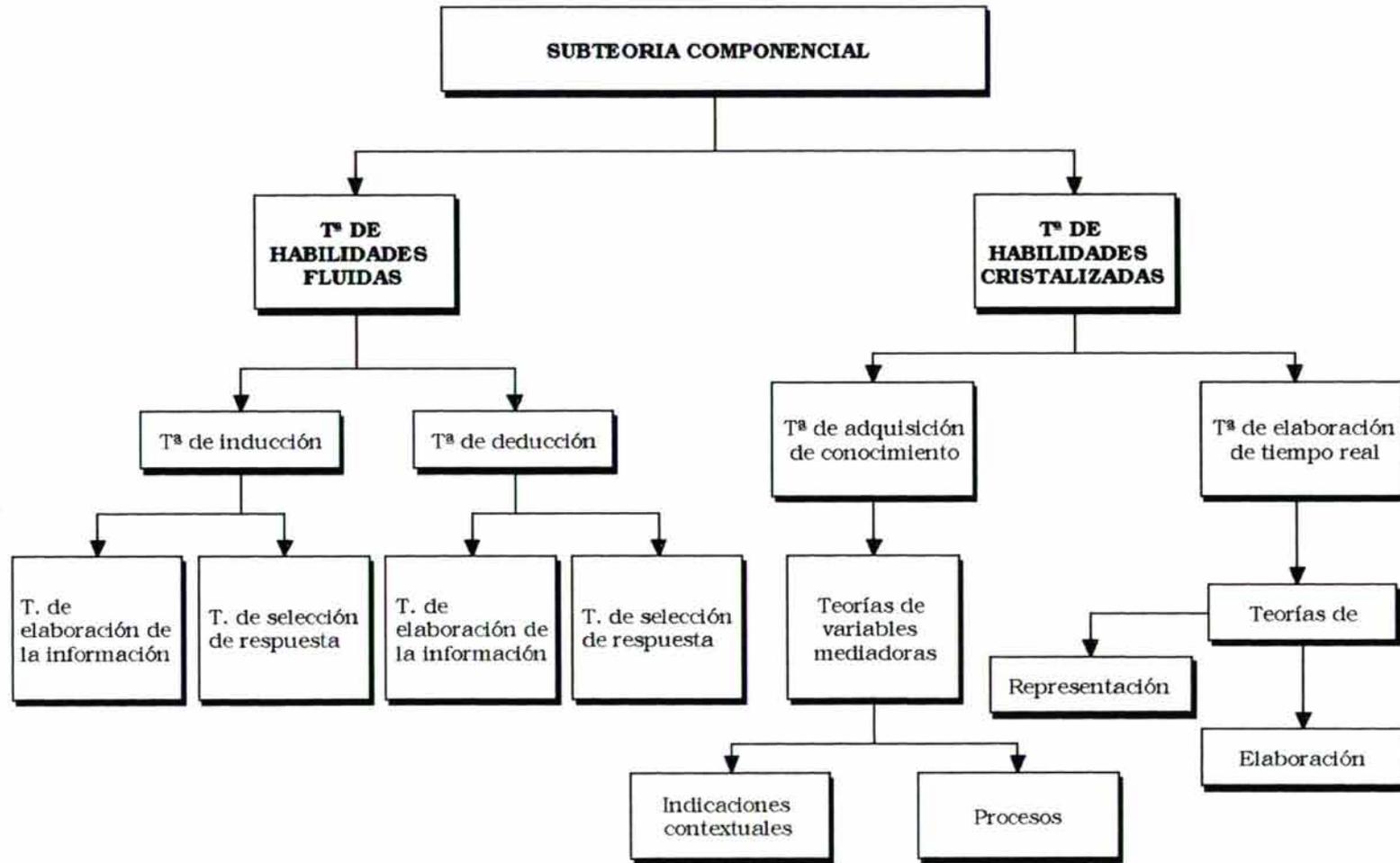
- 1.- Reconocimiento de la existencia de un problema: Considerado como un prerrequisito importante en la resolución de problemas.
- 2.- Definición de la naturaleza del problema: Implica una reconsideración del problema por parte del sujeto con el fin de simplificarlo y redefinir los objetivos para resolverlo.
- 3.- Selección de los pasos necesarios para resolver el problema: Consiste en graduar las etapas de la tarea según su dificultad, considerando diferentes alternativas para resolverlo.
- 4.- Combinación de los pasos dentro de una estrategia efectiva: Para resolver adecuadamente un problema además de seleccionar los componentes adecuados hay que combinarlos eficazmente, considerando el problema de forma global y planificando los pasos de una manera lógica.
- 5.- Representación de la información: El sujeto debe de representarse el problema mentalmente.
- 6.- Localización de las fuentes necesarias para el procesamiento de la información: Se refiere a la localización por parte del sujeto de diferentes recursos para resolver el problema.
- 7.- Control de la solución: Consiste en la habilidad del sujeto para controlar el origen del problema, seleccionar los procesos a utilizar y diseñar el tipo de representación.
- 8.- Evaluación de la solución: Después de haber llegado a la solución del problema, se deben de evaluar los resultados.

Seguidamente presentamos en los esquemas 1, 2 y 3 un resumen gráfico de la Teoría Triárquica de Sternberg.

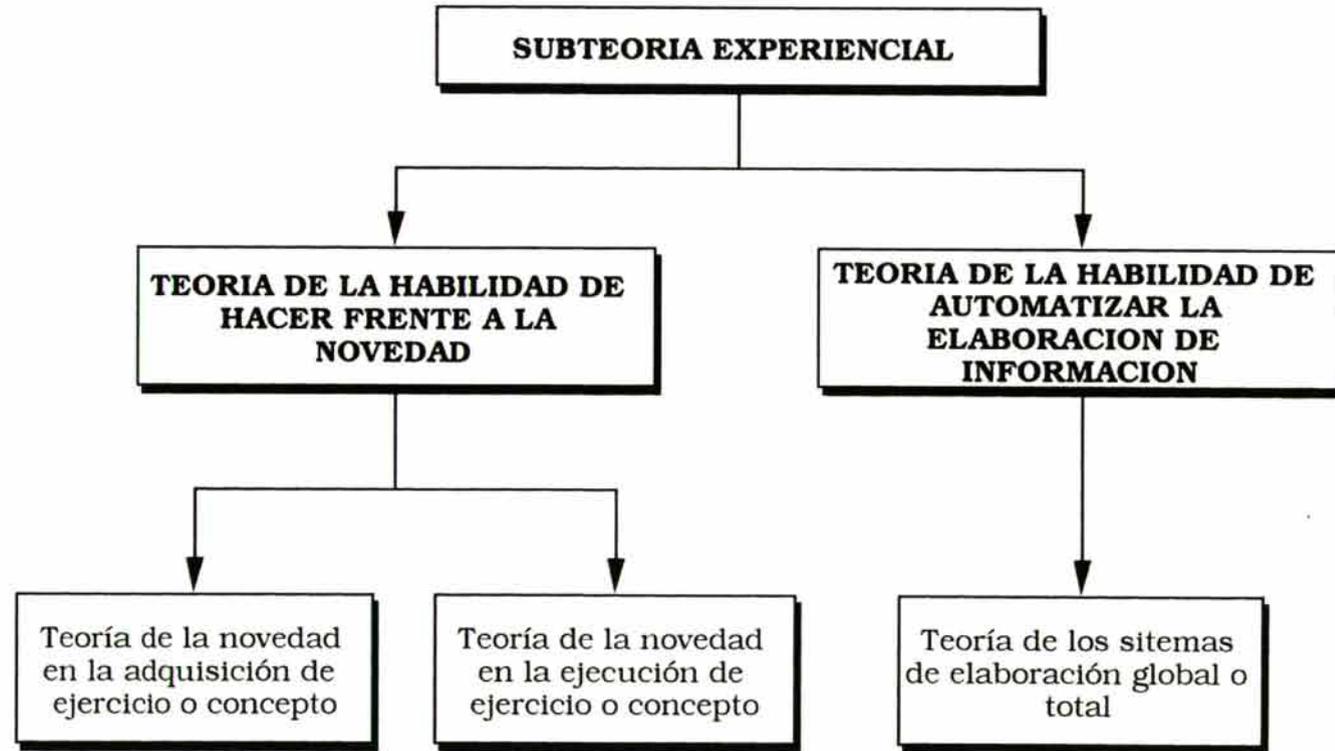
Esquema 1: Teoría Triárquica de la Inteligencia.



STERNBERG, 1998



Esquema 2: Subteoría compencial.



Esquema 3: Subteoría experiencial.

4.6.5.- Aplicación práctica de la Teoría de Sternberg y Gardner:

En la actualidad en las Universidades de Yale y Harvard (Sternberg, 1992) se ha iniciado un estudio para desarrollar un programa práctico, basado en la teoría triárquica de la inteligencia desarrollada por el propio Sternberg y sus colaboradores, y en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, para desarrollar procesos y habilidades de pensamiento en el currículo, y el conocimiento tácito para resolver problemas en el ambiente escolar.

El conocimiento tácito se refiere a un conjunto de reglas que dicen cómo deberían de hacerse las cosas, en un ambiente determinado. Se refiere al conocimiento sobreentendido e inexplicado que se necesita para funcionar adecuadamente en un ambiente concreto.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, descrita por Sternberg y Gardner (1992), discrimina los campos en los que se manifiesta la inteligencia: a) Lingüístico, b) Lógico-matemático, c) Espacial, d) Musical, e) Corporal-kinestésica, f) Intrapersonal y g) Interpersonal.

Los alumnos necesitarían entender de qué forma se estructura cada uno de los campos intelectuales en relación con el aprendizaje y el uso del conocimiento. El dominio intelectual final se identificaría con el conocimiento de las demás personas y las relaciones con ellos.

La teoría triárquica, como hemos visto, se compone de tres subteorías:

A- Subteoría componencial:

Se identifican tres tipos de procesos cognitivos (metacomponentes, componentes de rendimiento y componentes de adquisición del conocimiento).

Los metacomponentes serían procesos ejecutivos de orden superior que se usan para planificar, controlar y evaluar el rendimiento propio; los componentes de rendimiento serían los procesos de orden inferior que ejecutan los planes creados por los metacomponentes; los componentes de adquisición del conocimiento serían los procesos de orden inferior que se usan para adquirir conocimientos nuevos.

B- Subteoría experiencial:

Se refería a la capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas y para automatizar la información. El problema con el que casi todo profesor se enfrenta es el de la transferencia de lo aprendido por el alumno a nuevas situaciones, por lo que se debe de fomentar la transferencia entre las distintas áreas curriculares.

C- Subteoría contextual o práctica:

La conducta inteligente depende de la relación entre la persona y el ambiente; por lo que aquello que puede servir para una persona puede que no sirva para otra. Así pues el sujeto puede adaptarse a cambiar para hacer frente a las exigencias de la situación, o cambiar el ambiente para adaptarlo mejor a sus necesidades, u optar por un ambiente alternativo.

5.- CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo hemos visto la importancia de entender la inteligencia como modificable, y de considerar la mediación como un factor decisivo en dicha modificabilidad (Feuerstein 1980).

Hemos hecho hincapié en las teorías cognitivo-conductuales de Meichenbaum y en los programas que de ella se derivan como *Think Aloud* de Bash y Camp (1985), que trabaja la modificabilidad cognitiva desde edades tempranas, introduciendo técnicas autoinstruccionales, de moldeado, modelado y autoevaluación, dirigidas a generar estrategias de pensamiento alternativo, planificador, consecuencial, autoevaluador y de estrategias medios-fines.

En una línea semejante al *Think Aloud*, hemos comentado el *Bright Start* (Haywood, Brooks y Burns, 1992), currículo este que se nutre de la teoría de Feuerstein sobre la modificabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado, de la teoría de Piaget y de la teoría de Vygostky sobre el desarrollo del pensamiento como producto de la interacción con el medio.

También nos hemos referido al programa de Lipman (1976), con el que desde los presupuestos de la reflexión sobre narraciones se trabaja el desarrollo del pensamiento.

En el último apartado se ha resumido la teoría triárquica de Sternberg (1990), que explica la inteligencia como un proceso interactivo entre tres subteorías: La componencial, La experiencial y La contextual.

En síntesis podemos concluir que la capacidad de pensamiento del ser humano es modificable, y para intentarlo se deben de emplear programas cuidadosamente elaborados e insertados en la medida de lo

posible en actividades curriculares, sin olvidar que hay que contemplar complementariamente actividades dirigidas a generalizar las estrategias aprendidas (en el cuadro 2, presentamos una visión resumen de los programas de Mejora de la Inteligencia que hemos analizado en este capítulo).

Se está presentado un reto a los que mantienen como objetivo primordial la enseñanza los contenidos conceptuales, invitándoles a insertar cambios metodológicos y organizativos que posibiliten el desarrollo de las capacidades cognitivas de todos los alumnos (atención a la diversidad), tanto en las aulas como fuera de ellas.

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
I. Programas Compensatorios	Facilitar el desarrollo del lenguaje y la comunicación, aspectos sociales, motrices y cognitivos en niños de Alto Riesgo	Cognitivo - conductual	Desde las seis semanas de edad hasta su escolarización en Educación Primaria. En población de Alto Riesgo.	Sí	No
I.a. Carolina Abecedarian Day-Care Program					
I.b. Milwaukee Project	1) Facilitar el desarrollo del lenguaje y de habilidades de resolución de problemas en los niños. 2) Facilitar el desarrollo de habilidades de inserción socio-laboral en las madres.	Cognitivo - lingüístico -conductual	Desde las seis semanas a los tres meses de edad. En población de Alto Riesgo.	Sí	No
II. Programas enfocados al desarrollo de las operaciones cognitivas	- Corregir las funciones deficientes. - Facilitar la adquisición de determinados conceptos, vocabulario, operaciones y relaciones, básicos para la adquisición de tareas cognitivas. - Facilitar el desarrollo de una motivación interna.	Procesamiento de la Información	Sujetos de doce a quince años con bajo rendimiento académico y bajo estatus socioeconómico	Sí	No
II.a. Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein					

Cuadro 2: Síntesis de los programas presentados

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el desarrollo del pensamiento intuitivo y reflexivo. - Facilitar el desarrollo de un autoconcepto positivo. 				
II.b. Programa de entrenamiento autoinstruccional de Meichenbaum	Enseñar a los niños a emplear y generar espontáneamente estrategias cognitivas y autoinstruccionales.	Cognitivo - conductual	Niños con problemas de hiperactividad o impulsividad.	Sí	Posible
II.c. Think Aloud Program	Estudiar los efectos de la mediación verbal en edades tempranas.	Cognitivo - conductual	Niños preescolares y de Educ. Primaria.	Sí	Posible
II.d. Bright Start: currículo cognitivo para niños pequeños	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar y acelerar el desarrollo de las funciones cognitivas. - Identificar e intervenir en funciones cognitivas deficientes. - Desarrollar actividades que generen motivación intrínseca. - Desarrollar el pensamiento representacional. - Mejorar los aprendizajes escolares. - Prevenir la Educación Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Piagetiana. - Vigotskiana - Modificabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado de Feuerstein. 	Niños de tres a seis años. En población de Alto Riesgo.	Desconocido	Posible

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
II.e. Programa de Filosofía para niños de Lipman	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad para razonar. - Desarrollar la creatividad. - Facilitar el crecimiento personal e interpersonal. - Desarrollar la comprensión ética. - Desarrollar la capacidad de encontrar significado a la experiencia. 	Filosofía del razonamiento	Desde la edad preescolar a la adolescencia en niños de clases sociales medias y medio-bajas	Sí	Posible
II.f. Programa de mejora de la inteligencia práctica y sistema de habilidades intelectuales de Sternberg	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos aprendan a identificar y definir los problemas. - Enseñar a los alumnos a definir estrategias eficaces en la resolución de problemas. - Enseñar a los alumnos a encontrar recursos para la resolución de problemas. - Que los alumnos similen las técnicas de autovaloración. - Ayudar a los alumnos a localizar las conexiones entre los diferentes temas y áreas de estudio de la escuela. 	Triárquica de la inteligencia.	Desconocido.	Sí	Posible

Cuadro 2: Síntesis de los programas presentados (continuación).

CAPITULO III:
PROGRAMAS DE
EDUCACIÓN COMPENSATORIA

1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo intentaremos abordar el tema de la Educación Compensatoria, con el fin de entresacar de su historia aquellas conclusiones que resulten mas relevantes y válidas a nuestro estudio.

Varios factores determinaron que en la década de los años 60 se comenzara a dar gran importancia a las teorías educativas compensadoras, entre ellos podemos destacar los descubrimientos sobre el desarrollo del Sistema Nervioso (Bennett, Diamond, Krech y Rosenzweig, 1964; Denenberg, 1962), sobre la plasticidad cerebral (Skeels, 1966) y aquellas corrientes que intentaban paliar de alguna forma las desigualdades sociales (Bloom, 1964; Butterfield, 1967).

La filosofía común a los programas de Educación Compensatoria era la de mitigar en la medida de lo posible las diferencias de los niños pertenecientes a medios socialmente deprivados con su grupo de iguales perteneciente a medios más favorecidos. En esta línea han girado y giran las declaraciones de intenciones de los gobiernos mundiales explicitadas en los comunicados de la ONU, y reflejadas asimismo en las legislaciones de los países más desarrollados, aunque curiosamente se siguen generando bolsas marginales.

No obstante los profesionales de la Educación debemos de intentar atenuar en la medida de lo posible estas desigualdades desde nuestro nivel de trabajo, no sin olvidar que nuestros esfuerzos se deben de coordinar con la intervención en otros niveles comunitarios.

2.- FUNDAMENTACIÓN LEGAL DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

En España los programas de Educación Compensatoria son una explotación de un derecho constitucional, en efecto la Constitución Española (1978) en su artículo 14 reconoce el derecho de todos los españoles ante la ley sin discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo o religión.

"Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social" (Constitución Española, artículo 14)

En el artículo 27.1 y 27.2, se reconoce el derecho de todos los españoles a la Educación:

- 1.- Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- 2.- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

Y en el artículo 27.5 la responsabiliza a los poderes públicos como instrumento ejecutor.

"5.- Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados y de la creación de centros docentes."

En el artículo 49 se hace referencia a la integración de alumnos con problemas físicos, psíquicos o sensoriales.

"Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los

que prestarán atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”

Posteriormente las leyes han ido desarrollando la Constitución y precisando los puntos en ella señalados, así la Ley de la Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (1982, de 7 de abril), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (334/1985, de 6 de marzo), la Ley Orgánica del derecho a la Educación (LODE) (8/1985, de 3 de julio), y en la actualidad la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1/1990, de 3 de octubre), van desarrollando el derecho establecido en la Constitución de todos los ciudadanos a la educación y la necesidad de que la escuela facilite en la medida de lo posible la compensación de las desigualdades así como una prevención de las mismas.

En resumen la Constitución Española de 1978 se reconoce el derecho de todos los españoles ante la ley sin discriminación por razones de nacimiento, raza, sexo o religión, en el artículo 27.1 y 2 se reconoce el derecho a la educación de todos, y el artículo 27.5 responsabiliza a los poderes públicos de su realización.

En la actualidad la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en su preámbulo declara que la educación propiciará la *propia identidad* que debe de conectar con la cultura materna sin suponer nunca una ruptura sino una profundización, y una apertura a otros medios y culturas; la tolerancia y la solidaridad de forma crítica en una sociedad axiológicamente plural son valores que dan base a la convivencia intercultural. Afirma que la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad por razón de conocimiento, raza... y enumera los principios de la actividad educativa:

1.- La formación personalizada, de la cual se derivan atenciones particularizadas a los individuos y a los grupos y, a través de formas organizativas flexibles.

- 2.- La participación y la colaboración de los padres.
- 3.- La igualdad entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación y respeto a todas las culturas.
- 4.- El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- 5.- La relación con el entorno social, económico y cultural.

En el capítulo V se habla de la compensación de las desigualdades en la educación, se trataría pues de compensar las desigualdades adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el diseño, mismo hasta la elaboración de los materiales curriculares a las necesidades específicas de los alumnos.

Desde este marco legal se hace necesario considerar y propiciar el respeto desde la propia escuela a los valores históricos y culturales que las posibles minorías étnicas puedan presentar, para no caer en el peligro de agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos, ya que las dificultades socioeconómicas por las que puedan atravesar añadidas a un falta de reconocimiento de alguno de los valores culturales con los que el niño se identifica pueden llevar a una infravaloración de su grupo cultural de referencia.

Tras esta breve fundamentación legal de los Programas de Educación Compensatoria, pasamos a bordar la fundamentación conceptual de los mismos y estudiaremos también alguno de los programas más relevantes por afinidad con nuestro trabajo.

3.- FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

La Educación Compensatoria puede ser considerada como una práctica de interacción entre la acción educativa y la acción social por

lo tanto en ella confluyen las disciplinas de la Sociología y de la Educación.

Hacia los años cincuenta es cuando se desarrolla la Sociología de la Educación, centrada en los problemas de las desigualdades sociales y la educación. Esta disciplina propuso un cambio social a través de reformas políticas. Sin embargo a partir de los años sesenta los planteamientos cambian al comprobarse que la escuela no era en sí misma el instrumento de cambio social que se esperaba, lo que cuestionó el proceso educativo. Todas estas teorías se insertan dentro de una concepción determinista de la acción social.

Durante la década de los años sesenta se agudiza el interés por la educación y por la igualdad de oportunidades lo que se debe a varios factores, como señala Díaz-Aguado (1993):

- 1.- A los resultados obtenidos por los psicólogos y sociólogos desde el final de la Segunda Guerra Mundial sobre la relación entre la inteligencia y la clase social, así como de la importancia del papel de la escuela
- 2.- A los descubrimientos de la biología sobre la influencia de la experiencia en edades tempranas y sobre el desarrollo del sistema nervioso.
- 3.- A la preocupación sobre la desigualdad social.
- 4.- A los estudios sobre la plasticidad de la infancia y su influencia en la evaluación posterior.

Del análisis de cada uno de los puntos arriba mencionados se concluyó que la mayor parte de los niños que sufrían fracaso escolar provenían de medios sociofamiliares deprivados, por lo que se creó la llamada *Educación Compensatoria* que como su nombre indica tenía como objetivo compensar las posibles desigualdades sociales.

A través de estudios llevados a cabo en los EE.UU. y Europa sobre los programas de Educación Compensatoria se ha visto que carecían de efectividad por sí solos, es decir si no formaban parte de

una red comunitaria planificada, que buscara como finalidad última la inserción social real de las personas que viven en medios marginales, y por lo tanto el facilitar la igualdad de oportunidades de la población deprivada.

En España, la Educación Compensatoria se implanta de forma oficial con el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril para compensar a todos aquellos que son marginados por el propio sistema. Una reforma de las estructuras educativas nunca será posible sin que vaya acompañada de una reforma de las estructuras políticas, por lo que consideramos importante la concreción de las intenciones políticas en este Real Decreto.

Para Sarramona (1985), la igualdad de oportunidades referida al contexto educativo es un concepto paralelo al de democratización, pues la igualdad de oportunidades no consiste en abordar a todos los sujetos de forma homogénea sino en proporcionar ayuda específica a quien lo necesite.

Para, Schwartz (1979) la Educación Compensatoria:

"supone ofrecer un trato más favorable (desigual) a todos los sectores de la población que se consideran más perjudicados con objeto de hacer posible una situación más equilibrada". (citado por García López, Martínez Mut, y Ortega Ruiz, 1987; p. 27)

En resumen podemos decir que el objetivo fundamental de la Educación Compensatoria, es el de compensar las posibles desigualdades que por razones socioeconómicas o culturales, los niños-as pudieran encontrar en su interacción con la escuela y como consecuencia última con el mundo social.

Como han ido demostrando los resultados de la evaluación de los programas su efectividad está directamente unida al hecho de que en su planificación se considere la idea de comunidad, y no sólo la de

escuela, ya que ésta es un elemento más de aquella. Por lo tanto estos programas deberían de implicar a los distintos estamentos de la sociedad y no sólo a la comunidad educativa.

Siendo sinceros somos conscientes de que esta idea supondría un cambio copernicano en el funcionamiento de una sociedad que está habituada a trabajar en lo inmediato y concreto.

Otro concepto clave para situar conceptualmente a la Educación Compensatoria, es el de Inteligencia. Ya desde hace varias décadas los psicólogos han intentado dar respuesta a la pregunta de qué es la inteligencia y a estudiar su relación con el estatus socio-económico y cultural del sujeto, y con el rendimiento académico. En lo que sí se está de acuerdo en la actualidad es que la inteligencia es un constructo hipotético difícil de definir y marcado en sus definiciones por la ideología o los paradigmas teóricos de quienes lo explicitan. Se han desarrollado varias líneas de investigación que han influido en el actual concepto de inteligencia entre las que destacamos la neurológica, los estudios factorialistas sobre las aptitudes, los datos de la psicometría, las contribuciones de Piaget, las aportaciones de las ciencias cognitivas y las críticas de la sociología de la educación (Ovejero, 1990; Nickerson y otros, 1987).

Los estudios experimentales realizados con niños de tres a cinco años procedentes de estatus socioeconómicos deprivados, revelan que estos niños presentan retrasos en todas las actividades cognitivas, y del lenguaje (Bloom y otros, 1965) y es evidente su relación con los contenidos conceptuales, procedimentales y en muchos de los casos actitudinales, en términos de la LOGSE.

Por lo tanto la prevención y la intervención temprana deben de ser precoces para compensar lo más posible las diferencias que los contextos desfavorecidos puedan producir en el desarrollo de estos niños.

Así pues consideramos que desde la Etapa de Educación Infantil, si no antes, se deben de comenzar a trabajar todos estos aspectos compensatorios. Algunos autores como Bereiter y Engelmann (1966) opinan que los programas de educación compensatoria deberían de trabajar utilizando técnicas de aprendizaje significativo para que los alumnos más desfavorecidos tuvieran mayores oportunidades de compensar sus dificultades; considerando siempre que estos programas se tienen que integrar en una perspectiva curricular común al resto de los compañeros y no deberían de ser considerados como currículos a parte del currículo ordinario. En esta línea, la LOGSE contempla la posibilidad de que el currículo sea abierto y flexible, lo que facilita la inserción de estos programas en actividades curriculares ordinarias.

Queremos señalar la importancia de que este carácter preventivo continúe a lo largo de la escolaridad y sobre todo la necesidad de que exista un proyecto de relación entre la Educación Infantil y la Educación Primaria, en concreto en su primer ciclo, ya que como bien propone la LOGSE, la Educación es un continuo que no puede cortarse de una Etapa a otra.

4.- PROGRAMAS MAS RELEVANTES DE EDUCACION COMPENSATORIA

Tradicionalmente ha sido en los EE.UU. donde más programas de Educación Compensatoria se han organizado, posteriormente, cuando allí fueron perdiendo auge, comenzaron a desarrollarse en Europa. En los EE.UU. el objetivo primordial de estos programas era el de preparar al niño para la escuela Primaria, motivo por el que se trabajaron estrategias relacionadas con aspectos parciales del desarrollo del niño. Incluidos en esta línea podemos destacar los estudios de Bereiter y Engelmann (1966), que trabajaron el desarrollo del lenguaje

entendido como facilitador del aprendizaje. Partían del supuesto de que el lenguaje deficientemente adquirido era la base de la mayoría de los retrasos, y proponían para evitarlo un programa de orientación estructurado hacia la adquisición de habilidades lingüísticas y conceptuales apoyado, en la perspectiva cognitivista.

Jensen (1966, 1971) consideraba que los niños de clase social baja podían tener mayores problemas que los de clase social media en actividades de activación verbal, lo que podría influir en el desarrollo de algunas situaciones de aprendizaje, y de resolución de problemas.

Schultz y Aurbach (1971), que han utilizado argumentos similares para explicar las deficiencias educativas en niños de clases sociales bajas, descubrieron que en tareas de asociación de respuestas, no solían utilizar la mediación verbal y por lo tanto fracasaban en el desarrollo cognitivo de estrategias de resolución de problemas.

En Europa se ha intentado trabajar este tipo de programas, pero introduciendo, el matiz de que había de implicar a toda la Comunidad, para que dichos programas fueran efectivos.

4.1.- Programas centrados en la escuela

A continuación vamos a hablar de los programas de Educación Compensatoria centrados en el trabajo en la Escuela, para ello nos guiaremos las investigaciones de García López, Munt y Ortega (1987) y de Bryant y Ramey (1989).

4.1.1.- Proyecto Title I

El Proyecto Title I (Cooley, 1981), que estaba compuesto por varios tipos de programas, se inició en los años setenta en los EE.UU.

y se financió con fondos del Gobierno que asignaba a los diferentes Estados en función del índice de pobreza, y cada Estado los repartía después a los distritos escolares correspondientes, y por último los distritos los distribuían por las escuelas de su competencia.

Se trabajó aproximadamente con el 15 % de los niños de grados elementales, la mitad de los cuales eran niños de bajo rendimiento académico y la otra mitad no, además el 40% de ellos eran considerados como pobres y el 60% no.

Los resultados de su aplicación no fueron tan positivos como se esperaba. Una posible explicación sería achacarlo a la inestabilidad de los programas y a una falta de continuidad de los servicios; ya que proporcionaban una instrucción *extra* en actividades de lectura y de matemáticas, pero debido a una falta de recursos económicos sólo podían sacar a los niños de sus clases durante una parte de la semana lo que dificultaba la continuidad y la sistematicidad del trabajo.

4.1.2.- Programa Head Start

En 1965 se inició en los EE.UU. el Head Start, en un principio consistió en proporcionar a un gran número de niños de bajo estatus socio-económico un trabajo intensivo en el verano para preparar su ingreso en la escuela; posteriormente el programa de verano se amplió a un programa anual con clases de cinco días a la semana, implicando además a la familia, y proporcionando una educación preventiva desde los periodos prenatales. A continuación se trabajó el programa en diferentes localidades.

Como señala Lee, Schnur, y Brooks-Gunn (1988) algunas evaluaciones han llevado a conclusiones sobre la eficacia del Head Start en relación con el desarrollo intelectual y de la salud, resultados que quedaron recopiladas en el Head Start Synthesis Project. Sí es necesario señalar que existe una falta de rigor experimental en alguno de estudios (antes-después) realizados.

Siguiendo a Lee y otros (1988) algunos autores como Campbell y Erlebache (1970), Smith y Bissell (1970) llevaron a cabo un experimento en el que comparaban a niños trabajados con el Head Start, con niños que habían trabajado el currículo preescolar normal. Los resultados concluían que la participación en el Head Start producía efectos significativos en algunas medidas de habilidad en niños deprivados, siendo más favorecidos los niños de raza negra que los blancos y dentro de los primeros aquellos que poseían menos habilidades cognitivas. Por lo que sería necesario igualar y comparar los grupos respecto a factores como el control demográfico, el desarrollo cognitivo de los sujetos, y la raza de procedencia.

4.1.3.- Proyecto PERACH

El proyecto PERACH que tiene su origen en Israel (1980-81), consistía en un programa de *tutorías uno-uno* (Eisenberg, Fresko y Carmeli, 1981) que relacionaba a estudiantes universitarios con niños socialmente desventajados. El proyecto no estaba estructurado en cuanto a los contenidos y objetivos, que eran elegidos por los mismos tutores, lo que constituía un obstáculo a la hora de evaluar el proyecto. El niño participaba durante un año dos horas a la semana, en el programa se trabajan fundamentalmente matemáticas, comprensión lectora, e inglés.

4.1.4.- Proyecto Lieja

El Proyecto Lieja, intentó crear en Bélgica condiciones óptimas para el desarrollo cognoscitivo en los primeros años escolares. Una de sus principales actividades consistía en la experimentación de un modelo de plan didáctico de lectura y matemáticas a nivel de primer grado. El programa altamente individualizado, empleaba el uso del ordenador en la predicción del nivel que probablemente había de alcanzar el alumno en lectura y matemáticas. El programa base se adaptaba a las necesidades de cada niño.

4.1.5.- Proyecto Neighborhood Educational Center

Proyecto de Neighborhood Educational Center (NEC), incluido el Title III del ESEA, se llevó a cabo en Detroit en cuatro escuelas elementales. Trabajaba fundamentalmente las áreas de lenguaje y de habilidades de cálculo. El trabajo en estas escuelas se caracterizaba por una instrucción individualizada que proporcionaba diagnóstico y asistencia a cada uno de los alumnos que estaban organizados en una serie de unidades instructivas con cuatro profesores para un grupo de 66 alumnos. Los profesores eran seleccionados y asignados en relación a su grado de compromiso con el proyecto, existiendo un programa intensivo y extensivo de educación interna durante las horas lectivas y fuera de ellas.

4.1.6.- Programa patrocinado por la National Foundation For Educational Research

Este programa estaba patrocinado por la National Foundation for Educational Research, y consistía en un programa de desarrollo lingüístico que utilizaba el método Peabody. Tenía por objetivo fomentar el desarrollo de la gramática, del vocabulario, de la expresión oral, de la comprensión, y de la capacidad de discernimiento visual y auditivo.

4.1.7.- Pres-school Language Project

El Pre-school Language Project, patrocinado por el School Council, se centra en las habilidades para la comunicación, aunque está menos estructurado que el anterior. Explicaba la metodología que podía utilizar el profesor.

4.1.8.- Programa de Bereiter y Engelmann

Estaba enfocado al trabajo con niños con problemas socio-ambientales y culturales, y también para aquellos niños en los que sus problemas tenían una base orgánica o en los que existían una interrelación de ambas etiologías. Previamente a comenzar el estudio se les pasó a los niños una prueba de aptitud, encontrándose puntuaciones por debajo de un año o más en relación con su nivel de edad, Bereiter y Engelmann (1966) consideraron los estudios de Bloom y otros (1965) en relación a una investigación realizada con niños de 3 a 5 años, que pertenecían a medios socio-económicos deprivados. Los resultados demostraban que los niños se encontraban por debajo del nivel medio en todas las actividades intelectuales, siendo las diferencias más significativas en aquellos aspectos relacionados con las actividades escolares. Presentaban asimismo un retraso mínimo de un año en el desarrollo del lenguaje (amplitud de vocabulario, extensión de la frase, y uso de la estructura gramatical), también encontraron un retraso en la capacidad de desarrollo lógico y de razonamiento. en otras actividades (memoria inmediata, y la capacidad para dominar tareas específicas de aprendizaje por repetición mecánica), pero apenas se encontraron diferencias entre su nivel de desarrollo y su nivel de edad cronológica. Esto se explicaría porque el rendimiento en estas pruebas no se basaba en conceptos o estrategias aprendidas previamente.

Los estudios concluían que los *niños desaventajados* carecían de conocimientos, y no de la capacidad fundamental de aprender.

Otro fenómeno detectado es que los niños con problemas van atrasándose cada vez más a medida que avanzan en los cursos escolares. Bereiter y Engelmann (1966) lo intentaron explicar en función de que las primeras deficiencias en una edad temprana conducían a una menor asimilación, con lo que progresivamente iba aumentando la magnitud de la deficiencia.

Todos estos estudios llevaron a ambos autores a plantearse el

cómo podrían compensar estos problemas, y su respuesta fue obvia: Ofreciendo una enseñanza de mayor calidad administrada con ritmos más rápidos que cuando se enseña a niños *normales* y además desarrollando antes de la edad escolar programas de estimulación precoz. Nunca ignoraron el desarrollo de la inteligencia, sino que consideraron aquellos aspectos que eran susceptibles de verse mejorados por la educación.

Dentro del ámbito de la competencia intelectual del niño aspectos que podían encontrarse dificultados eran, su capacidad para hablarse a sí mismo; el obedecer a órdenes complejas, generalmente con la ayuda de complementos no verbales, y sobre todo el transmitir órdenes a los otros.

Teniendo presentes los trabajos de Luria (1976), recordaremos que la facultad de controlar la propia conducta a través del lenguaje, no se produce de forma automática, y que el control de las acciones mediante las propias palabras es un paso necesario para el dominio del lenguaje dialéctico.

Bereiter y Engelmann (1966) hablan en este caso de la existencia de una posible disociación entre lenguaje y la acción, por lo que habría que facilitar en estos niños el control de la conducta verbal a través de un diálogo interno en la resolución de problemas, para ir paso a paso. Para comprobar esto trabajaron con 15 niños, seleccionados por sus maestras en un escuela de barrio frecuentada fundamentalmente por niños de raza negra, y con una edad promedio de 4 a 6 años. Utilizaban como instrumentos de medida el Auditory-Vocal Automatic y el Auditory-Vocal-Association del Ilionis Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA). En estas pruebas los niños obtenían una edad de desarrollo aproximada de tres años.

El programa que pusieron en marcha se centraba en actividades básicas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la aritmética. Cada materia se impartía por separado por un profesor diferente, agrupán-

dose los niños de cinco en cinco, y las clases duraban en principio de 15 a 20 minutos, incluyendo también actividades de canto.

A las seis semanas de aplicación del programa, los niños casi en su totalidad se habían transformado en alumnos impulsados por una motivación positiva, y habían realizado progresos importantes en actividades lingüísticas y numéricas básicas, mostrándose muy orgullosos de sus actuaciones. Después del entrenamiento se les paso de nuevo el ITPA y se comparó la fase pre y posttest: Se detectó un incremento de ocho meses aproximadamente; comprobándose asimismo que de forma progresiva, lo aprendido en la escuela comenzaba a tener repercusión en su conducta fuera del aula.

A las diez semanas de terminar la aplicación del programa se les paso algunos de los tests del ITPA referidos a pruebas de razonamiento y de gramática. En general se observaron progresos de tres a cuatro meses, y en el Vocal Coding de un año aproximadamente. Al cabo de los siete meses de aplicación del programa los niños habían alcanzado el nivel normal en el ITPA con excepción de los subtest de medición de vocabulario.

A los nueve meses de trabajar con el programa, fueron sometidos a una prueba estandard de rendimiento el Wide-range-Achievement Test, confirmando los resultados en lectura que once niños obtuvieron una puntuación correspondiente al comienzo del primer curso o superior, y que tan sólo uno de los niños se situaba en un nivel inferior.

Los estudios comparativos con otros programas preescolares apuntaban a que no existían progresos en las puntuaciones de CI, excepto en aquellos que se trabajaron con el programa de Bereiter y Engelmann (1966).

En síntesis podemos decir que un programa educativo de orientación académica debe de hacer hincapié en los conocimientos y habi-

lidades necesarios para que el niño-a se desenvuelva en la escuela, y que la transferencia debe de ser enseñada, sin esperar a que se manifieste de forma espontánea.

Por último queremos destacar los principios fundamentales del programa de Bereiter y Engelmann, y las estrategias de enseñanza en las que se basa:

Principios por los que se rige:

- Recompensar al niño cuando se esfuerza.
- Tratar de evitar la recompensa por una conducta inaceptable.
- Mantener el espíritu de grupo.
- Señalar las normas de conducta apropiadas.
- Trabajar la motivación hacia el trabajo.
- Mantener una relaciones sociales favorables.
- Informar a los padres.

Estrategias de enseñanza:

- Trabajar diferentes niveles de dificultad.
- No trabajar nunca individualmente con un niño.
- Pedir a los niños que hablen con voz clara y en tono alto.
- Tener en cuenta las indicaciones reales que capta el niño.
- Acomodar explicación y normas a los conocimientos que el niño ya posee.
- Utilizar gran cantidad de ejemplos.
- Fomentar el hábito de reflexionar.

Como señala Díaz Aguado (1993) los resultados de los programas de Educación Compensatoria no fueron tan espectaculares como se esperaba, pero de su análisis se han deducido importantes conclusiones:

- 1.- Para que un programa sea eficaz debe de incidir sobre las

condiciones fundamentales que dan origen a las diferencias, que suelen ser de tipo económico, político y sociológico. Por lo tanto deben de intervenir a diferentes niveles no obviando el trabajo con las familias para que las interacciones con sus hijos mejoren.

2.- Se debe de modificar la actividad y el modo de funcionamiento de la escuela, adaptándose a las características de los niños, y no pretender el proceso inverso.

3.- Se debe de planificar de forma seria el programa y su puesta en marcha, lo que implica una sustentación teórica fuerte de la intervención así como del proceso de elaboración del mismo.

4.2.- Programas centrados en el hogar

En este apartado estudiaremos en primer lugar los programas trabajados en los centros y dirigidos a los niños y a los padres; en segundo lugar se estudiarán los programas trabajados en los centros y en último término los trabajados en el hogar y enfocados fundamentalmente a los padres.

4.2.1.- Trabajados en los centros y enfocados a los niños y a los padres

En la actualidad han surgido los llamados programas centrados en el hogar, considerando la premisa de que cuanto más pequeño sea el niño y más precozmente se trabaje con él y con su familia más efectiva será la acción compensadora.

Según Bryant y Ramey (1989), los programas de educación precoz se han desarrollado a menudo para niños en el periodo preescolar, teniendo en cuenta los estudios que han relacionado el bajo rendimiento escolar e intelectual con el bajo nivel socio-económico y cultural.

Si el ambiente en el que el niño crece no le proporciona los niveles de estimulación adecuados, y además añadimos posibles problemas médicos de las madres durante el embarazo, más el bajo nivel educativo de los padres, obtenemos un cuadro de Alto Riesgo para el desarrollo de estos niños.

Los primeros estudios sobre Educación Precoz partían de la hipótesis de que si los niños eran trabajados desde programas de Educación Compensatoria aumentaría su CI.

En estudios posteriores sobre la evaluación de los primeros programas de Head Start, concluían que las mejorías que se producían en estos niños por la aplicación de estos programas, desaparecían cuando se dejaba de trabajar con ellos. También se les criticó que siempre utilizaban como instrumentos de evaluación pruebas de CI, aunque de hecho los autores sostenían que eran las únicas medidas que podían permitir una comparación entre los distintos programas, así mismo existían también diferencias respecto a la equivalencia inicial entre los grupos experimentales y los grupos control.

Por lo tanto nos encontramos con problemas metodológicos que hacen difícil una conclusión real sobre el resultado de la aplicación de dichos programas, no obstante vamos a hacer un breve repaso de los más significativos:

A.- Proyecto Milwaukee

Iba dirigido a niños de 3-6 meses de raza negra, se trabajó en zonas urbanas con familias que presentaban una mala situación económica; siendo el CI de las madres inferior a 75.

Los niños participaron en un programa de entrenamiento en estimulación precoz en todas las áreas desde los tres meses de edad. Paralelamente las madres participaban en un programa sobre formación laboral, economía doméstica y cuidado de los niños.

Las familias eran asignadas por cohortes mensuales alternativas a los grupos control (sólo de pruebas), o experimental (formación de los padres y cuidado de día).

Las pruebas utilizadas fueron las escalas Gesell a los 10-22 meses, el Stanford- Binet (normas de 1960) en niños de 2-6 años, y el WISC en niños de 7 a 10 años. Participaban 20 sujetos en el grupo experimental y 20 en el grupo de control, de los que quedaron al final del proyecto 17 y 18 respectivamente.

El programa se trabajó en casa durante 4 meses, y en el centro durante 6 años con el niño y 2 años con la madre. El programa educativo que se llevaba a cabo tenía una orientación cognitivo-lingüística en un ambiente estructurado, utilizándose técnicas de enseñanza descriptiva.

El programa de educación social y formación profesional para las madres, incluía formación para un puesto de trabajo y educación compensatoria.

B.- Proyecto Care

Se trabajó en Chapel Hill, una pequeña ciudad de Carolina del Norte, iba dirigido a niños de 3 meses de los cuales el 95 % eran de raza negra y el 5 % de raza blanca. El nivel de estudios de los padres era aproximadamente de 11 años, el CI de las madres de 87, y la situación económica de las familias era baja.

Las familias se ordenaron según el CI de la madre y el índice de riesgo, asignándolas después a uno de estos tres grupos:

Experimental 1: Cuidados de día, más visitas al hogar y alimentación infantil.

Experimental 2: Visitas al hogar y alimentación infantil.

Experimental 3: Alimentación infantil.

Las pruebas utilizadas fueron las escalas BAYLEY hasta los dos años, el Stanford-Binet (normas de 1972) de los 2-3 años, y la MacCarthy a los 2 1/2 años.

En el grupo experimental 1, comenzó el estudio con 16 sujetos y terminó con 16; el grupo experimental 2, comenzó el estudio con 27 sujetos y terminó con 25, en el grupo experimental 3, comenzó el estudio con 23 sujetos y terminó con 22.

El programa se aplicó en el hogar y en el centro, trabajando el niño y la madre en el grupo del centro y también en el hogar. La duración del proyecto fue de 5 años. Los cuidados de los niños se realizaron todo el día durante el año, y las visitas al hogar eran semanales.

El programa educativo de cuidados de día se centró en el desarrollo cognitivo, en la estimulación del lenguaje y en el aprendizaje de conductas sociales adaptativas. Además los niños recibían todo tipo de atención médica.

Las visitas al hogar para el grupo experimental se centraron en la paternidad sensible y receptiva, en actividades de aprendizaje, gestión económica, y resolución de problemas.

C.- Proyecto Abecedarian de Carolina

Se trabajó en Chapel Hill una pequeña ciudad de Carolina del Norte. Iba dirigido a niños de 3 meses de raza negra, cuyas familias tenían un nivel académico muy bajo, y sus madres un CI de 85.

Las familias se ordenaron según el CI de la madre y el índice de riesgo, después fueron asignadas a uno de los dos grupos:

El grupo experimental recibía cuidados de día y servicios de asistencia social y de alimentación infantil, mientras que el grupo control, tan sólo los servicios de asistencia social y de alimentación infantil.

En la valoración se emplearon las escalas BAYLEY hasta 3-18 meses, el Stanford-Binet (normas de 1972) en niños de 2-6 años, la MacCarthy a los 2 1/2 años, 3 1/2 años, 4 1/2 años, y el WPPSI a los 5 años.

En el grupo experimental se comenzó el estudio con 57 sujetos y terminó con 49; en tanto que el grupo de no tratamiento comenzó en el estudio con 54 sujetos y terminó con 47.

Se llevó a cabo en el centro con el niño, y tuvo una duración de 8 años; recibían cuidados todo el día y durante todo el año. El programa educativo se centraba en el desarrollo cognitivo, y del lenguaje y en el aprendizaje de conductas sociales adaptativas. También se incluía todo tipo de atención médica.

D.- Programa de Vistas al Hogar de Field

Se trabajó en Miami (Florida), iba dirigido a niños de raza negra desde el nacimiento, las madres eran menores de 19 años y sus hijos habían nacido a término.

Las madres se asignaron aleatoriamente a los grupos:

Experimental 1, que recibía cuidados de día y formación de los padres.
Experimental 2, que contaba con visitas al hogar.
Control, en que sólo se aplicaron pruebas.

Las pruebas utilizadas fueron Denver a los 4 meses y las escalas BAYLEY de los 8-12 meses.

En el grupo experimental 1, se comenzó el estudio con 20 sujetos y se terminó con 20, en el grupo experimental 2, se comenzó con 20 sujetos y se terminó con 20 y en el grupo de control se comenzó el estudio con 20 sujetos y se terminó con 20.

El programa se llevó a cabo en el centro con la madre y el niño y en el hogar sólo con la madre; la duración fue de 12 meses, en el centro unas 2 horas semanales y en el hogar de 1/2 hora cada dos semanas.

Las actividades del programa se diseñaron a partir de ítems de las pruebas de Denver y BAYLE; con las madres se trabajó el desarrollo infantil y la formación profesional.

4.2.2.- Trabajados en los centros

Entre los posibles programas analizaremos los siguientes:

A.- Parent Child Development Center de Birmingham

Se aplicó en la ciudad de Birmingham en Alabama. Iba dirigido a niños entre 3-5 meses, cuyas madres tenían un nivel educativo aproximado de 11 años; la renta familiar era de \$ 4000.

Se llevó a cabo en el centro con la madre y el niño, con una duración entre 31-33 meses; hasta los 12 meses las sesiones duraron 12 horas semanales, de los 12-17 meses, 20 horas semanales y de los 18-36 meses 40 horas semanales.

El programa hasta los 12 meses consistía en formación de destrezas de paternidad relacionadas con el desarrollo infantil; las madres se ocupaban de los niños con asistencia del personal del centro. De los 12-17 meses se utilizaban cuatro medias jornadas para enseñar a las madres destrezas docentes, 1/2 día para la formación en desarrollo infantil y temas familiares. De 18-30 meses las madres actuaban de profesoras cuatro mañanas y el tiempo restante se dedicaba a actividades de formación, cuidado del niño, preparación de clases y de grupos sociales.

La asignación al grupo experimental o al grupo control fue aleatoria, después de aceptar las familias participar en uno u otro programa. El grupo experimental ofrecía cuidados de día, formación de los padres y experiencia de trabajo en cuidados de día. El grupo control ofrecía a las familias una pequeña retribución económica por dejar realizar las pruebas a sus hijos.

Las pruebas utilizadas fueron las escalas BAYLEY de los 4 a los 20 meses y el Stanford-Binet (normas de 1960) de los 36-48 meses.

En el grupo experimental comenzó el estudio con 168 niños y se terminó con 71, en el grupo de control se comenzó el estudio con 89 sujetos y terminó con 65.

B.- Parent Child Development Center de Huston (Texas)

Iba dirigido a niños de origen mejicano con un año de edad. Sus padres tenían una renta anual de \$ 6.000, el nivel educativo de sus madres era de aproximadamente 7,5 años, y 1/3 de ellas sólo hablaban castellano.

Se trabajó con la madre y el niño, un año en el hogar y un año en el centro. Durante el primer año las visitas en casa eran de media hora, más cuatro seminarios familiares. Los temas de las visitas hacían referencia al desarrollo infantil, la paternidad, el hogar como ambiente de aprendizaje, actividades padres-hijos. Los seminarios familiares trataban temas de resolución de problemas, y destrezas comunicativas. Durante el segundo año las sesiones eran de tres horas, cuatro días a la semana durante ocho meses, más reuniones nocturnas. Los temas tratados hacían referencia al cuidado de la casa, al desarrollo infantil, y a la paternidad. Utilizaban como material de soporte videos, manteniendo debates sobre la interacción padres-hijos con clases voluntarias semanales de lengua inglesa.

Las familias se distribuyeron de forma aleatoria entre los grupos

experimental y control; el primero consistía en visitas al hogar, cuidados de día y servicios familiares, y el segundo sólo consistía en el pase de pruebas.

Las pruebas utilizadas fueron las escalas BAYLEY de 12-24 meses y el Stanford-Binet (normas de 1960) a los 36 meses.

En el grupo experimental se comenzó el estudio con 97 niños y se terminó con 44, mientras que en el grupo control se comenzó el estudio con 119 sujetos y se terminó con 58.

C.- Parent Child Development Center de Nueva Orleans

Se trabajó en la zona de Nueva Orleans, en Luisiana. Programado para niños de raza negra de 2 meses. El nivel educativo de las madres era aproximadamente de 10-11 años, 1/3 ocupaban viviendas públicas y su renta anual era de \$ 4000.

Las madres se asignaron aleatoriamente a los grupos experimental y control, el primero consistía en cuidados de día, formación de padres y servicios familiares; mientras el segundo ofertaba servicios sanitarios y una remuneración por las pruebas.

Se utilizaron las escalas BAYLEY a los 7,13,19 y 25 meses y el Santford-Binet (normas 1960) a los 36-48 meses.

El grupo experimental comenzó el estudio con 67 niños y terminó con 67 y el grupo control que comenzó el estudio con 57 sujetos y terminó con 57, por lo que no hubo muerte experimental.

El trabajo se realizó en el centro e implicaba a la madre y al niño, con una duración de tres horas dos veces a la semana durante 34 meses.

Una de las sesiones semanales trabajaba el desarrollo infantil,

con una hora de debate en grupo y dos horas de interacción padres-hijos en el laboratorio. La otra sesión se dedicaba a temas de la vida adulta y familiar.

4.2.3.- Trabajados en los hogares y enfocados a los padres

A.- Unidad móvil para la salud del niño

Se trabajó en Washington DC, iba dirigido a niños de raza negra de 7 meses, las madres eran solteras con bajo nivel de renta, detectadas durante el embarazo, eran asignadas aleatoriamente al grupo de control o al grupo experimental antes del nacimiento del niño.

El grupo experimental ofrecía servicios médicos y estimulación precoz en casa, y el grupo control les remitía a otros servicios sanitarios disponibles.

Se intervenía en el hogar, y en la unidad sanitaria móvil, con la madre y con el niño; la duración fue de tres años.

En el hogar se intervenía con la madre durante los dos primeros años y con la madre y el niño el último año; las visitas semanales, de una hora durante los tres años, dos horas en el jardín de infancia y dos veces por semana durante el tercer año. En las visitas semanales al hogar se realizaban actividades de estimulación infantil con el niño y con la madre para ayudar a ésta a convertirse en una profesora eficaz para su hijo. Durante el tercer año el Centro de Aprendizaje del Hogar se convirtió, bajo la supervisión de padres experimentados, en una escuela infantil dedicada al desarrollo de las destrezas de socialización.

Las pruebas utilizadas en las valoraciones fueron las escalas BAYLEY hasta los 2 años, y el Stanford-Binet (normas de 1960) a los 3 años.

En el grupo experimental se comenzó el estudio con 47 niños y se terminó con 44, en el grupo de control se comenzó el estudio con 48 sujetos y se terminó con 45.

B.- Proyecto Florida de educación para padres

Se empleó en Gainesville y también en zonas rurales de Florida. Dirigido a niños de tres meses, de los cuales el 80% eran negros y el 20 % blancos, cuyas familias padecían alto nivel de pobreza.

Las familias eran asignadas aleatoriamente al grupo de control o al grupo experimental. Con posterioridad se asignaron nuevas familias a los diferentes grupos, realizándose la distribución en función del área de la ciudad o del condado. El grupo experimental recibía visitas al hogar, actividades de jardín de infancia o ambas, de uno, dos y tres años. El grupo control sólo participaba en la fase de pruebas de evaluación.

Las pruebas utilizadas fueron la de Griffith al año, BAYLEY a los 2 años, el Satnford-Binet (normas de 1960) a los 3-6 años y el WICS-R a los 10 años.

Se trabajó en el hogar con la madre durante los dos primeros años, y con la madre y el niño en el último año. Las visitas al hogar eran semanales, de una hora de duración durante los dos primeros años y de dos horas en el Jardín de Infancia dos veces por semana, durante el tercer año. El currículo se centró en consejos prenatales, cuidados del bebé y actividades de estimulación precoz; se hizo un énfasis especial en el lenguaje y entrega de juguetes educativos a las familias.

C.- Proyecto Ypsalinti-Carnegie

Se trabajó en la zona urbana de Ypsalinti en Michigan. Estaba diseñado para niños negros y blancos de 3,7 a 11 meses. La educación de los padres era de 10 años aproximadamente y estaban en paro.

La muestra era aleatoria y estratificada por edad de incorporación. Para el grupo experimental se realizaban visitas al hogar y en el de control sólo se aplicaban pruebas para contrastar los datos.

Como en casos similares, las pruebas utilizadas fueron la escala BAYLEY de los 3-7 meses y el Stanford-Binet (normas de 1960) a los 6 años.

Se trabajó en el hogar con la madre y el niño, y la duración fue de dieciséis meses, con visitas semanales que tenían una duración de sesenta a noventa minutos.

Las actividades se centraban en las madres como profesoras de sus hijos, siguiendo orientaciones piagetianas y poniendo mayor énfasis en destrezas relacionadas con actividades de psicomotricidad gruesa y fina.

D.- Programa de visitas al hogar orientado a la familia

Se utilizó en la zona urbana de Nashville en Tennessee, dirigido a niños de 17-24 meses y a sus hermanos de 2-5 años, de los cuales un 50% eran negros y otro 50% eran blancos. La renta media de las familias era de 4.137 \$.

La elección de familias participantes se hizo en tres fases, asignándose de forma aleatoria a los grupos experimental y control. El primero ofrecía visitas al hogar y el segundo cuatro visitas sociales, en las que se fotografiaba a los niños y se les daba regalos no educativos.

Como pruebas se emplearon las escalas BAYLEY en el pretest de los 17-24 meses y el Stanford-Binet (normas 1972) en el postest de 26-52 meses.

El grupo experimental comenzó el estudio con 30 niños y terminó con 27, en tanto que el grupo control comenzó el estudio con 30 sujetos y terminó con 25.

El programa se trabajaba en el hogar con la madre y el niño. Tenía una duración de nueve meses con un total de treinta visitas semanales de sesenta a noventa minutos de duración. La intervención se adaptaba a cada familia poniendo un especial énfasis en el estilo de enseñanza, la competencia, el lenguaje y la gestión de la conducta. Se utilizaron materiales de bajo coste hechos en el hogar.

E.- Programas de visitas al hogar de Field

Iba dirigido a niños prematuros, de raza negra. Se trabajó en la ciudad de Miami, en Florida, las madres eran solteras y adolescentes con un nivel socio-económico bajo y un perfil educativo de 10 años aproximadamente.

Las madres que consintieron participar en el experimento se asignaron luego a los grupos experimental o control. El primero ofrecía visitas al hogar, en el segundo sólo pruebas.

Las pruebas utilizadas fueron Denver a los 4 meses y las escalas BAYLEY a los 8-12 meses.

En el grupo experimental se inició el estudio con 30 niños y se terminó con 27 y en el grupo de control se comenzó el estudio con 30 sujetos y se acabó con 25.

Se trabajó en el hogar, ya que el programa iba dirigido a la madre, durante doce meses, con visitas de media hora cada dos semanas. Las actividades se diseñaban a partir de los ítems de las pruebas BAYLEY y DENVER, y sus objetivos eran los de enseñar a las madres las principales fases del desarrollo y facilitar la interacción con sus hijos.

4.3.- Programas durante la edad preescolar: Trabajados en el centro y dirigidos al niño y a los padres

Entre los posibles programas estudiaremos los siguientes:

4.3.1.- Proyecto Perry de preescolar

Iba dirigido a niños de raza negra de 3-4 años. Se trabajó en la ciudad de Ypsalinti, en Miami. El 70% de los padres tenían un trabajo remunerado. El nivel educativo de las madres era de 9,7 años aproximadamente y la del padre de 8,8 años.

Se elegían niños con CI entre 70-85, con muestreo aleatorio y estratificado por CI, y se realizaban ajustes en función del: Sexo, nº de hermanos, aptitud de la madre a la participación del grupo experimental, este grupo que ofrecía a los niños dos años de preescolar, y el grupo control sólo participaba en la fase de pruebas.

En el grupo de tratamiento se comenzó el estudio con 61 niños y se terminó con 58, en el grupo control se comenzó el estudio con 67 sujetos y se terminó con 65.

Se trabajaba en la escuela con el niño (12 horas semanales) y en el hogar con la madre y con el niño (hora y media semanal).

Se siguió un currículo cognitivo de orientación piagetiana (High/Scope Cognitively Oriented Curriculum) poniendo especial énfasis en las experiencias concretas y en el lenguaje.

4.3.2.- Proyecto de Formación precoz

Se trabajo en ciudades pequeñas de Tennessee, iba dirigido a

niños de raza negra de 3-4 años. La renta media de las familias era de \$ 3000 y ocupaban puestos no cualificados o semicualificados. El nivel educativo de las madres era de 8 años aproximadamente.

Se asignaron los niños aleatoriamente al grupo experimental 1 (los niños asistían tres años de escuela de verano y visitas al hogar), al grupo experimental 2 (2 años de escuela de verano y se hicieron visitas al hogar), y al grupo control (contaban con regalos ocasionales, comidas en el campo y periodos de juego, dos veces por semana).

Las pruebas que se utilizaron fueron el Stanford-Binet (normas de 1960) administrado a todos los niños antes y después de cada programa de verano, al iniciar el 1º curso, al iniciar el 2º curso y a la finalización del 2º y 4º curso, y el WISC a los 7 años.

En el grupo experimental 1 se comenzó el estudio con 22 niños y se terminó con 19, en el grupo de experimental 2 se comenzó el estudio con 21 niños y se terminó con 19, en el grupo control se comenzó el estudio con 18 sujetos y se terminó con 18.

Se trabajó durante el verano en la escuela y en hogar con el niño y durante el invierno con el niño y la madre. El programa de verano duraba cuatro horas diarias durante diez semanas, y el de invierno una hora a la semana durante nueve meses. El currículo se centraba en el desarrollo perceptivo, el lenguaje y en la adquisición de conceptos básicos. Su objetivo era el de mejorar el rendimiento, la motivación, y la perseverancia. Se utilizaban materiales y juguetes preescolares comunes. También se intentó implicar a los padres en la educación del niño.

4.3.3.- Proyecto de Preescolar académico

Se trabajó en la zona urbana de Champaign, en Illinois, diseñado para niños de 4 años, fundamentalmente de raza negra. Del 30% al

40 % de las familias recibían ayudas asistenciales, y los que trabajaban eran habitualmente empleados cualificados o semicualificados.

Se trabajaba en la escuela con el niño durante dos horas diarias durante los cursos escolares. El currículo utilizado fue el de Bereiter y Engelman, dirigido a la adquisición de conceptos académicos básicos.

Se utilizó un muestreo estratificado por CI, realizándose ajustes según raza y sexo. El grupo experimental ofrecía dos años de preescolar académico y el grupo control un año de preescolar tradicional y un año de jardín de infancia en la escuela pública.

La prueba utilizada fue el Stanford-Binet (normas de 1960) en el otoño y la primavera del primer año y en la primavera del segundo año.

En el grupo experimental 1, se comenzó con 15 niños y se terminó con 12; en el grupo control, se comenzó el estudio con 28 sujetos y se terminó con 28.

4.3.4.- Comparación de los currículos

Se trabajó en la zona urbana de Luisville, en Kentucky, planteado para niños de 4 años, fundamentalmente de raza negra. La renta media de las familias era de \$ 3.400, del 30% al 40 % de ellas recibían ayudas asistenciales; la educación de los padres era de 11 años aproximadamente.

Se utilizó un muestro estratificado por sexo. En el grupo experimental existían cuatro tipos de programas de preescolar: *Bereiter-Engelmann*, *tradicional*, *DARCEE* y *Montessori*. Se comenzó el trabajo con 214 sujetos y se termino con 213.

Se trabajaba con el niño en la escuela, seis horas y media dia-

rias durante un curso escolar de nueve meses, y se adoptó el currículo y las actividades de cuatro programas:

- 1.- *Bereiter-Engelmann* (cuatro clases).
- 2.- *DARCEE* (cuatro clases).
- 3.- *Montessori* (dos clases).
- 4.- *Preescolar tradicional* (dos clases).

4.3.5.- Comparación de cinco preescolares

Se trabajó en la zona de Champaign en Illinois, iba dirigido a niños de 4 años, el 67% de los cuales era de raza negra y el 33% restante de raza blanca. Las familias pertenecían a barrios deprivados de la ciudad.

Se utilizó un muestreo estratificado por CI, los niños eran asignados a unidades de clase, y se realizaban ajustes según raza y sexo; se asignaron luego aleatoriamente una clase a cada tratamiento.

El grupo experimental proporcionaba 5 tipos de educación preescolar: *Tradicional, Mejorador, Verbal Directo, Integrador en la Comunidad y Montessori.*

Las pruebas utilizadas fueron el Stanford-Binet (normas de 1960) antes y después del preescolar.

En el grupo *experimental Tradicional* se comenzó el estudio con 30 niños y se terminó con 25; en el grupo *experimental Mejorador* se comenzó el estudio con 30 niños y se terminó con 24; en el grupo *experimental Verbal directo* no se aportan datos sobre el número de niños en el inicio de la investigación, aunque sí del final, se terminó con 23 niños; en el grupo *experimental directo Integrador en la Comunidad* tampoco existen datos iniciales, y sí finales, se terminó con 16 niños; y en el grupo *experimental Montessori*, no presenta datos iniciales, sólo finales, se terminó con 13 niños.

4.4.- Conclusiones

A continuación vamos a exponer un resumen de los resultados encontrados en los estudios sobre la primera infancia.

Un estudio comparativo de nueve experimentos en los que se aplicó la prueba BAYLEY cuando los sujetos tenían doce meses, indicó que las puntuaciones medias eran inhabitualmente altas cuando los sujetos tenían doce meses, tanto en el grupo de control como en el experimental en poblaciones de Alto Riesgo. No obstante las puntuaciones fueron más bajas en el grupo control que en el grupo experimental, y en cinco de los estudios se encontraron diferencias significativas, aunque en dos de esos cinco estudios el currículo aplicado en el grupo experimental estaba basado en los ítems de las pruebas.

También se comprobó que las meras visitas médicas, o los programas educativos habituales no proporcionan por sí solos la mejora del desarrollo intelectual, no obstante existen una serie de variables que facilitan el desarrollo de los niños:

- 1.- La intensidad de los programas, se relaciona más con la mejora intelectual de los niños integrados en los proyectos.
- 2.- La edad de inicio en los programas compensatorios, desde el nacimiento o en la edad preescolar, no se ha probado que sea una variable determinante de un mayor éxito o fracaso.
- 3.- Los resultados de los programas iniciados durante el nacimiento o durante los primeros meses, plantean la duda de si existía un riesgo suficiente durante el primer año de la vida de los niños mas desfavorecidos para justificar la realización de actividades educativas en dicho periodo.
- 4.- La función de la educación precoz sistemática no es tanto mejorar el desarrollo intelectual para situarlo en niveles medios o superiores a la media, como prevenir o retardar el descenso del rendimiento con respecto al promedio.

- 5.- Parece necesario implicar a la familia en los programas utilizando contenidos que les sean útiles y significativos.
- 6.- Los resultados en el CI demuestran la idea de que las primeras experiencias son importantes para el desarrollo óptimo durante los años preescolares de los niños de familias socialmente desfavorecidas.
- 7.- Si se da una educación sistemática los niveles intelectuales mejoraran en un grado que va de moderado a espectacular en función de la intensidad del tratamiento.
- 8.- No está claro qué aspectos de dichas experiencias se relacionan con dimensiones concretas del desarrollo intelectual, la interacción de los cambios sigue sin conocerse.
- 9.- Respecto de la comparación de currículos, parece que las variaciones sistemáticas dentro de los distintos ambientes pueden ser equivalentes funcionalmente en desarrollo intelectual (evaluado de forma global, a través de pruebas de CI); podría existir un paralelismo entre las condiciones de riesgo y la adaptabilidad intelectual por lo que sería necesario utilizar diferentes medidas de la competencia intelectual, y no sólo el CI para poder diseñar programas dirigidos a la mejora de los procesos cognitivos de los niños de alto riesgo.
- 10.- La educación compensatoria entendida como facilitadora de la modificación del desarrollo intelectual del niño, debía de introducir cambios en los comportamientos o en las tendencias de sus cuidadores, a través de una intervención educativa sistemática, pero sin olvidar, que se deben de implicar a otros estamentos del sistema general de interacción.

Parece evidente después de varias investigaciones que el trabajo con la familia y con la escuela, la participación ecológica en términos de Bronfenbrenner (1987), intentando que no exista discontinuidad entre el ambiente familiar y el escolar son los dos puntos claves en el éxito de los programas de Educación Compensatoria.

Después de los resultados de los programas analizados, se hace conveniente considerar la necesidad de percibir la escuela como un subsistema del sistema comunitario, y de tener en cuenta que al tra-

bajar con poblaciones desfavorecidas hay que abordar todos los demás subsistemas (familiar, barrio...) ya que de lo contrario la problemática no se trabajaría desde su núcleo o raíz, con lo que podía provocar el fracaso de los programas que desde allí se propusieran, Bronfenbrenner (1976, 1979), Díaz Aguado y Baraja (1993).

5.- PROGRAMA DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL DE LA PROVINCIA DE PALENCIA

En la provincia de Palencia la Dirección Provincial del MEC, desde la Unidad de Programas Educativos, y dependiendo de la Asesoría de *Atención a la diversidad*, se está llevando a cabo un *Programa de Educación Multicultural*, el cual se trabaja desde tres niveles de actuación, dependiendo de la problemática a trabajar.

El nivel primero correspondería al Programa de atención en el área rural, cuyos objetivos principales serían los de apoyar la labor docente que se realiza en las escuelas rurales. Atiende a los niños de edades comprendidas entre los tres y seis años que no están escolarizados y pretende completar las actividades educativas que se realicen en las escuelas. Las actuaciones en este nivel se coordinan a través de los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo a la escuela: En el caso de los niños no escolarizados de tres a seis años se trabaja dando orientaciones educativas a las familias; cuando se trata de completar o ampliar las actividades educativas de los centros, se canaliza a través de los Centros Rurales de Innovación educativa, posibilitando las convivencias con alumnos de distintas escuelas rurales.

En el nivel segundo estarían los proyectos de Compensación Educativa en centros, cuyo objetivo fundamental sería el de reforzar el proyecto educativo de los centros con acciones educativas específicas

dirigidas a alumnos con deprivación sociocultural. Las actuaciones en este nivel se concretan en tres modalidades:

La primera, que correspondería a proyectos para la integración educativa de minorías étnicas y culturales, se desarrolla a través de un programa que tiene la finalidad de prevenir el absentismo escolar, y que lleva a cabo en colaboración con el Ayuntamiento de la capital; también facilita el acceso de la población más desfavorecida a becas, las de comedor entre otras.

La segunda modalidad pretende la prevención primaria de los problemas de aprendizaje, en alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria.

La modalidad tercera, haría referencia a la atención a grupos de alumnos de Ciclo Superior de la EGB, creando en los colegios talleres polivalentes de carácter preprofesional.

En el tercer nivel tendríamos un programa para alumnos descolarizados, cuyo objetivo es el de prestar atención educativa a los niños y jóvenes que por circunstancias socio-económico y culturales permanecen al margen del sistema educativo. Las actuaciones se centran en trabajar desde las aulas adicionales para jóvenes, al mismo tiempo que se recurre a otro tipo de medidas que faciliten la inserción educativa y social de los alumnos que están todavía en edad escolar.

El cuarto nivel de trabajo hace referencia a la atención a minorías étnicas y culturales, cuyo objetivo es el de desarrollar proyectos de atención educativa en centros públicos de Educación Infantil y Primaria, dirigidos a aquellos grupos de alumnos que pertenecen a colectivos sociales desfavorecidos (gitanos, inmigrantes, refugiados, etc). Sus acciones buscan la compensación de los problemas que tienen origen en la deprivación, no sólo en los centros escolares, sino también fuera de ellos.

Por último, el quinto nivel hace referencia a la atención a la población itinerante, que tiene la finalidad de atender educativamente a los hijos de artistas y trabajadores temporeros. Las actuaciones educativas se concretan en unidades educativas itinerantes que acompañan a los alumnos en sus desplazamientos.

5.1.- Niveles de actuación

Podemos diferenciar cinco niveles de actuación que pasamos a describir.

5.1.1.- Atención al área rural

Objetivos:

- Apoyar la labor docente que se realiza en las escuelas rurales.
- Atender a los niños de 3 a 6 años no escolarizados.
- Complementar las actividades educativas que se desarrollan en las escuelas.

Las actuaciones se establecen a través de:

Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar:

- Apoyan recursos didácticos y humanos a las escuelas rurales.
- Realizan acciones educativas dirigidas a profesores, alumnos, padres, comunidad educativa...

Preescolar desescolarizado:

Atiende a los niños de 3 a 6 años desescolarizados y orienta educativamente a los padres.

Centros Rurales de Innovación Educativa (C.R.I.E.S.)

En ellos se realizan convivencias y otras actividades formativas con los alumnos de las escuelas rurales.

5.1.2.- Compensación educativa en centros

Objetivo:

Reforzar la praxis del Proyecto Curricular de los centros con acciones educativas específicas dirigidas a grupos de alumnos en situación de desventaja sociocultural.

Actuaciones:

Suponen una aportación adicional de recursos a los centros y se concretan en tres modalidades:

Modalidad 1: Proyectos para la integración educativa de minorías étnicas y culturales. Comprende el programa de absentismo escolar en colaboración con el Ayuntamiento y también ayudas de acceso a la escolaridad (becas de comedor, y otras becas).

Modalidad 2: Proyectos para el desarrollo de aptitudes y aprendizajes básicos en grupos de alumnos de Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio. Pretende la prevención de problemas de aprendizaje.

Modalidad 3: Proyectos para la atención a grupos de alumnos del Ciclo Superior de la EGB, basados en la incorporación de talleres polivalentes de carácter preprofesional. Pretende aspectos de prevención secundaria y terciaria.

5.1.3.- Atención a alumnos desescolarizados

Objetivo:

Prestar atención educativa a los niños y jóvenes que, por razón de su pertenencia a sectores desfavorecidos, permanecen al margen del sistema educativo.

Actuaciones:

Aulas adicionales para jóvenes y otras acciones encaminadas a facilitar la inserción educativa y social de los alumnos en edad escolar.

5.1.4.- Atención a minorías étnicas y culturales

Objetivo:

Desarrollar proyectos de atención educativa en centros públicos de Educación Infantil y Primaria, dirigidos a grupos de alumnos pertenecientes a colectivos sociales desfavorecidos (gitanos, inmigrantes, refugiados...).

Actuaciones:

Acciones de compensación, internas a los centros (desarrollos curriculares, apoyos escolares...) y externas a los mismos.

5.1.5.- Atención a población itinerante

Objetivo:

Atender educativamente a los hijos de artistas y trabajadores temporeros.

Actuaciones:

Unidades educativas itinerantes que acompañan a los alumnos en sus desplazamientos.

6.- CONCLUSIONES

En este capítulo hemos intentado analizar los programas de Educación Compensatoria mas relevantes, principalmente en los Estados Unidos, país donde comenzó su desarrollo y aplicación en los años 60.

De los estudios sobre estos programas se desprende que no se puede pretender que los niños pertenecientes a ambientes desfavorecidos mejoren simplemente con acudir a la escuela y participar en programas de entrenamiento intelectual, sino que paralelamente es necesario organizar redes comunitarias que abarquen tanto el trabajo con el niño y como con las propias familias.

Uno de los principales errores de los programas de Educación Compensatoria ha sido el de no tener un modelo teórico fuerte que sustentara sus intervenciones. Para que un programa de intervención sea eficaz, según Diaz-Aguado (1993) debe de:

1º Incidir en aquellos aspectos, que están originando las diferencias, aunque muchas veces estos aspectos son de naturaleza económica, política o sociológica, con lo que obviamente poco se puede hacer para paliarlos.

2º Modificar la forma de funcionamiento del sistema escolar, es decir la escuela debe de adaptarse al niño y no a la inversa.

3º Estar bien planificado y aplicado, teniendo como sustento una buena y coherente base teórica.

Nosotros apuntamos además:

4º Que se debe de planificar el proceso de evaluación de los programas desde el inicio.

5º Que los instrumentos de evaluación deben de ser representativos de aquello que se quiere medir.

6º Que deben de estar inmersos dentro del currículo oficial, y no ser un proceso extraño al sistema educativo.

7º Que las intervenciones con los niños no deben de ir aisladas, sino que tienen de formar parte de una planificación más amplia que incluya actuaciones en otros niveles comunitarios.

8º Que el programa de intervención con el niño tiene que proporcionar estrategias que le faciliten a éste la resolución de problemas sociales y cognitivos, que le posibiliten su aplicación tanto en las situaciones ya conocidas como en otras nuevas (transferencia).

En el cuadro 3, presentamos un resumen de los programas estudiados en este capítulo

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
I. Programas centrados en la escuela	Facilitar el rendimiento escolar de los niños.	Desconocido	Preescolares de bajo rendimiento y de estatus socioeconómico medio y bajo.	Sí	No
I.a. Proyecto Title I					
I.b. Head Start	Proporcionar una educación preventiva a las familias y a los niños.	Desconocido	Niños de bajo estatus socioeconómico, desde el periodo prenatal	Sí	Posible
I.c. Proyecto PERACH	Facilitar el desarrollo cognitivo de niños socialmente desventajados.	Desconocido	Niños de bajo estatus socioeconómico	Desconocido	No
I.d. Proyecto Lieja	Facilitar el desarrollo cognitivo de niños preescolares.	Desconocido	Niños preescolares	Desconocido	No
I.e. Proyecto Neighborhood Educational Center	Facilitar el desarrollo en los niños de aspectos del lenguaje y de cálculo.	Desconocido	Niños escolarizados en niveles elementales.	Desconocido	Posible

Cuadro 3: Síntesis de los programas presentados.

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
I.f. Programa patrocinado por la National Foundation for Educational Research	Facilitar el desarrollo del lenguaje en los niños.	Psicolingüística	Desconocido	Sí	Parcial
I.g. Pres-school Language Project	Facilitar el desarrollo de la comunicación en los niños.	Desconocido	Desconocido	Desconocido	Desconocido
I.h. Programa de Bereiter y Engelmann	Facilitar en los niños el desarrollo de estrategias cognitivas para prevenir el fracaso escolar.	Cognitivo - conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Niños con problemas socioambientales y culturales (1). - Niños con problemas orgánicos (2). - Niños tipo 1 y tipo 2 conjuntamente, con edades de tres a cinco años. 	Sí	Posible

Cuadro 3: Síntesis de los programas presentados (continuación).

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
II. Programas centrados en el hogar II.A. Enfocados a los niños y a los padres II.A.a. Proyecto Milwaukee	- Facilitar el desarrollo del lenguaje y de las habilidades de resolución de problemas en los niños. - Facilitar el desarrollo de habilidades de inserción sociolaboral en las madres.	Cognitivo - lingüístico - conductual	Desde las seis semanas a los tres meses de edad, de raza negra, pertenecientes a familias de bajo estatus socioeconómico.	Sí	No
II.A.b. Proyecto Care	- Facilitar el desarrollo cognitivo, del lenguaje y de conductas adaptativas en los niños. - Facilitar en las familias el desarrollo de actividades de aprendizaje, gestión económica y resolución de problemas.	Cognitivo - conductual	Niños de tres meses, fundamentalmente de raza negra pertenecientes a familias de bajo estatus socioeconómico.	Sí	No
II.A.c. Abecedario de Carolina	Facilitar el desarrollo cognitivo, del lenguaje y de conductas sociales adaptativas en los niños.	Cognitivo - lingüístico - conductual	Niños de tres meses de edad, de raza negra y de bajo estatus socioeconómico.	Sí	No

Cuadro 3: Síntesis de los programas presentados (continuación).

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
II.A.d. Programas de visitas al hogar de Field	- Facilitar el desarrollo infantil. - Facilitar la formación profesional de las madres.	Desconocido	Se comenzó desde el nacimiento con hijos de madres menores de diecinueve años, de raza negra.	Sí	No
II.B. Trabajados en los centros	Formación de destrezas de paternidad relacionadas con el desarrollo infantil.	Desconocido	Niños entre tres y cinco meses, de familias con bajo nivel socioeconómico.	Sí	No
II.B.a. Parent Child Development Center de Birmingham					
II.B.b. Parent Child Development Center de Huston (Texas)	- Facilitar el desarrollo infantil. - Fomentar las destrezas parentales de los padres.	Desconocido	Niños mejicanos de un año de edad, de familias con bajo nivel socioeconómico.	Sí	No

Cuadro 3: Síntesis de los programas presentados (continuación).

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
II.B.c. Parent Child Development Center de Nueva Orleans	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el desarrollo infantil. - Facilitar el desarrollo social de los padres. 	Desconocido	Niños de raza negra de dos meses aproximadamente, de familias con bajo nivel socioeconómico.	Sí	No
II.C. Trabajados en los hogares y dirigidos a los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el desarrollo infantil. - Aumentar las habilidades parentales de las madres. 	Desconocido	Niños de raza negra de siete meses, hijos de madres solteras con bajo nivel socioeconómico.	Sí	No
II.C.a. Unidad Móvil por la salud del niño					
II.C.b. Proyecto Florida de educación para padres	Estimular precozmente a los niños.	Desconocido	Niños negros (80%) y blancos (20%) de tres meses, de familias con bajo estatus socioeconómico.	Sí	No

Cuadro 3: Síntesis de los programas presentados (continuación).

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
III. Programas durante la edad preescolar: trabajados en el centro y dirigidos al niño y a los padres. III.a. Proyecto Perry	Facilitar el desarrollo del lenguaje.	Piagetiana	Niños de raza negra, de tres-cuatro años, de familias con bajo nivel sociocultural y económico.	Sí	Sí
III.b. Proyecto de formación precoz	- Facilitar en los niños el desarrollo perceptivo, del lenguaje y la adquisición de conceptos básicos. - Mejorar el rendimiento, la motivación y la perseverancia de los niños.	Desconocido	Niños de raza negra, de tres-cuatro años, de familias con bajo nivel sociocultural y económico.	Sí	No
III.c. Proyecto de preescolar académico	Los del programa de Bereiter y Engelmann.	Cognitivo - lingüística-conductual	Niños de cuatro años, principalmente negros.	Sí	Sí

Cuadro 3: Síntesis de los programas presentados (continuación).

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
III. Programas durante la edad preescolar: trabajados en el centro y dirigidos al niño y a los padres. III.a. Proyecto Perry	Facilitar el desarrollo del lenguaje.	Piagetiana	Niños de raza negra, de tres-cuatro años, de familias con bajo nivel sociocultural y económico.	Sí	Sí
III.b. Proyecto de formación precoz	- Facilitar en los niños el desarrollo perceptivo, del lenguaje y la adquisición de conceptos básicos. - Mejorar el rendimiento, la motivación y la perseverancia de los niños.	Desconocido	Niños de raza negra, de tres-cuatro años, de familias con bajo nivel sociocultural y económico.	Sí	No
III.c. Proyecto de preescolar académico	Los del programa de Bereiter y Engelmann.	Cognitivo - lingüística-conductual	Niños de cuatro años, principalmente negros.	Sí	Sí

Cuadro 3: Síntesis de los programas presentados (continuación).

PROGRAMAS	DIMENSIONES				
	OBJETIVOS	TEORIA	SUJETOS	ESTUDIO EXPERIMENTAL	INTEGRACION CURRICULAR
III.d. Comparación de los currículos	Comparar la efectividad de unos currículos sobre otros.	Orientaciones diversas	Niños de cuatro años de raza negra, con bajo nivel socioeconómico y cultural de las familias.	Sí	Sí
III. e. Comparación de cinco Preescolares	Comparar la efectividad de cinco currículos.	Orientaciones diversas	Niños de cuatro años de raza negra principalmente, de familias con bajo nivel socioeconómico.	Sí	Sí

Cuadro 3: Síntesis de los programas presentados (continuación).

CAPÍTULO IV:
EVALUACION DE PROGRAMAS

1.- INTRODUCCIÓN

La mayoría de los programas educativos de los últimos años han sido sometidos a evaluación e incluso han sido contrastados con otros programas, por ejemplo el programa de *Head Start* se ha evaluado en cuanto a efectos inmediatos y a largo plazo, valorando aspectos cognitivos, académicos, y motivacionales. Otro tipo de programas que han sido sometidos a diferentes procesos de evaluación han sido los *programas de integración*, considerando el diseño de los programas, los planes de evaluación de la escuela y el futuro proyecto en el contexto de la educación contemporánea, con el fin de que los resultados puedan servir como guía básica para el diseño y la evaluación de programas de colaboración entre la escuela y la comunidad (Wang, 1992).

Las investigaciones pueden utilizar tanto métodos cualitativos como cuantitativos (De-Vries, Weijts, Dijkstra, Kok, 1992), tal es el caso de algunas investigaciones sobre temas de salud. Los resultados de ambos métodos sugieren que los procedimientos cualitativos intensifican la generación de ideas y teorías; en tanto que los métodos cuantitativos se han usado para formular, analizar y comparar ideas con respecto al desarrollo del programa y para probar la validez interna de los diseños. El avance en la utilización de ambos métodos conlleva feedback entre los supuestos y los datos. Es importante reseñar el esfuerzo que en los EE.UU. ha desarrollado el Joint Committee para la evaluación de Programas Educativos, proyectos y materiales, con el fin de crear unos criterios uniformes para la evaluación de programas (Diamond, 1985). Y no hay que olvidar, que los diseños y técnicas de la evaluación de programas están bastante conectados con la política económica correspondiente.

En la investigación cuantitativa (Román, 1993) es importante considerar la validación de los procedimientos de entrenamiento; ya que el investigador se debe de preguntar si funciona o no el procedi-

miento de entrenamiento, y si es así en que grado lo hace, y qué aspectos funcionan mejor y para qué tipo de alumnos.

La validación puede hacerse de múltiples formas, que básicamente pueden reducirse a dos: Una objetiva y otra subjetiva. Los datos de ambas son considerados como complementarios. La primera utiliza diseños experimentales intentando controlar el mayor número posible de variables extrañas que puedan estar presentes en el aula y optimizar la varianza producida por el entrenamiento, así como favorecer la medición precisa de las variables dependientes relevantes (rendimientos, estrategias, actitudes...). La evaluación de la eficacia puede realizarse midiendo y valorando (intra e intergrupo) la mejora de las respuestas de los estudiantes en las variables dependientes, así como la satisfacción de los padres y profesores; si los procedimientos están lo suficientemente validados pueden hacerse predicciones sobre su eficacia. La forma subjetiva recoge datos de padres, alumnos, profesores; y se puede realizar a través de entrevistas estandarizadas, escalas, cuestionarios y/o elementos materiales, personales y formales del procedimiento.

Cronbach (1980) se planteaba la importancia de una reforma en la evaluación; pues para él la misión de la evaluación sería la de facilitar el proceso democrático y pluralista de intercambio de información entre todos los participantes en un programa. Así que la evaluación de programas debe de ser entendida como un proceso cuya finalidad es que la sociedad saque una serie de conclusiones, y los resultados de dicha evaluación, no deben de ser entendidos como algo definitivo sino más bien como un *continuo*.

Estamos de acuerdo con la necesidad de que los programas de intervención consideren desde sus inicios el proceso de evaluación como un hecho inherente a los propios programas, ya que de sus resultados se desprenderán nuevas ideas para seguir caminando.

2.- LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Desde el campo de las ciencias sociales hemos recibido en la década de los años setenta y ochenta una nueva dimensión de la aplicación dirigida a la valoración o evaluación de las intervenciones. En este punto nos parece necesario hacer una referencia a la dicotomía que tan acertadamente expone Fernández Ballesteros (1985) sobre los términos de evaluación y valoración, que aunque se emplean de forma sinónima, tienen matices que los diferencian. En inglés los términos "assessment" y "evaluation" son sinónimos, pero presentan en la literatura especializada usos diferentes, así se traduce al castellano "assessment" por *evaluación* y "evaluation" por *valoración*. Significa que en una investigación podemos encontrarnos con un momento inicial de *evaluación*, en el que se analizarían comportamientos problema o variables ambientales, y/o variables internas relacionadas con ellos para proceder a la formulación de las hipótesis correspondientes y el tratamiento que se considere más adecuado. A partir de ese primer momento se iniciaría un proceso *valorativo* del propio tratamiento para verificar o rechazar las hipótesis formuladas.

Stufflebeam y Shinkfield (1989) consideran que la evaluación debe de ser una de las actividades más importantes de los servicios profesionales, ya que permite mantenerlos al día y asegurarse de que realmente satisfagan las necesidades de los clientes a los que van dirigidos.

Podríamos seguir enumerando múltiples definiciones sobre evaluación, pero hemos creído mas oportuno referirnos a la que ha adoptado el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

"La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1989; p. 19)

Desde esta definición, la evaluación siempre supone un juicio, y es vista como un proceso complejo, lo que hace necesario un gran cuidado en el análisis de todas sus fases desde la recopilación de la información hasta la explicitación de los resultados.

Tomando como referencia esta perspectiva los criterios principales para realizar una buena evaluación serían:

- 1.- Las distintas expectativas de los clientes.
- 2.- El mérito del servicio a valorar.
- 3.- La necesidad del servicio.
- 4.- El concepto de equidad, que está predominantemente relacionado con las sociedades democráticas, es decir que el servicio debiera ser público y estar al alcance de todos los ciudadanos.
- 5.- El concepto de valor como la interacción entre las perspectivas de valoración y la información.
- 6.- El compartir los resultados de la evaluación.
- 7.- La población a la que se dirigen los resultados.
- 8.- La cualificación de los evaluadores.

Todos estos criterios ayudarán en la puesta en marcha y desarrollo del proceso de evaluación.

3.- PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Vamos a hacer un breve recorrido por aquellos autores que han sentado las bases de lo que en la actualidad entendemos por evaluación de programas.

3.1.- El modelo de Tyler

Hacia los años treinta y principios de los cuarenta Tyler (1942) desarrolló el que puede ser considerado como el primer modelo sistemático de evaluación en educación, pues con anterioridad a sus estudios las investigaciones se centraban en el sujeto y la valoración sobre sus actuaciones, por lo que valoración y evaluación se confundían. Consideraba que la evaluación debía de relacionar los objetivos con el trabajo real.

"El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios" (Tyler, 1950: p. 69 citado por Stufflebeam y Shinkfield, 1989: p. 92).

3.1.1.- Descripción del método de Tyler

Para Tyler (1942) las decisiones acerca de los programas debían de estar basadas en la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales dirigidos hacia una toma de decisiones.

La evaluación para Tyler (1942) debía de ser considerada como una etapa esencial y fundamental en el desarrollo de un programa, proponía el siguiente procedimiento:

- 1.- Establecer metas u objetivos.
- 2.- Clasificar los objetivos.
- 3.- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- 4.- Establecer situaciones y condiciones según las cuales pudiera ser demostrada la consecución de los objetivos.

- 5.- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
- 6.- Escoger o desarrollar medidas técnicas apropiadas.
- 7.- Recopilar los datos del trabajo, en el caso de los programas educativos.
- 8.- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

3.1.2.- Ventajas del método de Tyler

El método tyleriano puede ser considerado como el primer método sistemático de evaluación, especialmente importante en la evaluación de programas educativos; algunos de sus logros más importantes son:

- 1.- Que hasta entonces la evaluación se había centrado en el estudiante, el modelo de Tyler proporcionó la posibilidad de atender a otros aspectos, objetivos, metas y objetivos de comportamiento, y procedimientos para llevarlo a cabo con éxito.
- 2.- Que proporcionó medios reales para lograr una retroalimentación que permitieran una redefinición de los objetivos.
- 3.- Que el evaluador podía revisar los datos más relevantes del proceso del desarrollo del programa.
- 4.- Que antes de comenzar un programa convenía realizar una revisión de estudios anteriores sobre el mismo y analizar los resultados que se alcanzaron.

3.1.3.- Utilizaciones del modelo de Tyler

El modelo de Tyler ha sido utilizado por profesores y elaboradores de currículos, aunque también puede ser utilizado por evaluadores de profesionales.

3.1.4.- Limitaciones del método de Tyler

El modelo ha sido frecuentemente utilizado como evaluación de un proceso terminal, es decir como valoración de un producto final, y no con la perspectiva de feedback que introdujo Tyler en el origen de sus planteamientos.

La necesidad de definir una serie de objetivos operativos que coincidan posteriormente con los resultados, implica una selección previa pormenorizada de los que son más indicados al programa. Tyler nunca llegó a dar unas directrices claras de la forma de definir los mencionados objetivos, lo que llevo a grandes confusiones por parte de los que utilizaron su método. Asimismo al centrar los criterios prioritarios en los contenidos, y expresarlos en términos de rendimiento o comportamiento, se dejaban a un lado objetivos menos concretos, relacionados con las actitudes y otros ámbitos importantes del desarrollo de la personalidad.

La realidad fue que los que aplicaron el modelo de Tyler pusieron especial hincapié en los objetivos que los alumnos deberían de alcanzar, aunque la filosofía del modelo original propugnaba por que se atendiera tanto al rendimiento de los alumnos como a los procedimientos educativos que se habían empleado.

Este método falla en áreas como la selección de los objetivos ya que en la práctica se orientó hacia objetivos conceptuales obviando los procedimentales y los actitudinales, también se observa cierta tendencia en la selección de los valores y las normas básicas.

3.1.5.- Ampliaciones del modelo de Tyler

Metfessel y Michael (1967) presentaron una lista de criterios que creían importantes para la evaluación de los programas. Basándose en

los presupuestos tylerianos, desarrollaron un paradigma evaluador de ocho etapas para ayudar al personal básico de las escuelas (profesores, administradores y especialistas) a evaluar si se habían conseguido o no los objetivos propuestos. Estos criterios eran:

- 1.- Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar en la evaluación.
- 2.- Realizar una lista de las metas y objetivos clasificados en un orden jerárquico de los más específicos a los más generales:
 - Interacciones teóricas del programa.
 - Objetivos específicos en términos operacionales.
 - Criterios de juicio que permitan la definición de los resultados más significativos y relevantes, estableciendo prioridades reales en relación con la necesidad social, de retroalimentación profesor-alumno, y la disponibilidad de personal y de recursos materiales.
- 3.- Traducir los objetivos específicos relacionados con el rendimiento para facilitar el aprendizaje en el ambiente escolar.
- 4.- Seleccionar o crear una serie de instrumentos para verificar la efectividad de los programas a la hora de conseguir los objetivos.
- 5.- Realizar observaciones periódicas, mediante la utilización de diversos instrumentos.
- 6.- Analizar los datos utilizando los métodos estadísticos correspondientes.
- 7.- Interpretar los datos en su relación con los objetivos específicos, para llegar a conclusiones que den información sobre la evolución del programa.

Estos criterios se podrían clasificar en:

- 1.- Indicadores de inmovilidad o cambio de comportamientos cognitivos y afectivos de los alumnos según mediciones y escalas normalizadas.
- 2.- Indicadores de inmovilidad o cambio en los comportamientos cognitivos y afectivos de los estudiantes mediante instrumentos o sistemas, informales o semiformales realizados por el profesor.

3.- Indicadores de inmovilidad o cambio en el comportamiento de los compañeros que no pueden ser valorados mediante tests, inventarios o escalas de observación y que están relacionados con la tarea de evaluar los objetivos de los programas escolares.

4.- Indicadores de inmovilidad o cambio en el comportamiento cognitivo, afectivo de los profesores y demás personal de la escuela en relación con la evaluación de los programas escolares.

5.- Indicadores del comportamiento de la comunidad con relación a la evaluación de programas escolares.

3.2.- El modelo de Suchman, y el método científico de evaluación

Para Suchman (1954), la evaluación debería de basarse en la lógica del método científico, pues opinaba que los evaluadores eran básicamente investigadores y deberían por ello llegar a un equilibrio entre el rigor del método, y la situación real de actuación. Diferenciaba entre evaluación e investigación evaluativa; la primera hacía referencia a la emisión de juicios de valor y la segunda a los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar el valor de alguna actividad social. Así pues para él, la evaluación se debería de entender como un proceso social continuo, y que debería de convertirse en un proceso científico.

3.2.1.- Descripción del método

Suchman (1954) propone una serie de objetivos relacionados con diferentes aspectos:

A.- Aspectos conceptuales

Incluye los propósitos y principios de la evaluación, los valores y

el proceso evaluador, los tipos de evaluación y las categorías de evaluación.

El proceso de evaluación debería de seguir el método científico, y así la investigación básica tendría un propósito diferente de la investigación evaluativa; la primera perseguiría el descubrimiento del conocimiento y la segunda sería una investigación aplicada con la finalidad de determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido los objetivos propuestos.

Los propósitos y principios de la evaluación podrían resumirse en:

- 1.- Analizar la consecución de los objetivos.
- 2.- Proponer razones por las que se han dado los éxitos y los fracasos.
- 3.- Descubrir los principios que subyacen al programa que ha tenido éxito.
- 4.- Facilitar el desarrollo de los experimentos para que sean más efectivos.
- 5.- Proponer las bases de una futura investigación en función de las razones del relativo éxito de técnicas alternativas.
- 6.- Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, y submetas en función de los descubrimientos de la investigación.

Para que estos propósitos se lleven a cabo debe de existir una relación intrínseca entre la planificación del programa, su desarrollo y su evaluación. Distintas situaciones precisarían diferentes métodos evaluadores.

Suchman (1954) llegó a diferenciar entre evaluación e investigación evaluativa, con la primera designa el proceso de juzgar el mérito de alguna actividad, sin atender al método empleado, y con la segunda utiliza el método científico para realizar una evaluación.

El proceso evaluador parte de una serie de valores, y de su resultado se genera la formación de nuevos valores.

Señaló seis preguntas que debían de ser respondidas cuando se formularan los objetivos de un programa con propósitos evaluadores:

- a.- *¿Cuál es la naturaleza del contenido del objetivo?*.
- b.- *¿Quién es el destinatario del programa?*.
- c.- *¿Cuándo debe de producirse el cambio deseado?*.
- d.- *¿Los objetivos son unitarios o múltiples?*.
- e.- *¿Cuál es la magnitud deseada del efecto?*.
- f.- *¿Cómo es el objetivo que debe de ser alcanzado?*.

Los presupuestos pueden ser de valor o de validez, los primeros pertenecen al sistema de valores de una sociedad, y los segundos están relacionadas con los objetivos del programa.

Suchman consideraba importante diferenciar:

Los tres tipos de estudios evaluadores:

- 1.- La evaluación última, que se refiere a la determinación del éxito de un programa según los objetivos propuestos en el mismo.
- 2.- La investigación preevaluativa, que hace relación a los problemas intermedios que deben de ser resueltos antes de llegar a la evaluación final.
- 3.- Evaluación a corto plazo, que intenta buscar información sobre procedimientos concretos en términos de utilidad inmediata.

Y las categorías de la evaluación:

- 1.- Esfuerzo, con lo que se hace mención expresa a la calidad y cantidad de actividades que se producen durante el programa.
- 2.- Trabajo: Los criterios relacionados con este área valoraban más los resultados del esfuerzo, que éste en sí mismo.

3.- Suficiencia del trabajo, referido al grado en que el trabajo efectuado coincide con los objetivos definidos.

4.- Eficiencia, con lo que se intenta ver la relación entre el esfuerzo y los resultados obtenidos.

5.- Proceso, se diferencian cuatro dimensiones para el análisis de un proceso: a) Los atributos del programa, b) la gente que a la que afecta el programa, c) el contexto en el que se desarrolla el programa, y d) los diferentes tipos de efectos producidos por el programa.

B.- Aspectos metodológicos

La investigación evaluativa es un tipo especial de investigación aplicada, cuya finalidad es la de valorar la aplicación de un programa, poniendo especial énfasis en su utilidad.

Para Suchman (1967) la evaluación de un programa puede ser muy poco generalizable, ya que está diseñada y aplicada para un programa concreto en un contexto concreto.

La investigación evaluativa pone un especial énfasis en el análisis del proceso desde el inicio del programa hasta la finalización del mismo. Consideraba una que serie de *principios* debían de tenerse en cuenta en la planificación de una investigación evaluativa:

1.- Un buen plan es aquel que resulta ser el más apropiado al objeto de estudio.

2.- El plan debe se ser lo más correcto y sencillo posible, para que pueda ser estudiado utilizando diversos métodos.

3.- Todo plan de investigación representa un compromiso en función de muchas consideraciones prácticas.

4.- Un plan de investigación evaluativa debe ser entendido como una serie de indicaciones para asegurar una línea de acción.

Para evaluar los efectos de un programa deben de especificarse las principales categorías de variables:

- 1.- Partes integrantes o procesos del programa.
- 2.- Población estimada y grupos a los que se ha dirigido realmente.
- 3.- Condiciones situacionales en las que se ha desarrollado el programa.
- 4.- Efectos diferenciales del programa.

Suchman consideraba que los evaluadores debían de tener en consideración los conceptos metodológicos de fiabilidad y de validez.

En el apartado de fiabilidad, diferenciaba entre:

- 1.- *Fiabilidad del sujeto* (variables del sujeto relacionadas con actitudes, comportamiento...).
- 2.- *Fiabilidad del observador*: (Variables personales del observador).
- 3.- *Fiabilidad de la situación*: (Variables situacionales).
- 4.- *Fiabilidad del instrumento*: (Variables relacionadas con el propio instrumento).
- 5.- *Fiabilidad del proceso*: (Factores o variables que han podido influir en todo el proceso).

Y en el apartado de validez, diferenciaba:

1.- *Validez proposicional*: La utilización de teorías o presuposiciones incorrectas.

2.- *Validez del instrumento*: La utilización de clasificaciones no relevantes.

3.- *Validez de muestreo*: Problemas en la representatividad de la selección de la muestra.

4.- *Validez del observador*: Introducción de errores importantes basados en variables de la persona.

5.- *Validez del sujeto*: Hábitos y disposiciones que conducen a errores importantes.

6.- *Validez de la administración*: Condiciones del estudio que pueden ser fuente de invalidez.

7.- *Validez del análisis*: Errores en el análisis.

La evaluación se desarrolla en condiciones naturales y sus técnicas investigadoras pueden adaptarse a la realidad de la recopilación del análisis de datos.

Los aspectos metodológicos pues, incluyen un enfrentamiento entre la investigación evaluativa y la no evaluativa.

C.- Aspectos Administrativos

Incluyen la ciencia evaluativa y administrativa, la administración de los estudios evaluadores y las obligaciones administrativas a cumplir.

3.3.- La planificación evaluativa según Cronbach

Cronbach (1980), consideraba que había que estimular la planificación dentro de la evaluación; como para él las evaluaciones estaban concebidas para cumplir una función política, la planificación de la evaluación debía de cumplir las características de planificación de un programa de investigación.

La evaluación tendría la misma flexibilidad tanto respecto a sus propios resultados como a los cambios que pudieran surgir en la comunidad política.

En su opinión (Cronbach, 1982) ningún sujeto estaría totalmente cualificado para encargarse el sólo de la planificación y de la interpretación; sino que la responsabilidad debería de ser compartida por un equipo de evaluación.

La planificación se desarrollaría en dos niveles, en un primer nivel se elaboraría una planificación general, momento en el que se asignarían prioridades y responsabilidades entre los miembros del equipo y en un segundo nivel se confeccionaría una planificación interna mas detallada o pormenorizada del equipo. Los estudios evaluadores se deberían de ocupar de los procesos y no sólo de los objetivos.

Las planificaciones se elaborarían basándose en concepciones sobre lo que científicamente se entiende por una buena evaluación; la buena planificación sería aquella que estudiara cómo aumentar el beneficio social de la evaluación. Una buena evaluación debería de tener como núcleo las actividades científicas.

Todas las etapas de una evaluación desde la planificación hasta el informe son informaciones válidas y esenciales (Cronbach, 1982), toda información que se recoja en el proceso evaluador debía de ser

válida, oportuna, exacta y amplia y sus resultados tendrían que responder:

- 1.- Al interés de la audiencia a la que va dirigido.
- 2.- A su comprensión por parte de esa audiencia.
- 3.- A la respuesta a las medidas que ellos consideran más importantes.
- 4.- A nuevas aportaciones respecto a las ideas que tenían antes de la evaluación.
- 5.- A comprobar si la evaluación influirá en la toma de decisiones posteriores.

El objetivo último de una evaluación sería el dar sugerencias para la solución de futuros problemas y clasificar las situaciones a estudiar.

La mayor dificultad con que se encuentran los evaluadores (Cronbach, 1982) es que deben de decidir sobre la distribución del trabajo investigador en un proyecto y tiempo concretos; él no se refiere a utilización de un método concreto, para él se deberían de utilizar aquellos que fueran necesarios para el buen funcionamiento de la evaluación (el método científico, y el método humanístico).

3.3.1- Conceptos de Cronbach sobre elementos de una planificación evaluativa

Cronbach diferencia entre uto, UTOS, *UTOS.

A.- Unidades, tratamientos y operaciones de observación (uto)

Estas siglas significan “u” unidades, “t” tratamientos y “o” operaciones de observación.

Por unidades se entendería cualquier individuo o clase, una unidad misma podía estar expuesta a la realización de un tratamiento concreto; la ejecución de algo podía variar aunque estuviera sujeta a un tratamiento regularizado.

Respecto de las operaciones de observación; el evaluador obtendrá datos antes, durante y después del tratamiento, utilizando ciertos tipos de tests o enviando a alguien para que recoja algún tipo de impresiones, a través de la observación.

B.- UTOS, el dominio de la investigación

UTO especificaba la clase de unidad-tratamiento-operación, UTO sería el universo de las observaciones admisibles, así cualquier uto observado entra dentro de los dominios que interesan al investigador.

Aquí la unidad sería la entidad independiente más pequeña sobre la que la influencia del tratamiento sería totalmente operativa, y podría ser concebida como un *sistema*.

Cuando se planifica un estudio lo importante debería de ser la designación de las unidades de tratamiento independientes, y después se deberían de elegir unidades para el muestreo. Las unidades de tratamiento no suelen estar enteramente de acuerdo con las designaciones del investigador, ya que podrían existir variaciones respecto a la planificación del estudio.

C.- * UTOS, el dominio de la aplicación

Sólo un limitado porcentaje de personas que se han interesado

previamente por UTOS, previsiblemente se interesaran por aspectos particulares del informe, es lo que Cronbach denominó *UTOS.

Una vez que han sido recopilados los datos basados en observaciones, se sigue la planificación de un estudio, *UTOS pues, es considerado como el aspecto central y básico de la planificación de cualquier evaluación y consiste en ofrecer información específica y necesaria a las audiencias

En toda investigación es importante tener en cuenta dos fases en relación con la planificación (Cronbach, 1982): Fase divergente, en la que se hace una lista de posibles cuestiones que deben de ser tenidas en cuenta en una investigación y fase convergente en la que se establece la necesidad de formular la lista de cuestiones a un amplio y divergente grupo de personas; ambas fases se desarrollan simultáneamente.

Respecto de la planificación de la comunicación se deberá de tener en cuenta la utilidad de los resultados, así que la utilidad de una información dependerá del grado en que los miembros de la comunidad que toma decisiones comprendan los resultados y los consideren como razonables. El evaluador se debe de plantear qué es lo que debe de incluir en un informe para facilitar la comprensión del usuario, y qué implicaciones tendrá esto para las primeras operaciones de la evaluación.

El evaluador tendrá de considerar la posibilidad de incrementar la comunicación directa, ya que se sirve mejor al interés público mediante acuerdos institucionales que permitan a los evaluadores hablar directamente con todos los que participan en las decisiones a cerca de los programas, así pues alguno de los miembros del Equipo evaluador debería de dominar las técnicas de comunicación informal.

Las audiencias que toman las decisiones tienen derecho y necesidad de extrapolar los resultados, siempre de forma científica, a cual-

quier tipo de estudio. Para Cronbach (1982), es importante que se lleve la interpretación tan lejos como le sea posible; para realizar el feedback correspondiente y los cambios que se considerasen oportunos, comenta la necesidad de utilizar una lista de controles para el propio evaluador, alguno de los cuales son de muy bajo coste. También considera esencial que se estructure la investigación de forma que se llegue a conclusiones que posibiliten otros estudios que pudieran completar el inicial. Asimismo se debería de posibilitar combinar la comparación estadística de los cálculos experimentales y de control, con los estudios intensivos de los sujetos por medios o métodos naturalistas.

Las evaluaciones no pueden resolver un conflicto político, deben de ser consideradas como investigaciones a corto plazo, con la finalidad de aclarar los puntos más relevantes en cada momento, guiando la comprensión de los problemas y organizando una estructura de programas futuros.

3.4.- El modelo de Stufflebeam y la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento

Stufflebeam (1971) creó un modelo de evaluación que denominó CIPP (contexto, entrada-input, proceso, producto). La elaboración de la evaluación del CIPP se llevó a cabo desde el Comité de Estudios PDK, comité que estaba formado por autores como Walter Foley, Bill Gephart, Egon Guba, Robert Hammmond, Howard Merriman, Malcolm Provus y el propio Stufflebeam; de sus estudios se publicó un informe en 1971 del que se deducían las siguientes consideraciones:

Tanto los administradores, el personal y los evaluadores en todos los niveles de la educación presentaban una mala calidad en su trabajo, por una falta de esfuerzo a la hora de evaluar sus programas: No confiaban en las evaluaciones ya que para ellos el proceso evalua-

dor era ambiguo y superficial y por lo tanto propenso a error; también existía escepticismo hacia lo que se entendía por evaluación, lo que limitaba los estudios que intentaban ayudar a los educadores en su trabajo; asimismo había una ausencia de directrices que permitieran satisfacer los requisitos evaluadores, la ausencia de una teoría que aportase conceptos claros acerca de los requisitos informativos, de instrumentos y planificadores apropiados; de mecanismos para organizar, procesar y presentar la información evaluadora y sobre todo de un personal bien preparado.

El Comité PDK reconocía que todos los métodos evaluadores clásicos tenían cualidades aprovechables pero desde el CIPP se proponían solucionar sobretodo cinco problemas que consideraban los más fundamentales:

- 1.- Se debía de juzgar si las definiciones sobre evaluación eran demasiado vagas, y erróneas en sus presupuestos; y demasiado imperfectas en su metodología.
- 2.- La evaluación era concebida como algo totalmente relacionado con la toma de decisiones; se debía de precisar el proceso mediante el cual los evaluadores, pudieran enfrentarse y responder a los problemas de decisión.
- 3.- Las informaciones que hasta ahora existían no atendían a valores.
- 4.- Niveles, las diferentes audiencias presentaban diferentes requisitos informativos en sus distintos niveles de organización.
- 5.- La investigación y la evaluación tenían propósitos distintos, lo que se traducía en la utilización de diferentes procedimientos.

3.4.1.- El modelo CIPP

A.- La evaluación del contexto

Sus principales objetivos son la valoración del estado global del objeto de estudio, la identificación de los recursos para subsanar esas

deficiencias, el diagnóstico de los problemas cuya solución pueda mejorar el estado del objeto, la identificación de sus deficiencias, la identificación de aquellos aspectos que puedan solventar dichas deficiencias, y en general especificar el marco en el que se desenvuelve el programa. También pretende examinar si las metas y prioridades están en relación con las necesidades.

B.- Evaluación de la entrada

La elaboración de un programa que persiga que se desarrollen los objetivos para facilitar los cambios necesarios, debe de identificar y valorar los métodos aplicables y ayudar a explicar el que se elija para su aplicación. La evaluación inicial intenta ayudar a los clientes en la consideración de estrategias o alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos.

Las evaluaciones de entrada tienen muchas aplicaciones, una de ellas es la de preparar una propuesta para someterla a unas subvenciones o a una junta política, otra es la de valorar un programa ya existente y decir si se opone a lo que se hace en otros lugares. Los informes procedentes de una evaluación de entrada ayudan a los responsables autorizados a escoger un tipo de acción entre otras posibilidades.

C.- Evaluación del proceso

Consiste en una comprobación continua de la realización de un plan, uno de sus objetivos es el de proporcionar una información continua a los administradores y al personal a cerca de hasta qué punto las actividades del programa se desarrollan como se habían planeado, y utilizan los recursos disponibles de una forma eficiente. Proporcionan una guía para modificar o explicar el plan; una información del proceso debe de proporcionar un informe amplio comparándolo con lo que se había planificado. La principal misión de la evalua-

ción del proceso es la de obtener información continua que pueda ayudar al personal a llevar a cabo el programa y modificarlo cuando sea necesario.

D.- Evaluación del producto

Su objetivo es el de valorar, interpretar y juzgar los logros del programa, ver si se han satisfecho las necesidades, atendiendo tanto a los efectos deseados como a los no deseados. Una evaluación del producto debe de recoger y analizar los juicios acerca del éxito del programa procedentes de una amplia gama de gente relacionada con el mismo. A veces se deben de comparar los logros con objetivos previamente fijados y examinar los resultados desde muchos puntos de vista.

Las evaluaciones que hemos visto del contexto, del producto, y del proceso tienen cada una de ellas funciones propias, aunque tiene de existir una relación simbiótica entre ellas. Todos los resultados de los mismos deberían de ser planificados previamente y analizados, revisados y ampliados posteriormente.

3.4.2.- Esquema de planificación de la evaluación.

A.- Análisis de la tarea

- Definición del objeto de la evaluación.
- Identificación del cliente y de las audiencias.
- Propósito o propósitos de la evaluación (perfeccionamiento del programa o del producto) que va a emplearse.
- Tipo de evaluación.
- Principios de una evaluación solvente (utilidad, viabilidad, propiedad y exactitud) que deberían de ser observados.

B.- Plan para la obtención de información

- Estrategia general.
- Presupuestos de trabajo que sirvan de guía para la valoración, el análisis y la interpretación.
- Recopilación de información (muestreo, instrumentalización y recopilación de datos).
- Organización de la información (codificación, archivo y conservación).
- Análisis de la información (tanto cualitativa como cuantitativa).
- Interpretación de los resultados (identificación de normas y elaboración de juicios).

C.- Plan para el informe sobre los resultados

- Preparación de los informes.
- Difusión de los informes.
- Previsión para continuar las actividades con el fin de promover el impacto de la evaluación.

D.- Plan para la administración del estudio

- Resumen del programa evaluador.
- Plan para satisfacer los requisitos económicos y los del personal.
- Previsión para la metaevaluación.
- Previsión para renovaciones periódicas de la planificación evaluativa.
- Presupuestos.
- Memoria de compromisos o contratos.

La evaluación debe de ser sistemática y servir para ver cuales son los puntos fuertes o débiles del programa, el modelo CIPP constituye una guía de planificación de estudios evaluadores.

3.5.- El modelo de Stake, modelo evaluador centrado en el cliente

Stake (1967), se planteó la necesidad de modificar el mundo de la evaluación, ya que consideraba que no se había estudiado la evaluación al completo sino que se habían centrado sólo en unas pocas variables de un programa, las evaluaciones informales reflejaban a menudo sólo algunas opiniones de un grupo reducido de gente.

3.5.1.- Elementos a considerar dentro de una evaluación

A.- Descripción

Stake (1967) criticó la utilización de la descripción que había hecho Tyler (1942), ya que se centraba demasiado en los objetivos, apoyando decididamente la sugerencia de Cronbach (1963) acerca de que los educadores deberían de ampliar su concepto de lo que significa conseguir un objetivo y de los modos de valorarlo. Así pues recomendaba que se describiesen los antecedentes de una situación, las operaciones didácticas y los resultados .

B.- El juicio

Para Stake la evaluación no tiene sentido hasta que no se emite un juicio, éste desde su punto de vista no debe de centrarse exclusivamente en la opinión de los especialistas en evaluación ya que puede estar sesgado.

Recomendaba que las evaluaciones de programas escolares debían reflejar tanto los éxitos como los fracasos percibidos por grupos bien identificados como: Portavoces de la sociedad en general, expertos, profesores, padres, y estudiantes.

3.5.2.- Esquema para la recopilación de datos

Stake (1967) propone una forma de clasificación de datos en la que se describirían las intenciones (lo que pretende la gente, que sería todo lo que se planea, incluyendo antecedentes y actividades de enseñanza-aprendizaje), los resultados deseados, y las observaciones (lo que percibe la gente, recopilado a través de diferentes fuentes e instrumentos), analizando los antecedentes, y los resultados.

Además de elaborar la matriz de descripción, proponía que se investigara la base lógica del programa, es decir los antecedentes e intenciones filosóficas del mismo.

Después de analizar la matriz descriptiva propone el análisis de la congruencia y el análisis de la contingencia, como dos tipos básicos de análisis; el primero pretendería averiguar si los propósitos se habían cumplido, el segundo querría identificar los resultados contingentes a antecedentes concretos e investigar las contingencias entre las intenciones y las observaciones. El análisis de contingencia requiere datos procedentes del programa que se está investigando implicando cualificaciones especiales para los evaluadores de determinados programas.

La segunda matriz, la de juicio, se fundamenta en la recopilación y el análisis de la información descriptiva y la descripción lógica del programa. En su dimensión vertical incluye tres conceptos centrales denominados antecedentes, transacciones y resultados; la dimensión horizontal de la matriz está dividida entre las normas (que serían los criterios explícitos para una oferta educativa) y los juicios (que serían decisiones sobre la atención que hay que prestar a las normas de cada grupo de referencia para decidir si hay que emprender o no alguna acción administrativa). Proponía dos tipos de normas, las que sirven de base a los juicios, absolutas (convicciones personales sobre lo que es bueno y deseable para un programa) y las relativas (que serían las características de los programas alternativos que se consideran satisfactorios).

3.5.3.- La evaluación respondente

Años después, Stake (1975) introdujo el concepto de evaluación respondente, que sería una alternativa frente a los siguientes métodos evaluadores:

- 1.- El modelo pretest y postests.
- 2.- El modelo acreditativo que suponía un autoestudio y la vista de expertos exteriores.
- 3.- La investigación aplicada al modelo didáctico.
- 5.- La investigación orientada hacia la decisión.
- 6.- La metaevaluación.
- 7.- La evaluación sin metas, la evaluación contrapuesta.

El método de evaluación respondente, que ya había sido recomendado por otros autores, se centraba en métodos para el desarrollo del aprendizaje, las transacciones didácticas, los datos para los juicios, el informe holístico y la asistencia a los educadores. La evaluación desde esta nueva perspectiva es un valor observado comparado con alguna norma; el evaluador desde este punto de vista debía de hacer referencia a las opiniones de la gente acerca del programa y no juzgarlas, clasificarlas o sintetizarlas.

3.5.4.- Diferencia entre evaluación respondente y evaluación preordenada

La evaluación respondente estaba destinada a ayudar al cliente a comprender los problemas y los aciertos del programa y en qué medida éste daba respuesta a sus necesidades; la evaluación preordenada intentaba responder a la pregunta de hasta qué punto habían sido alcanzados los objetivos propuestos en la investigación o en el programa,

En relación con la formalidad y especificidad de los acuerdos de

la evaluación, en la evaluación preordenada los acuerdos evaluadores debían de hacerse de forma previa a cualquier comienzo de evaluación y quedar claramente especificados, en la evaluación respondiente los acuerdos tendían a ser generales, sin límites claros.

Atendiendo a la orientación, los evaluadores preordenados debían de examinar los propósitos del programa para decidir qué informaciones se deberían de recoger; los evaluadores respondientes no tenían una propuesta tan determinada, debían de examinar las actividades propuestas y los problemas del programa, pero no decidían que actividades son de mayor importancia.

La planificación que guía a ambos estudios es diferente: En la evaluación preordenada se exige una planificación lo más amplia posible; la evaluación respondiente debe de ser más abierta tendiendo hacia una descripción narrativa.

Asimismo utilizan métodos diferentes de investigación: En la evaluación preordenada se debe de emplear el modelo investigativo, atendiendo a un proceso de estímulo-respuesta; en la evaluación respondiente se invierte el orden y se estudia el proceso respuesta-estímulo.

Las técnicas de ambos métodos son diferentes: En la evaluación preordenada las técnicas elegidas son las planificaciones experimentales, y objetivos de comportamiento; en la evaluación respondiente las técnicas empleadas son el estudio de casos concretos, la observación, los informes narrativos...

En ambos tipos de evaluación las comunicaciones entre el evaluador y el cliente son diferentes: En los estudios preordenados la comunicación se emplea para alcanzar acuerdos previos acerca de cómo y por qué debe de ser realizado el estudio, el evaluador intenta comunicarse formal e infrecuentemente con el cliente; en la comunicación respondiente, la comunicación se produce de forma natural y continua.

Respecto de la interpretación de los valores, el evaluador preordenado remite a los objetivos preestablecidos o al nivel de elaboración de un grupo de reglas; el evaluador respondiente no ignora estas fuentes pero debe remitir a las distintas perspectivas de valor de toda la gente implicada en el programa.

Las previsiones para evitar la tendenciosidad en uno u otro tipo de evaluación son diferentes, en la evaluación preordenada los procedimientos objetivos y las perspectivas independientes se emplean para asegurar que la información obtenida satisfaga los niveles de adecuación técnica; la evaluación respondiente también emplea tests de educación técnica, pero no los verifica con tanta facilidad, destacando la importancia de la información subjetiva y quitando importancia a la utilización de técnicas regularizadas y objetivas, facilitando pues una mayor tendenciosidad.

En conclusión podemos decir que Stake ha sido uno de los líderes más atractivos y creativos de la evaluación, proporcionando nuevas estructuras de reflexión; además ayudó a desarrollar una técnica nueva como es la del informe a favor y en contra, adaptando técnicas que aunque ya existían no se solían utilizar como son, el estudio de casos y el sociodrama; contribuyó también substancialmente a la conceptualización y operacionalización de la evaluación, considerando que el papel del evaluador era fundamental en cualquier evaluación señalando por lo menos siete propósitos en la evaluación:

- 1.- Documentar los acontecimientos.
- 2.- Informar del cambio del estudiante.
- 3.- Analizar la institución.
- 4.- Localizar la raíz de los problemas.
- 5.- Colaborar en la toma de decisiones administrativas.
- 6.- Proponer una acción correctiva.
- 7.- Intensificar nuestra comprensión de la enseñanza y el aprendizaje.

3.6.- El modelo de Owens y Wolf, un modelo contrapuesto de evaluación

El modelo de contraposición para la evaluación educacional fue desarrollado en los años setenta, siendo Thomas Owens uno de sus primeros representantes. Este modelo intentaba examinar los problemas presentando casos a favor y en contra de dicha posición. Este modelo ha tomado diferentes formas una de ellas, es el modelo judicial de Robert Wolf.

3.6.1.- Intención y características del modelo de contraposición

La evaluación educativa había experimentado una expansión que la llevó a ir más allá de la evaluación de los resultados finales.

Los procedimientos de contraposición, se desarrollaron como una audiencia administrativa destinada a juzgar los méritos de un caso en el que estaban implicadas dos partes opuestas.

Owens (1973) identificó las características que se debían de tener en cuenta en una toma de decisiones en educación:

- 1.- Las reglas establecidas para manejar los procedimientos de contraposición son totalmente flexibles.
- 2.- Las reglas complejas de la evidencia son sustituidas por una evaluación libre, basada en si la evidencia es considerada relevante o no por el director de la audiencia.
- 3.- Puede pedirse a ambas partes, antes del juicio, que informen al director de la audiencia sobre todos los hechos relevantes, de las pruebas y de los nombres de testigos.
- 4.- Debe de proporcionarse una copia de los cargos al director de la audiencia y al defensor, antes de que empiece el juicio, teniendo el defensor la opción de admitir por anticipado ciertos cargos y recusar otros.

- 5.- Los testigos declararán libremente y podrán ser interrogados.
- 6.- A menudo, los expertos son llamados a testificar, incluso antes del juicio.
- 7.- Las entrevistas previas al juicio entre el director de la audiencia y las dos partes suelen convertir el juicio más en una búsqueda de hechos relevantes que en una batalla de talentos.
- 8.- Además de las dos partes implicadas, puede permitirse la participación de otros grupos interesados.

3.6.2.- La aplicabilidad en la evaluación educacional

Owens (1973), consideraba que los procedimientos de contraposición para la toma de decisiones en educación no deberían de sustituir a las planificaciones ya existentes para la recopilación y el análisis de datos. Opinaba que los datos presentados mediante este método eran más equilibrados que los obtenidos sólo mediante tests psicológicos, así pues muchos de los procedimientos esbozados para el contexto legal podrían suponer una consideración estructurada de aspectos importantes de un programa y de su evaluación, y permitir que un gran grupo de gente interesada en el programa expresase su punto de vista, ya sea directa o indirectamente.

Los juicios no se basaban en las metas iniciales del programa, sino más bien en una combinación entre éstas y los problemas más importantes planteados por quienes participan en la audiencia, también ofrece un método para la toma de decisiones justa y abierta.

En este modelo pueden insertarse otros aspectos relacionados con la evaluación educacional entre los que destacan:

- 1.- La exploración de los valores de un currículo nuevo o ya existente.
- 2.- La selección de nuevos libros de texto. (se forma un comité de selección de los libros o los instrumentos que se consideren más adecuados).

- 3.- La estimación sobre la congruencia entre una innovación y el sistema existente.
- 4.- La revelación de las distintas interpretaciones hechas por distintos representantes sobre los mismos datos.
- 5.- La Información a los profesores, directores y administradores.
- 6.- La resolución de las disputas acerca de los contratos de trabajo.
- 7.- La toma de decisión que debe de ponerse en práctica.

3.6.3.- El modelo judicial de Wolf como variante del modelo de contraposición

Para Wolf, (1974), las evaluaciones educacionales se han convertido en un elemento cada vez más complejo para el incremento de las responsabilidad evaluativa; los evaluadores deben de justificar sus decisiones en todos sus aspectos, y deben de comprender la complejidad de los programas de enseñanza y la importancia de la comunicación efectiva con el público acerca de estos problemas.

La evaluación convencional no satisface estas necesidades, la solución no está en la recopilación de grandes cantidades de datos técnicos, sino en la clarificación de todos los aspectos alternativos del programa. El modelo adapta y modifica los conceptos tanto de los juicios con jurado como de las audiencias administrativas. La metodología legal pues ofrece un útil sistema de procedimientos destinados a producir deducciones alternativas a partir de los datos, antes de emitir juicios.

A.- Etapas del modelo judicial

Primera Etapa, en la que se proponen los problemas:

Desde el punto de vista de las personas que participan en él, se identifica una amplia gama de problemas relativos a la evaluación del programa, A través de entrevistas y otros medios se deben de identificar los problemas que se consideren más importantes o relevantes.

Segunda Etapa, selección de los problemas:

Un grupo especial de la investigación, decide la importancia de cada problema y hace las modificaciones que considere necesarias.

Tercera etapa, preparación de los argumentos:

Los equipos evaluadores preparan argumentos formales, sobre como enfrentarse a cada problema.

Cuarta Etapa, la audiencia:

Tiene dos partes, en primer lugar en una sesión previa a la audiencia los equipos examinan sus argumentos y junto con el presidente desarrollan reglas y procedimientos de la audiencia; en segundo lugar en la audiencia propiamente dicha tras la presentación de los argumentos y los interrogatorios el jurado delibera y toma decisiones o recomienda las decisiones que deben de tomarse.

3.6.4.- Ventajas e inconvenientes de la evaluación contrapuesta.

A continuación se exponen los argumentos a favor y en contra de la evaluación contrapuesta.

A.- Argumentos a favor.

- 1.- El alcance de la información.
- 2.- La calidad de la evidencia.
- 3.- Disminución de la tendenciosidad inconsciente.
- 4.- Disminución del síndrome de "sí señor".
- 5.- Exposición de los presupuestos más ocultos.

B.- Argumentos en contra.

- 1.- Diferencias entre las técnicas de los participantes.
- 2.- Jueces falibles.
- 3.- Excesiva confianza en la bondad del modelo.
- 4.- Dificultades para construir la proposición de manera conveniente para la resolución.
- 5.- Excesivo coste.

3.7.- El modelo de holístico: La evaluación iluminativa.

La decantación de algunos investigadores hacia el enfoque cualitativo nació como consecuencia de la intervención de varios factores, entre los que influyó la insuficiencia de la metodología cuantitativa para responder a las necesidades de las ciencias sociales en general y de la psicología en particular. En la Conferencia de Evaluadores celebrada en Cambridge en 1972 nació el concepto de evaluación iluminativa, que entendía que la investigación educativa debía de iluminar los procesos educativos para favorecer su comprensión y responder a las necesidades e intereses del servicio público.

El objeto principal de la evaluación iluminativa es el de describir e interpretar más que el de medir y predecir. Para ciertos autores como Parlett y Hamilton (1977) la investigación iluminativa sería prácticamente sinónima de la investigación cualitativa. Se basaba en un paradigma socioantropológico y naturalista frente a una evaluación educativa tradicional, así pues el concepto de evaluación iluminativa es predecesor del enfoque cualitativo en la investigación educativa, y como características esenciales podemos diferenciar:

- 1.- Se centra en el interés por los significados sociales que sólo se pueden estudiar dentro del contexto de la interacción entre los individuos.
- 2.- Los datos que recogen los investigadores cualitativos son procesos

de pensamiento, análisis e interpretación de situaciones sociales.

3.- La metodología debe de ser más sensible a las diferencias, a los cambios y a los comportamientos observables y no observables.

4.- En su seno caben todas las técnicas posibles de recogida de información, aunque utilizan fundamentalmente la observación participante y no participante, entrevistas abiertas, triangulación, análisis de documentos, etc...

5.- La investigación describe los hechos y los interpreta en relación con un contexto social más amplio.

6.- No se asignan valores numéricos en sus observaciones, los datos se registran en el lenguaje de los sujetos.

7.- El diseño de investigación es flexible para intentar descubrir todas las variables del proceso.

Para responder a la pregunta de si existen alternativas al modelo evaluador de Tyler (1942), que como recordamos estaba basado en los objetivos, se celebró una conferencia en el Churchill College de Cambridge en Diciembre de 1972, sus objetivos eran los de investigar métodos no tradicionales de evaluación de currículos. Eligieron a personas como Robert Stake por los EE.UU. y David Hamilton, Malcolm Parlett y Barry MacDonald por Gran Bretaña, por sus conocidas reservas hacia las formas de evaluación establecidas, y por haber trabajado desde otros métodos. Al concluir la conferencia hicieron explícitas una serie de conclusiones que pasamos a sintetizar:

1.- Los esfuerzos previos para la evaluación de los programas educativos no han servido de forma adecuada a las necesidades de quienes exigían pruebas de sus efectos, además han prestado muy poca atención a las prácticas educativas, incluyendo las del aprendizaje, y han prestando demasiada atención a los cambios que se podían valorar psicométricamente en los estudiantes.

2.- Los esfuerzos futuros de la evaluación deberían de responder a la necesidad y los puntos de vista de las diferentes audiencias, además deberían de clarificar los complejos procesos de la organización, la

enseñanza y el aprendizaje, deberían de servir a futuras decisiones públicas y profesionales, y deberían de estar expresados en un lenguaje accesible para la audiencia a la que van dirigidos.

3.- Datos, diseño y escala de valores en una evaluación: Se deberían de utilizar datos de observación que hubieran sido cuidadosamente verificados; las evaluaciones tendrían que ser diseñadas con la suficiente flexibilidad para poder reaccionar ante acontecimientos inesperados; la escala de valores del evaluador debería de ser evidente para los patrocinadores y audiencias de la evaluación; el diseño de los estudios evaluadores deberían de prestar atención tanto al conflictivo papel del evaluador, como a la guía de los que deben de tomar decisiones. La explicitación de los evaluadores y sus patrocinadores deben de especificar con anterioridad los límites de una investigación. Habría que procuraar aumentar del nivel de generalización de los resultados, conociendo las ventajas y desventajas de intervenir en las prácticas educativas, y tener en cuenta las decisiones educativas y sus implicaciones políticas, sociales y económicas.

Desde la evaluación iluminativa se tiene en cuenta el contexto en el que se desarrollan los programas educativos, y se proponen las siguientes metas:

1.- El estudio del programa innovador: Cómo funciona y se desarrolla en las diferentes situaciones escolares observando sus ventajas y sus desventajas.

2.- Descubrir y documentar qué significa participar en el programa, ya sea como profesor o como alumno.

3.- Diferenciar y comentar las características más significativas de la innovación, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos.

Así pues la evaluación iluminativa comprende el sistema de enseñanza tanto en lo relacionado con su filosofía y con la descripción

de la realidad práctica, como lo relacionado con el medio de aprendizaje referido al *ambiente socio-psicológico* y el material con el que trabajan conjuntamente los estudiantes y los profesores.

3.7.1.- Organización y métodos de la evaluación iluminativa

Siguiendo a Hergarty y Evans (1985), dentro de la investigación cualitativa, podemos diferenciar tres grandes métodos de investigación.

A.- Estudio de casos

Tiene como objetivo el identificar y comunicar los fenómenos educativos y sociales mediante la descripción, que podría ser cuantificada aunque no se ha definido el grado. Los datos se recogen de situaciones cotidianas, en forma de descripción. Se pueden centrar en un solo caso o en una situación concreta y también en varios ejemplos de un mismo caso. La información que procede de datos individuales puede dar lugar a descripciones individuales y también a una discusión sobre aspectos generales. El estudio de varios casos puede facilitar la generalización, aunque también se puede dar ésta cuando se analizan varios ejemplos de un mismo caso.

El estudio de casos no aplica la metodología científica, considerando como tal a la experimental o cuasiexperimental. Estima a la innovación educativa como una realidad social compleja y atiende más al análisis de los procesos que al de los productos.

B.- La etnografía

Puede ser considerada como un paradigma de investigación o como un método de investigación social. En la investigación educativa aporta al profesorado un control sobre su trabajo y les puede ser interesante en el análisis de los efectos de determinadas estructuras orga-

nizativas en los individuos y en los grupos, en las relaciones sociales entre profesores y alumnos de determinadas culturas, en la comparación de métodos de enseñanza empleados por el profesor, en el estudio de actitudes de profesores y alumnos y en el estudio de situaciones particulares que pueden modificar puntos de vista y comportamientos.

La observación se hace en contextos variados es decir tanto dentro como fuera del aula; los estudios se localizan sobre un conjunto de situaciones o sobre una sola. Los planes de investigación se hacen sobre la marcha y no antes de que ésta empiece, además se somete a una revisión continua.

Los métodos más utilizados por ellos son la observación participante, la entrevista abierta y también en ciertos casos cuestionarios.

C.- La investigación-acción

Puede ser considerada como una metodología de investigación sistemática que tiene como objetivo el intentar un cambio de relaciones en contextos, instituciones o sistemas. Para Elliot (1986 a) la investigación-acción sería el estudio de una situación social con el fin de mejorar la acción dentro de sí misma. Para Aguilera y Blanco (1987) el objetivo último de la investigación-acción sería el de conseguir un cambio social a través de una intervención, haciendo reflexionar al profesorado sobre su propia práctica educativa y analizando las relaciones sociales dentro de la institución educativa y administrativa. Para Stenhouse (1984) el profesor debe de ser un investigador dentro de su práctica ya sea dentro o fuera del aula, en interacción con sus propios compañeros.

Sintetizando, Elliot (1986 b) considera la investigación-acción como un proceso de investigación reflexiva y propone el siguiente esquema-guión para la intervención:

1.- Identificación y clarificación de la *Idea General*:

Se definirá la situación que quiere cambiar o mejorar, teniendo en cuenta que la situación afecte al campo de la acción, y las posibilidades reales de éxito. Esta fase se revisará de forma continua durante todo el proceso.

2.- Exploración:

Se describirán los hechos de la situación, y después se explicarán con el fin de generar hipótesis explicativas, para posteriormente intentar su comprobación.

3.- Construcción del plan general de acción:

- Descripción de la revisión sobre la idea general.
- Descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para poder mejorar la situación y de las acciones que se han de emprender.
- Posibles negociaciones con otras personas.
- Descripción de los recursos necesarios.
- Descripción de las normas éticas por las que se rige el acceso a la información.

4.- Desarrollo del plan:

Se decidirá cuáles de las medidas planificadas en el Plan General se pondrán en marcha y cómo serán evaluadas.

5.- Puesta en marcha de los pasos siguientes e ir haciendo un feedback continuo del mismo.

Las técnicas de recogida de la información en la investigación-acción son múltiples, y entre ellas podemos diferenciar: Diarios, perfiles, documentos, pruebas fotográficas, grabaciones en video, transcripciones, entrevistas, comentarios en vivo, listas, cuestionarios e inventarios, la triangulación y los memorados analíticos.

3.7.2.- Características de la evaluación iluminativa

No podemos entenderla como un método regularizado, sino como una estrategia de investigación general que puede ser adaptable en el descubrimiento de las dimensiones metas y técnicas de la evaluación y proporcionar al evaluador una serie de tácticas investigativas. Se pueden diferenciar tres etapas características de una evaluación iluminativa:

1.- Fase de observación.

2.- Fase de investigación. que va desde el reconocimiento hacia la selección y planteamiento de una serie de cuestiones, para realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto.

3.- Fase de explicación y análisis de los posibles resultados.

3.7.3.- Técnicas e instrumentos posibles a estudiar en la evaluación iluminativa

Los instrumentos más utilizados dentro de este paradigma son:

1.- Observación:

Se plantea una dicotomía entre la observación participante versus observación sistemática, como señala Aguilera y Blanco (1987). Algunos autores seguidores de la investigación cualitativa como Hamilton y Delamont (1974) han hecho explícitas sus críticas a la observación sistemática:

1.- La observación sistemática ignora el contexto espacio-temporal en el que se toman los datos.

2.- La observación sistemática utiliza para registrar conductas mani-

fiestas observables, no las interacciones que subyacen a las mismas.

3.- La observación sistemática se fija en pequeños momentos de la acción o en la conducta manifiesta y no en conceptos globales.

4.- La observación sistemática parece ignorar el efecto o la influencia de la presencia del observador de datos.

5.- En la observación sistemática el profesor no tiene en cuenta aspectos subjetivos que están influyendo en el proceso.

2.- Entrevistas:

La investigación cualitativa considera necesario recoger datos de forma directa en los contextos donde se producen; uno de los instrumentos más utilizados para ello es la observación participante y la entrevista no estructurada, la cual se entiende como un proceso abierto cuya meta es conocer las cosas tal y cómo son.

Cuando se conciertan las entrevistas, el entrevistado puede elegir el momento y el lugar, buscando un proceso no formal y relajado; se cuida también el lenguaje no verbal del entrevistado. Como a este procedimiento se le ha criticado la validez, para resolver este problema algunos autores como Woods (1986) proponen el uso de la triangulación.

3.- Información documental sobre los antecedentes:

En el Análisis de documentos se pueden encontrar los documentos oficiales (horarios, actas, planificaciones, plan de lecciones, documentos confidenciales, revistas, cartas...), otros documentos personales (diarios, cartas personales, redacciones creativas...), y cuestionarios.

3.7.4.- Los problemas de la evaluación iluminativa

Para Stenhouse (1984) los evaluadores iluminativos se preocu-

paban del *valor*, o el *mérito* de un currículo o una práctica educativa, pero sus criterios no han sido claros, y su preocupación por las audiencias y la presentación de los resultados no es más que un enmascaramiento del problema. Para él una evaluación adecuada de un currículo debe de ser el de revelar el significado del currículo, más que calcular su valor. La evaluación iluminativa desde su punto de vista presta demasiada atención a las dimensiones políticas de un estudio y a la presentación aceptable de los resultados, pero no es del todo imparcial.

Otro inconveniente de este tipo de evaluación sería el de la tendenciosidad experimental. Para Stake (1967) ninguna forma de investigación está libre de la tendenciosidad o del sesgo. Parlett y Hamilton (1977) dicen que las técnicas cualitativas permiten una gran parcialidad por parte del investigador y que los asesores evaluadores estarían encargados de poner en duda las interpretaciones preliminares y los miembros del equipo investigador podrían encargarse de desarrollar sus propias interpretaciones. El evaluador pues debería de procurar ser discreto en el desarrollo y en la evaluación del programa manteniéndose en un segundo plano, en cambio un evaluador iluminativo buscaría la cooperación.

3.8.- El modelo de Scriven, orientado hacia el consumidor

Scriven ha ido desarrollando a lo largo de los años su concepto de evaluación, que en síntesis puede ser resumido como aquella actividad metodológica que consiste en una recopilación y combinación de los datos mediante la definición de metas previas que proporcionen escalas comparativas o numéricas que puedan justificar: 1.- Los instrumentos de recopilación de datos, 2.- Las valoraciones, y 3.- La selección de las metas.

Piensa que las evaluaciones se realizarán mejor si se cuenta con

evaluadores independientes a la evaluación, a la que considera preferentemente comparativa y se preocupa de cómo poder satisfacer mejor las necesidades de los consumidores.

Scriven ha criticado otros conceptos de evaluación y ha utilizado un análisis crítico de otras posturas como la de Tyler (1942) por centrarse demasiado en los objetivos, ya que para él que los evaluadores deben de juzgar las metas y no dejarse limitar por ellas. Del modelo de Cronbach (1980), critica la utilización de tests tipificados para comparar el trabajo del grupo de control y el experimental, olvidando la diferenciación entre la meta y las funciones de la evaluación, e identificando la evaluación con una sola de sus funciones (la evaluación formativa).

3.8.1.- Evaluación formativa y sumativa

Para Scriven la principal responsabilidad de un evaluador sería la emisión de juicios que estuvieran bien fundamentados. La evaluación formativa ayudará a desarrollar programas y otros objetivos, ya que sería parte integrante del proceso de desarrollo, y proporcionaría información continua para ayudar en la planificación y en la elaboración de currículos; solucionaría pues ciertos problemas de validez de contenido intentando ayudar al desarrollo del programa. La evaluación sumativa calcula el valor del objeto y puede servir para ayudar a los administradores a decidir si todo el currículo ya ha finalizado. Se debe de realizar por un evaluador externo con la finalidad de que los resultados sean más objetivos, y proporcionará valoraciones independientes que comparan los costes, méritos y valores de los distintos programas.

3.8.2.- Lista de control de indicadores de evaluación

La evaluación para él supone diferentes dimensiones y por lo

tanto debe de emplear diferentes perspectivas introduciendo múltiples niveles de valoración; diferencia dieciocho indicadores de evaluación:

- 1.- Descripción: Se debe de efectuar una descripción de lo que hay que evaluar de la forma más completa posible.
- 2.- El cliente: Hay que tener en cuenta quién ha encargado la evaluación.
- 3.- Antecedentes y contexto tanto del evaluando como de la evaluación.
- 4.- Recursos disponibles para la utilización de los evaluadores y del evaluando.
- 5.- Función, la relación entre lo que se supone que debe de hacer el evaluado y lo que de hecho hace.
- 6.- Sistema de distribución, se refiere a cómo llega al mercado el evaluando, cómo se mantiene, cómo lleva a cabo su perfeccionamiento y quién hace todo eso.
- 7.- El consumidor, se refiere a quién utiliza o recibe los efectos del evaluando.
- 8.- Las necesidades y valores de los afectados, incluye tanto deseos como necesidades, y los valores y normas sobre el mérito y los ideales juzgados o supuestos.
- 9.- Normas, se debe de conocer sí existen normas a priori de la evaluación por parte del receptor de la evaluación, o sí estas se han establecido en el punto 8.
- 10.- El proceso, conocer la relación coste-beneficio de la evaluación.
- 11.- Resultados, conocer los efectos que la evaluación ha producido en el cliente.
- 12.- Posibilidad de generalización, de la experiencia a otras personas, lugares, y situaciones.
- 13.- Costes económicos reales de la investigación.
- 14.- Comparaciones con opciones alternativas.
- 15.- Significado, se refiere a la validación del procedimiento.
- 16.- Recomendaciones que se desprenden de la evaluación.
- 17.- El informe final de la evaluación debe lo más correcto y preciso posible.

18.- La metaevaluación, hace referencia a la evaluación de la evaluación, que debe de hacerse antes de su realización y de la difusión del informe final.

4.- NORMAS EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Todo programa educativo debe de ser analizado en todo su proceso con la finalidad de mejorar en la medida de lo posible la educación tanto en su teoría como en su práctica. Al Joint Committee Standards for Educational Evaluation (Comite Mixto de Normas para la Evaluación Educativa, EE.UU.), le fue encargado en 1975 un proyecto para desarrollar normas para la evaluación en educación. El citado Comité partió de la premisa de que no existía una normativa clara en la evaluación educativa y que el elaborarla era un punto importante, ya que generaría un lenguaje común que facilitaría la comunicación y la colaboración, al proporcionar una serie de definiciones de trabajo, que guiarían la investigación y el desarrollo del proceso de la evaluación, así como también mejoraría la credibilidad de la opinión pública respecto al tema de la evaluación educativa; aunque también era consciente de que si esta normativa no se desarrollaba de forma estudiada y sistemática podría motivar una mala práctica e impedir la innovación.

Normas que proponen trabajar en evaluación de programas:

4.1.- Normas de utilidad

Tienen por objetivo de asegurar una evaluación que satisfaga las necesidades prácticas de información de las audiencias.

Se pueden diferenciar:

- 1.- Identificación de la audiencia comprometida en la evaluación: para poder satisfacer sus necesidades.
- 2.- Confiabilidad del evaluador.
- 3.- Selección y alcance de la evaluación: La información que se recopile de la evaluación debe de dirigir las preguntas al objeto de evaluar y responder a las necesidades, y a los intereses de las audiencias específicas.
- 4.- Interpretación valorativa: Se deben de describir tanto las perspectivas, como los procedimientos y las fundamentaciones que se utilicen al interpretar los resultados para que los juicios de valor sean lo mas claros posibles.
- 5.- Calidad del informe: Debe describir el objeto para evaluar el contexto, los propósitos, los procedimientos y los resultados del informe, con el fin de que la audiencia pueda entender con rapidez lo que se ha hecho, cómo se ha hecho, y la información que se ha concluido.
- 6.- Difusión del informe: Hay que difundir el informe.
- 7.- Oportunidad del informe: La publicación del informe debe de hacerse en su tiempo para que sus datos puedan ser utilizados.
- 8.- Trascendencia de la evaluación: Las evaluaciones se deben de planear y dirigir para estimular su cumplimiento dentro de lo proyectado.

4.2.- Normas de factibilidad

Tienen el propósito de asegurar una evaluación realista, prudente y diplomática.

- 1.- Procedimientos prácticos: Los procedimientos deben de perseguir que se obtenga toda la información que sea necesaria.
- 2.- Viabilidad política: Debe de tenerse en cuenta la coyuntura política de tal forma que se eviten los posibles intentos de restringir o sesgar cualquier operación relacionada con ella.

3.- Relación costo-producto: La evaluación debe de dar la información sobre la rentabilidad de los recursos que se van a emplear.

4.3.- Normas de legitimidad

Su propósito es posibilitar que la evaluación se desarrolle de forma legal y con ética en beneficio de quienes participan en la evaluación y a los que afectan los resultados de la misma.

- 1.- Obligación formal: Se refiere a las obligaciones formales de la evaluación (qué se hará, cómo, por quién y cuándo), que se deberían de explicitar por escrito.
- 2.- Conflicto de intereses: Se debe de procurar que no comprometan el proceso ni los resultados de la evaluación.
- 3.- Exposición total franca: Los informes deben de ser abiertos, directos y honestos al manifestar los resultados pertinentes, incluidas las posibles limitaciones.
- 4.- Derecho a la información pública: Hay que respetar y asegurar los derechos de información pública.
- 5.- Derechos del sujeto: Hay que tener en cuenta los derechos y los beneficios de los sujetos.
- 6.- Interacciones humanas: Se debe de respetar la integridad y el valor humano.
- 7.- Equilibrio del informe: Debe de ser la evaluación lo mas completa y justa posible presentando sus aciertos y sus defectos, para poder aumentar los aciertos y corregir los errores que se pudieran presentar.
- 8.- Responsabilidad fiscal.

4.4.- Normas de precisión

Tienen el propósito de asegurar que una evaluación revele y pro-

porcione información que sea técnicamente apropiada, sobre los rasgos del objeto de estudio.

- 1.- Identificación del objeto: Se debe de examinar de forma exhaustiva y clara el objeto de estudio .
- 2.- Análisis del contexto: Los propósitos de los procedimientos de la evaluación se deben de revisar y describir de forma detallada, de forma que se puedan identificar y medir.
- 3.- Propósitos y procedimientos descritos: Se deben de revisar y describir de forma detallada para que la información se pueda identificar y medir.
- 4.- Fuentes de información confiable: Se deben de describir detalladamente de forma que se pueda estimar la adecuación de la información.
- 5.- Medición válida: Los instrumentos y procedimientos se deben de elegir o de construir para asegurar que la interpretación sea válida.
- 6.- Medición confiable: Los instrumentos y procedimientos se deben de elegir o de construir y después ponerse en marcha después de ejecutarse, de forma que se asegure la confiabilidad de la información.
- 7.- Control sistemático de datos: Los datos recopilados se deben de revisar y corregir para que los resultados de la evaluación no sean deficientes.
- 8.- Análisis de la información cuantitativa: Este tipo de información se debe de analizar de forma apropiada y sistemática, para asegurar que las interpretaciones estén fundamentadas.
- 9.- Análisis de la información cualitativa: La información cualitativa se debe de analizar de forma apropiada y sistemática, para asegurar la fundamentación de las interpretaciones.
- 10.- Conclusiones fundamentadas: Las conclusiones de una evaluación deben de estar fundamentadas de forma explícita, para que la audiencia pueda valorarlas.
- 11.- Informe objetivo: Los procedimientos de la evaluación deben de proporcionar medidas de seguridad para proteger los resultados de la evaluación y los informes de las posibles distorsiones generadas por intereses o sesgos de cualquier tipo.

5.- METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

En este punto haremos referencia a las fases de desarrollo en una evaluación y a los posibles tipos de evaluación.

5.1.- Fases en el desarrollo de una evaluación

Alvira Martín (1991) nos propone dos modelos para el desarrollo de un proceso de evaluación:

Modelo A (Modelo Tradicional):

- 1.- Familiarización con el programa.
- 2.- Decisión sobre la viabilidad de la evaluación.
- 3.- Determinación del tipo de evaluación:
 - a) Funcionamiento del programa.
 - b) Efecto sobre la sociedad-comunidad (impacto).
 - c) Resultados-efectos del programa (resultados).
 - d) Consideración de beneficios y costes (coste-beneficio-utilidad).
- 4.- Diseño-proyecto de la evaluación.
- 5.- Recogida de la información.
- 6.- Análisis de los datos.

La primera fase pretende un análisis de la documentación legal sobre el programa de intervención, así como una serie de entrevistas con la dirección o los administradores del mismo.

En la segunda fase, se deben de tener en cuenta una serie de decisiones preliminares por parte de los encargados de realizar la evaluación, así como de la viabilidad de la evaluación del programa de intervención (metaevaluación). Se deben de considerar quiénes son las partes interesadas en el programa, quiénes realmente buscan la evaluación, y qué buscan en ella.

En la tercera fase, se analizará el funcionamiento del programa, los posibles efectos sobre la sociedad o comunidad a la que va dirigida, así como se llevará a efecto un análisis de los resultados del mismo comprobando la relación coste-beneficio.

En la cuarta fase se analizará el diseño de la evaluación, si está bien ajustado o no a los objetivos del programa así como su precisión metodológica.

En la quinta fase se analizarán los instrumentos y métodos de la recogida de la información.

Y en la sexta y última fase se analizarán los datos, y el informe en general.

Modelo B (Esquema participativo):

- 1.- Se identificarán las partes interesadas.
- 2.- Se formará un grupo de trabajo.
- 3.- Se delimitarán las preguntas y temas de la evaluación.
- 4.- Se analizarán las respuestas a las preguntas, y si no se consideran válidas se buscarán preguntas o temas nuevos.
- 5.- En función de los resultados, nos preguntaremos si vale la pena hacer la evaluación, si la respuesta es negativa será necesario replantearse el proyecto.
- 6.- Toma de decisiones sobre diseño, métodos y medición:
 - Se cuestionará si los métodos son adecuados para las preguntas de la evaluación.
 - Se cuestionará si los resultados, obtenidos tendrán credibilidad.
 - Se cuestionará si los métodos a utilizar están dentro del presupuesto.
- 4.- Se cuestionará si los resultados obtenidos se utilizarán.
- 7.- Recogida de información-datos.
- 8.- Análisis de los datos.
- 9.- El grupo de trabajo se implica en el análisis.

- 10.- Decisión sobre cómo utilizar y aplicar los hallazgos.
- 11.- Decisión sobre la difusión de hallazgos.

5.2.- Tipos de evaluación

A continuación exponemos los tipos de evaluación mas conocidos, lo que no significa que sean los únicos posibles, aunque sí los más representativos.

- 1.- Evaluación de las necesidades: Su objetivo es el de analizar el volumen y las características esenciales del problema de intervención que se quiere solucionar así como los posibles medios para resolver dicho problema.
- 2.- Evaluación del diseño-conceptualización del programa de intervención: Se analizará la población hacia la que va dirigido el programa, así como el conjunto de actividades del mismo; se incluirán los recursos asignados al mismo.
- 3.- Evaluación de la viabilidad de la evaluación: Su objetivo es el de hacer un análisis más detallado de las posibilidades de evaluación de un programa, realizando un análisis documental y de entrevistas personales, así como un análisis de la realidad empírica.
- 4.- Evaluación de la implementación: Ver si existe relación entre lo programado y lo que se está llevando a efecto.
- 5.- Evaluación de la cobertura: Analizar hasta qué punto llega el programa a la población a la que va dirigida.
- 6.- Monotorización y seguimiento del programa: Sería la relativa a una evaluación continua del programa.

7.- Evaluación de los resultados: Se trataría de analizar el grado en que el programa consigue los resultados buscados.

8.- Evaluación del impacto: Se trataría de analizar los efectos de un programa sobre una población amplia.

9.- Evaluación económica: Analizar la relación coste-resultados.

6.- CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo del capítulo es difícil llegar a una definición única del término evaluación, ya que en función de las diferentes épocas ha sufrido diversos cambios y matizaciones. Tyler (1942) que fue el primero en desarrollar un modelo sistemático de evaluación, la concebía como un proceso, aunque la crítica más importante que ha recibido es la de que se centrara demasiado en los objetivos para la toma de decisiones; Suchman (1967) entendía la evaluación desde la lógica del método científico, identificando al evaluador con el investigador; la evaluación sería como una emisión de juicios de valor y un proceso social continuo; para Cronbach (1980) era importante una planificación dentro de la evaluación, y olvidaba la función política de las investigaciones; Stufflebeam (1971) diseñará un modelo CIPP, en el que se considera esencial la evaluación del contexto, de la entrada, del proceso y del producto; para Stake (1967) será necesario hacer una descripción completa del programa y propondrá un esquema de dos matrices en la recopilación de los datos; Owens (1973) y Wolf (1974) utilizaban el método de contraposición; Scriven (1967), partía de un análisis costo-beneficio y consideraba necesario fijar la diferencia entre evaluación formativa y sumativa, dando especial importancia a los indicadores de evaluación como representativos de las diferentes dimensiones que deben de ser atendidas en la planificación de la

misma. Otra serie de autores se ha ido decantando por el modelo de investigación cualitativa que frente a los modelos anteriores, más cuantitativos, proponen una nueva metodología basada menos en la rigidez experimental y más en intentos de conocer tanto la realidad encubierta como la manifiesta.

Cook (1988) ha elaborado una breve historia sobre la evaluación de programas, que puede dar una visión sintetizada de su evolución sobre todo en los Estados Unidos. Diferencia tres etapas:

La primera, entre 1965-1975, la relaciona a nombres como Scriven (1967) y Campbell (1969), y es una época que se caracterizaría por su objetivismo y por la utilización de los métodos científicos;

La segunda abarcaría de 1975 a 1982 y se destacaría por buscar la validez, los representantes más importantes en este periodo serían Weiss (1973) y Wholey (1979), el primero, que estaba interesado en situar a la evaluación dentro de un contexto compuesto por políticos y por programas sociales, dando importancia a los resultados técnicos frente al poder político, considera que los resultados del programa no dan realmente pautas para probar cambios políticos o del programa en sí. Sostenía que una teoría tenía que ser capaz de conocer los problemas sociales y la forma en que los datos se utilizan, buscando siempre la práctica dentro de la evaluación. Wholey aceptó los presupuestos de Weiss para construir una teoría sensible al mundo político y a la realidad de utilización, se centró en las necesidades de información especial por parte de los gerentes del programa, como responsables de las operaciones del mismo considerando el trabajo preevaluador como una necesidad.

La tercera fase está representada por Rossi (Rossi y Freedman, 1986) y Cronbach (1983), el primero elabora una teoría de evaluación práctica, inclinada hacia el uso de medidas de exploración causal; mientras que para el segundo los métodos de la ciencia social no servían en la práctica para garantizar inferencias causales, da preferencia a

la validez externa, y es pesimista respecto a la fiabilidad del conocimiento, considerando a la evaluación como un acto pragmático que ocurre en un contexto político.

En síntesis consideramos positiva la idea de que la evaluación debe de ser entendida como un proceso bien planificado desde sus orígenes, y que tiene que formar parte del proceso investigador. En esa planificación debemos de considerar el qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, y quién evalúa, ya que la formación del evaluador es uno de los puntos claves y decisivos del proceso. Asimismo es necesario considerar el ente o personas que financian el proceso investigador, ya que de su respeto por los resultados que de la evaluación se deriven dependerá la realidad en las conclusiones para esa y otras investigaciones que se fundamenten en ella.

SEGUNDA PARTE:

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Capítulo V:
PROBLEMAS, HIPOTESIS
Y
DEFINICION DE VARIABLES

1.- PROBLEMAS

De acuerdo con la teoría que orienta y guía nuestro trabajo expuesta en capítulos anteriores, nos planteamos los siguientes problemas referidos al entrenamiento en estrategias de resolución de problemas cognitivos y sociales en niños de primer Ciclo de Educación Primaria:

En primer lugar, nos preguntamos si el entrenamiento de niños pertenecientes a ambientes con deprivación socio-ambiental con el programa de desarrollo sociocognitivo tendría como resultado una mejora en sus habilidades de:

A.- Resolución de problemas sociales, comparados con ellos mismos.

B.- Resolución de problemas cognitivos, comparados con ellos mismos.

En segundo lugar, nos preguntamos también, si existe alguna diferencia entre los niños pertenecientes a ambientes con deprivación socio-ambiental entrenados con un programa de desarrollo sociocognitivo y niños pertenecientes a ambientes semejantes no entrenados con dicho programa, en lo referente a:

A.- La resolución de problemas sociales.

B.- La resolución de problemas cognitivos.

En tercer lugar nos preguntamos cuáles serían los aspectos a mejorar del programa de entrenamiento sociocognitivo.

2.- HIPOTESIS

En este apartado presentamos las respuestas que *a priori* nos arriesgamos a anticipar, a las preguntas que acabamos de plantear, siempre orientados por los conocimientos disponibles que sobre el tema hemos presentado en los capítulos anteriores.

Hipótesis 1:

Los sujetos entrenados con el programa de desarrollo sociocognitivo mejorarán significativamente después del entrenamiento y mantendrán los efectos en el seguimiento en:

A.- Resolución de Problemas Sociales.

B.- Resolución de Problemas Cognitivos.

Hipótesis 2:

Los sujetos entrenados con el programa de desarrollo sociocognitivo mejorarán significativamente después del entrenamiento y mantendrán los efectos en el seguimiento en comparación con niños semejantes que hayan trabajado con una metodología tradicional:

A.- Resolución de Problemas Sociales.

B.- Resolución de Problemas Cognitivos.

Hipótesis 3:

Habrán aspectos del programa de entrenamiento sociocognitivo que producirán mejores efectos que otros.

3.- DEFINICION DE VARIABLES

En este apartado haremos referencia a las variables dependientes, variable independiente y a las variables contaminantes.

3.1.- Variables dependientes

Variable dependiente 1:

Habilidad para resolver problemas sociales. Esta variable se operativizó mediante las puntuaciones de los niños en la **Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales para Ciclo Inicial** (BHSSPI) de Pelechano (1984, 1987), consta de los siguientes indicadores:

- Generación de alternativas.
- Inducción de causas.
- Identificación de sentimientos.
- Estrategias medios-fines.

Variable dependiente 2:

Habilidad para resolver problemas cognitivos. Esta variable se operativizó mediante las puntuaciones de los niños en la **Escala para la medición de las estrategias de resolución de problemas**, que consta de los siguientes indicadores:

•• Entrada de la información:

- Atención.
- Comprensión.
- Interés.

•• Procesamiento de la información:

- Forma de responder.
- Forma de resolver.

- Metacognición.
- Tipo de Razonamiento.

•• Salida de la información.

3.2.- Variable independiente:

Es el programa de desarrollo sociocognitivo, con dos valores: aplicación del programa a un grupo sí y a otro no.

3.3.- Variables contaminantes:

Debido a las características del diseño, hemos considerado necesario el controlar la aplicación del programa, puesto en práctica por cuatro profesores diferentes, para lo cual hemos llevado a cabo un riguroso entrenamiento de dichos profesionales.

Asimismo hemos considerado que los profesores *a priori*, podrían diferir en cuanto a la teoría educativa subyacente o a su forma de enseñar. Para comprobarlo hemos utilizado dos pruebas: En primer lugar el *Cuestionario de las teorías implícitas de la educación* (Triana, 1991), y en segundo lugar la *Hoja de registro del estilo de enseñanza* (Sáiz, 1994).

Capítulo VI:

METODO

1.- SUJETOS

Los sujetos de esta investigación fueron alumnos-as de Primer Ciclo de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años, que participaban en el programa de Educación Compensatoria, por pertenecer a grupos socio-culturalmente desfavorecidos; estaban escolarizados en centros públicos de Palencia Capital, situados en zonas de deprivación socio-ambiental.

Niños-as:

El número total de alumnos-as fue de 25, 13 (6 niñas y 7 niños) en el grupo control y 12 (7 niñas y 5 niños) en el grupo experimental.

Tabla 1: CI Verbal y Manipulativo en el WPPSI de los niños del grupo experimental y control.

Sujetos	Grupo	CI Verbal	CI Manipulativo
1	1	75	77
2	1	68	87
3	1	55	83
4	1	55	73
5	1	50	50
6	1	62	67
7	1	61	87
8	1	72	89
9	1	63	94
10	1	54	55
11	1	69	76
12	1	62	82
13	1	76	109
14	2	75	0
15	2	69	87
16	2	65	83
17	2	63	70
18	2	72	66
19	2	100	101
20	2	69	93
21	2	68	99
22	2	68	97
23	2	59	91
24	2	79	80
25	2	70	84

En la tabla 1, podemos ver el CI verbal y Manipulativo de los sujetos de nuestra investigación. En el apartado grupo, el 1 hace referencia al grupo experimental y el 2 al grupo control.

Tabla 2: Datos socioeconómicos del grupo de los niños del grupo experimental y del grupo control.

Sujetos	Grupo	E. Padre	E. Madre	Es. Padre	Es. Madre	P. Padre	P. Madre	In. Padre	In. Madre
1	1	1	1	0	0	0	1	1	3
2	1	1	1	0	0	1	2	1	3
3	1	1	1	1	1	1	2	3	1
4	1	2	1	0	0	3	2	4	1
5	1	2	2	0	0	3	2	4	1
6	1	3	2	1	1	3	2	1	3
7	1	4	3	1	1	3	2	1	3
8	1	4	4	1	1	3	2	5	1
9	1	4	3	2	2	6	26	5	5
10	1	3	3	1	2	3	4	5	4
11	1	2	2	2	2	0	2	1	4
12	1	3	2	2	2	7	2	6	4
13	1	2	3	1	1	6	2	6	1
14	2	2	2	1	1	1	1	3	1
15	2	2	2	4	3	7	2	4	1
16	2	2	3	1	1	3	2	5	1
17	2	2	2	1	1	1	2	3	1
18	2	4	2	1	1	1	1	4	1
19	2	2	3	1	1	1	1	4	1
20	2	2	2	2	2	7	7	5	4
21	2	2	2	2	2	7	2	5	1
22	2	3	2	2	2	4	2	5	1
23	2	1	1	2	1	3	1	5	1
24	2	2	1	1	1	6	2	5	1
25	2	1	2	2	2	3	2	5	1

En la tabla 2, recogemos las respuestas a las preguntas cerradas del *Cuestionario para padres* (Ver anexo, 3), que hacen referencia a la edad, nivel de estudios, profesión e ingresos de los padres de los niños-as del grupo experimental y control.

Los datos que figuran en las casillas corresponden a diferentes categorías.

En el apartado Edad: 1 significa menos de 30, el 2 entre 30 y 34, el 3 entre 35-39, y el 4 entre 40 y 45.

En el apartado Estudios: El 0 significa sin estudios, el 1 estudios primarios sin certificar, el 2 certificado de estudios primarios y el 4 bachiller elemental.

En el apartado Profesión: 0 significa sin trabajo, el 1 trabajos marginales, el 2 sus labores, el 3 peón no cualificado, en el 4 empleado de comercio en el área de servicios y el 6 trabajador por cuenta propia.

En el apartado Ingresos: 1 significa sin ingresos, 3 ayudas asistenciales, 4 una renta mensual de menos de 50.000 pts y 5 una renta mensual entre 50.000 y 75.000 pts.

Respecto de las respuestas a las preguntas abiertas, podemos decir que en general las viviendas en las que habitan son cedidas o alquiladas en baja renta, el número de habitaciones oscila entre tres y cuatro, en las casas viven de cuatro a nueve personas y tienen luz y agua corriente; respecto del momento en que los padres están con sus hijos, es fundamentalmente por las tardes y las noches; el tiempo libre el niño lo dedica a ver la televisión o el video y a jugar; y duermen una media de nueve horas.

Profesores:

El número de profesores en el grupo experimental fue de cuatro (4 de Educación Compensatoria y 1 de Educación Especial) y en el grupo control de dos (ambos de Educación Compensatoria); todos ellos trabajaban en sus centros con metodología de *agrupamientos flexibles*.

Antes del entrenamiento de los profesores se pasó a todos (profesores del grupo experimental y del grupo control) dos instrumentos de evaluación: En primer lugar el *Cuestionario de las teorías implícitas de la educación*, con el que se pretendía averiguar la orientación teórica de los profesores; todos ellos se decantaron por una orientación ambientalista. En segundo lugar se pasó *La hoja de registro del estilo de enseñanza del profesor*, con la que se pretendía conocer su forma

de enseñar; en síntesis podemos decir que emplean un lenguaje claro para la comprensión de los niños y a veces apoyan sus exposiciones con material gráfico; como técnicas de aprendizaje utilizan fundamentalmente el *refuerzo positivo*, y el *modelado*. No es extraño encontrar similitudes en la metodología didáctica del profesorado, ya que como hemos mencionado anteriormente, pertenecen a un mismo programa de Atención a la Diversidad y trabajaban a priori de nuestra intervención con organización de *agrupamientos flexibles*.

2.- INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados para medir las variables dependientes en las fases de pretest, postest y de seguimiento fueron los siguientes:

2.1.- Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales para Ciclo Inicial (Pelechano 1984, 1987).

Esta batería se utilizó para medir la variable dependiente primera, *Habilidad para resolver problemas sociales*, y en su origen consta de las siguientes escalas: *Inducción de causas*, *Generación de alternativas*, *Identificación de sentimientos*, *Estrategias medios-fines*, y *Previsión de consecuencias y toma de perspectivas distintas*. Nosotros hemos utilizado las cuatro primeras, ya que la última resultaba demasiado elevada para nuestros niños-as.

1.- Prueba de Inducción de causas. Se aplicó la escala original de forma individual, debido a que los niños-as no sabían leer ni escribir, el evaluador iba leyendo la pregunta y apuntando las respuestas. Para que el niño comprendiera los ítems 1 y 2, se acompañaba la explica-

ción verbal con dibujos. En el ítem 1 los niños tenían que asociar elementos por su función, en el ítem 2 tenían que asociar situaciones en función de su causa-efecto, y en los ítems del 3 al 7 tenían que explicar el por qué de una serie de situaciones relacionadas con los sentimientos.

2.- Prueba de Generación de alternativas. Se respetó el modelo original, pero aplicado de forma individual a cada sujeto, ya que los niños no sabían leer ni escribir. Esta prueba consta de 10 preguntas sobre situaciones problemáticas hipotéticas de la vida diaria, en las que el sujeto tiene que dar una respuesta sobre su posible comportamiento.

3.- Prueba de identificación de sentimientos. Se respetó el modelo original pero aplicado de forma individual a cada sujeto, ya que los niños no sabían leer ni escribir. Consta de 12 preguntas, de la 1 a la 10 referidas a situaciones o cosas que provocan en los niños diferentes sentimientos (alegría, tristeza, aburrimiento, enfado...), y la 11 a la 12 plantean dos situaciones problema en las que el niño-a debe de identificar el sentimiento correspondiente.

4.- Prueba de estrategias medios-fines. Se respetó el modelo original pero aplicado de forma individual a cada sujeto. Consta de 10 preguntas en las que se plantean al niño-a diferentes situaciones sociales problemáticas a las que debe de dar una solución. El comentario oral de las situaciones problema se acompaña de unas representaciones gráficas con el fin de ayudar a los niños-as a centrar mejor la situación, esto lo hemos introducido nosotros ya que no se contemplaba en la prueba original (Ver en anexo 1).

Este instrumento se empleó para medir la Variable Dependiente primera, *Habilidad para resolver problemas sociales*.

2.2.- Escala para la medición de las estrategias de resolución de problemas cognitivos

Este instrumento ha sido elaborado por nosotros, consta de dos partes, una de preguntas cerradas y otra de preguntas abiertas; su aplicación es individual.

El primer apartado, *Descripción de la situación*, sirve al profesor para situar la posición de enseñanza aprendizaje; el segundo apartado, *Forma de presentación de la tarea*, hace referencia a la forma en que se presenta al niño la tarea; el tercer apartado, *Entrada de la información*, hace un análisis de datos relacionados con la recepción de la información (atención, comprensión, interés); el cuarto apartado, *Procesamiento de la información*, hace referencia a procesos de elaboración de la información; el quinto apartado, *Salida de la información*, hace referencia al análisis de las respuestas que da el niño y en último lugar está un apartado de preguntas abiertas, que hacen referencia a los refuerzos a los que responde el niño-a y al tipo de errores que comete (ver en anexo 2).

Este instrumento se empleó para medir la Variable Dependiente segunda, *Habilidad para resolver problemas cognitivos*.

2.3.- Cuestionario para padres

Elaborado por nosotros siguiendo el modelo de Lautry (1985), consta de los siguientes apartados:

1º *Datos de identificación del niño*, referidos a nombre, apellidos, domicilio...

2º *Datos de identificación de los padres o tutores*, relacionados con las siguientes variables:

2.1.- *Edad de los padres o tutores*, viene medida en una escala de intervalos, desde menos de 30 a más de 45.

2.2.- *Estudios*, viene medida en una escala ordinal del 1 a 7.

2.3.- *Profesión*, viene medida en una escala nominal del 1 a 11.

2.4.- *Ingresos familiares mensuales*, viene medida en una escala ordinal del 1 a 7.

2.4.- *Vivienda*, este apartado se divide en otros 3 que hacen referencia al tipo de vivienda, y a la distribución de la misma.

2.5.- *Composición familiar*: Se divide en otros 6 apartados evaluados en una escala nominal. Hacen referencia al tipo de familia, y a las relaciones que en ella se establecen, más dos preguntas abiertas que aluden al tipo de juguetes que el niño emplea, y a su horario habitual de sueño (ver en anexo 3).

Estos datos los recogimos para estudiar el ambiente socioambiental de los sujetos del grupo experimental y del control.

2.4.- Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI)

Consta de dos escalas, la escala Verbal que comprende las siguientes pruebas: Información, Vocabulario, Aritmética, Semejanzas, Comprensión y como opcional Frases (esta prueba no la pasamos).

1.- Información: Tiene 23 preguntas referidas a cuestiones que van de más fácil a más complejo, se da un punto por cada respuesta correcta y se interrumpe después de 5 fallos consecutivos.

2.- Vocabulario: Consta de 22 ítems, en los que al sujeto se le pregunta sobre el significado de distintos conceptos. Las puntuaciones oscilan de 0 a 2, según el grado de precisión y se interrumpe después de 5 fallos consecutivos.

3.- Aritmética: Comprende dos partes, la primera tiene 4 ítems que hacen referencia a conceptos básicos de precálculo. La segunda comprende 20 ítems que plantean problemas aritméticos en orden progresivo de dificultad. Se da un punto por respuesta correcta, y se interrumpe la prueba después de 4 fallos consecutivos.

4.- Semejanzas: Consta de dos partes, la primera comprende cinco elementos, si el niño no obtiene algún punto termina inmediatamente la prueba, si por el contrario obtiene alguna puntuación se pasa a la segunda parte. La prueba finaliza después de 4 fallos consecutivos.

La Escala Manipulativa comprende: Figuras Incompletas, Laberintos, Dibujo Geométrico, Cuadrados y opcional la Casa de los Animales (este último no se pasó).

1.- Figuras incompletas: Consta de 23 dibujos a los que les falta alguna parte (los primeros son más evidentes y van creciendo progresivamente en orden de dificultad). Se le pide al niño que indique la parte que falta en cada dibujo. La prueba se interrumpe después de 5 fallos consecutivos.

2.- Laberintos: El niño debe de encontrar la salida a laberintos (van aumentando en orden progresivo de dificultad). Existen unas normas específicas de puntuación, se interrumpe la prueba después de fallar dos laberintos consecutivos.

3.- Dibujo Geométrico: Se le pide al niño que reproduzca una serie de dibujos impresos (van aumentando en orden progresivo de dificultad), cada dibujo tiene unos criterios específicos de puntuación, después de dos fracasos consecutivos, se interrumpe la prueba.

4.- Cuadrados: Consta de dos partes, en la primera el niño traba-

ja directamente a partir de un modelo que el examinador construye delante de él. En la segunda parte se le presentan 3 modelos impresos en dibujos, las puntuaciones oscilan entre 2, 1, ó 0 dependiendo de su grado de consecución; se interrumpe la prueba con dos fracasos consecutivos a partir del tercer elemento (TEA, 1976).

Esta escala la utilizamos para comprobar las características intelectuales del grupo experimental y del grupo control.

2.5.- Hoja de registro del estilo de enseñanza del profesor

Este instrumento fue elaborado por nosotros, y dentro de él podemos diferenciar los siguientes apartados:

1.- *Descripción de la situación*: consta de tres preguntas abiertas sobre: el tipo de tarea que esta llevando a cabo el profesor, el agrupamiento en el que los alumnos realizan la tarea, y otros datos que se consideren de interés.

2.- *Forma de presentación de la tarea*: Consta de 6 ítems cuantitativos que vienen medidos en una escala tipo Lickert de 1 a 5, desde *Nunca* hasta *Siempre*. Hacen referencia a cómo el profesor presenta la tarea a sus alumnos.

3.- *Materiales de apoyo utilizados*: Consta de 8 ítems cuantitativos, medidos en una escala tipo Lickert de 1 a 5, desde *Nunca* hasta *Siempre* y un ítem cualitativo, deja abierta la posibilidad a introducir algún material a parte de los sugeridos.

4.- *Tipo de técnicas*: Es un apartado abierto en el que el profesor puede elegir entre siete opciones diferentes y no excluyentes sobre las técnicas de enseñanza que emplea en su aula (Ver en anexo 4).

Este instrumento se utilizó para estudiar el estilo de enseñanza del profesorado (tanto del grupo experimental, como del control).

2.6.- Cuestionario de las teorías implícitas de la Educación (Triana, 1991).

Utilizamos como referencia el modelo de Triana (1991) pero lo adaptamos al trabajo con profesores. El cuestionario consta de 26 ítems, que hacen referencia a ideas y formas sobre la educación. Los profesores deben de mostrar su acuerdo o desacuerdo en una escala de 0 a 8, dónde 0 sería totalmente en desacuerdo y 8 totalmente de acuerdo.

Nuestra finalidad con la aplicación de este cuestionario era ver si las opiniones de los profesores del grupo experimental y el grupo control eran substancialmente semejantes o diferentes antes de la intervención (ver en anexo 5).

2.7.- Escala de evaluación de programas de entrenamiento (Román, 1993).

Esta escala consta de 23 apartados, que pasamos a describir a continuación:

1.- *Metacognición: autoconocimiento.* Consta de 4 ítems que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento incluye elementos de metacognición relacionados con la reflexión sobre el propio conocimiento.

2.- *Metacognición: automanejo.* Consta de 3 ítems que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento incluye elementos de metacognición relacionados con el automanejo en los alumnos de estrategias cognitivas.

3.- *Motivación intrínseca*: Consta de 9 ítems que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento ha resultado motivante a los sujetos.

4.- *Integración curricular*: Consta de 5 ítems que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento puede ser incluido dentro de las actividades curriculares habituales del aula.

5.- *Conocimiento previo*: Consta de 3 ítems que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento se adaptaba a los conocimientos previos de los alumnos.

6.- *Moldeado*: Consta de 4 ítems que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento utiliza el moldeado como estrategia de aprendizaje.

7.- *Consistencia*: Consta de dos ítems que hacen referencia a la estructuración del programa en relación al orden de presentación de las estrategias cognitivas y a la claridad de definición de las mismas.

8.- *Transferencia*: Consta de 3 ítems que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento incluye elementos que faciliten la transferencia de lo aprendido a otras situaciones fuera del entrenamiento.

9.- *Constructivismo*: Consta de 1 ítem que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento tiene en cuenta la importancia de la construcción del conocimiento como guía de aprendizaje.

10.- *Aprendizaje significativo*: Consta de 2 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento tiene en cuenta la importancia del aprendizaje significativo.

11.- *Práctica*: Consta de 4 ítems, que hacen referencia a si el

programa utilizado en la fase de entrenamiento es suficiente para que los alumnos adquieran los objetivos planteados.

12.- *Práctica retroalimentada*: Consta de 2 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento contempla la necesidad de dar al sujeto un feedback de sus ejecuciones.

13.- *Desvanecimiento, andamiaje*: Consta de 2 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento contempla el aprendizaje gradual por parte de los alumnos de las cuestiones planteadas por el profesor.

14.- *Socialización progresiva*: Consta de 1 ítem, que hace referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento contempla la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento de los alumnos.

15.- *Enseñabilidad*: Consta de 4 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento ha sido fácil de aplicar por parte del profesor y de recibir por parte de los alumnos.

16.- *Efectos secundarios*: Consta de 7 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento produce connotaciones positivas fuera de su propia aplicación.

17.- *Motivación extrínseca*: Consta de 2 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento introduce elementos externos que motiven en los alumnos su propio aprendizaje.

18.- *Sistema de evaluación*: Consta de 9 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento contempla la necesidad de una evaluación cualitativa y cuantitativa.

19.- *Reforzamiento*: Consta de 3 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento introduce el reforzamiento de los niños como estrategia de enseñanza.

20.- *Modelado*: Consta de 1 ítem, que hace referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento utiliza como estrategia de enseñanza el modelado.

21.- *Teoría subyacente*: Consta de 2 ítem, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento se podría incluir dentro de los programas de Mejora de la Inteligencia.

22.- *Diferencias individuales*: Consta de 1 ítem, que hace referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento contempla el respecto a la diversidad de los alumnos.

23.- *Especificidad*: Consta de 2 ítems, que hacen referencia a si el programa utilizado en la fase de entrenamiento se puede relacionar con áreas concretas del currículo escolar o si es aplicable a todas. (ver en anexo 6).

Esta escala se ha utilizado con el fin de evaluar el programa de desarrollo sociocognitivo, atendiendo a los 23 conceptos arriba mencionados, ya que son considerados como referentes esenciales de un buen programa de entrenamiento.

2.8.- Cuestionario de evaluación de la intervención por unidades

Ha sido elaborado por nosotros y consta de preguntas abiertas y de preguntas cerradas.

En las preguntas cerradas hay 10 ítems que hacen referencia a los siguientes constructos: Atención, generalización del programa, satisfacción del profesor, metas de la intervención, generalización en el profesor, conocimientos previos conceptuales y procedimentales en los niños, grado de adaptación a la edad de los niños, empleo por parte del profesor de estrategias de resolución de problemas cognitivos e

interpersonales, motivación de los niños y grado de inserción curricular. Los ítems van medidos en una escala tipo Lickert de 1 a 5, desde *Nunca* hasta *Siempre*.

En las 7 preguntas abiertas, el profesor hace una valoración de la aplicación por cada una de las unidades (ver en anexo 7).

Con este instrumento pretendemos medir la eficacia de la intervención en cada una de las unidades del programa.

2.9.- Cuestionario de evaluación de la intervención global

Ha sido elaborado por nosotros y consta preguntas abiertas, y de preguntas cerradas.

En las preguntas abiertas hay 13 ítems referidos a las siguientes cuestiones: Atención, generalización del programa, satisfacción del profesor, metas de la intervención, generalización en los niños, conocimientos previos conceptuales, conocimientos previos procedimentales, grado de adaptación a la edad de los niños, comprensión de actividades, y motivación de los niños. Va medido en una escala tipo Lickert de 1 hasta 5, desde *Nunca* hasta *Siempre*.

En las 7 preguntas abiertas el profesor hace una valoración de la aplicación del programa en general (ver en anexo 8).

Con él se pretende medir la eficacia general de la aplicación del programa.

2.10.- Indicadores de evaluación por unidades

Consta de 91 ítems de evaluación repartidos entre las 29 unidades, cada uno de ellos hacen referencia a los contenidos trabajados en dichas unidades.

Se cumplimenta antes y después de la aplicación de cada una de las unidades. Se mide en una escala tipo Lickert de 1 a 5, desde *Nunca* hasta *Siempre* (ver en anexo 9).

Lo elaboramos con el fin de determinar los conocimientos de los sujetos en cada una de las unidades antes y después de la aplicación de las mismas.

2.11.- Programa de entrenamiento sociocognitivo

Consta de 29 unidades de trabajo que están estructuradas en los siguientes apartados:

- 1.- Objetivos de la unidad.
- 2.- Indicadores de evaluación de la unidad.
- 3.- Tareas de actuación que propone la unidad.
- 4.- Materiales necesarios para trabajar la unidad.
- 5.- Actividades de generalización de la unidad.

Además en la mayoría de las unidades existen anexos en los que se presentan los materiales necesarios para trabajarlas.

Como podemos ver en el Cuadro 4, cada una de las unidades tiene unos objetivos claros y pone en marcha una serie de técnicas cognitivas (ver anexo 10).

Cuadro 4: Objetivos de la unidades del programa y técnicas cognitivas que ponen en marcha.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA	UNIDADES	ACTIVIDAD COGNITIVA
<p>1.- Que el profesor establezca una buena relación con los alumnos.</p> <p>2.- Que el profesor trabaje en establecer la línea base de ejecución conductual.</p> <p>3.- Que el profesor trabaje técnicas de "fijar la atención" con los alumnos.</p> <p>4.- Que el profesor trabaje en técnicas de relajación con el alumno.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>	<p>Introducción</p>
<p>5.- Que el niño siga la instrucción de buscar, y discriminar los diferentes tiempos atmosféricos.</p> <p>6.- Que el niño discrimine los diferentes tiempos atmosféricos.</p> <p>7.- Que el alumno coloree un dibujo dado.</p> <p>8.- Que el niño cuente una historia sobre el dibujo que ha coloreado.</p>	<p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>Modalidad de resolución de problemas</p>
<p>9.- Que los niños verbalicen un plan adecuado para colorear un dibujo de un cuadrado, de un círculo y de un triángulo, respondiendo a las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "¿Cuál es mi problema?" o "¿Qué me han mandado?" • "¿Cómo puedo hacerlo?" o "¿Cuál es mi plan?" • "¿Cómo lo estoy haciendo?" o "¿Estoy llevando a cabo mi plan?" • "¿Cómo lo he hecho?" <p>10. - Que los niños comiencen a identificar planes apropiados para llevar a cabo tareas.</p> <p>11.- Que el niño utilice planes de descubrimiento de detalles específicos mientras resuelve la tarea de encontrar los dibujos que son idénticos.</p> <p>12.- Que el niño utilice planes de descubrimiento de detalles específicos mientras resuelve la tarea de encontrar los dibujos que son diferentes.</p>	<p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p>	<p>Pensamiento Planificador</p> <p>Medios-Fines</p>

OBJETIVOS DEL PROGRAMA	UNIDADES	ACTIVIDAD COGNITIVA
13.- Que los niños aprendan a mantener la atención en tareas de escucha verbal y que comiencen a evaluar su propia ejecución; es decir, que respondan a la pregunta: "¿Cómo lo he hecho?".	9	Pensamiento Autoevaluador
14.- Que los niños aprendan a mantener la atención en tareas de escucha verbal y que comiencen a evaluar su propia ejecución; es decir que respondan a la pregunta: "¿Cómo lo he hecho?".	10	Focalización de la atención Pensamiento autoevaluador Pensamiento Planificador
15.- Que los niños puedan aprender a identificar los sentimientos de otras personas mirando y escuchando.	11	Identificación de emociones
16.- Que descubran que una estrategia puede ser efectiva para resolver diferentes problemas.	11	Resolución de problemas
17.- Que los niños puedan aprender a identificar las causas y los efectos de las acciones.	12	Pensamiento Planificador
18.- Que el niño dé al menos un porque a preguntas relacionadas con una serie de acciones dadas.	13	Pensamiento consecucional
19.- Que el niño aprenda a inhibir respuestas.	13	Focalización de la atención
20.- Que el niño exprese en voz alta su idea sobre cómo se siente el personaje de una historia.	14	Identificación de emociones
21.- Que el niño planifique y ejecute un plan para resolver la tarea de un laberinto.	14	Pensamiento Planificador
22.- El niño deberá de sugerir dos o más soluciones a un problema dado sin evaluarlas.	15	Pensamiento Planificador
23.- Que el niño utilice las tarjetas de categorización de soluciones sociales referidas a los problemas que se le puedan presentar.	15	Pensamiento consecucional
24.- Que el niño discrimine si las frases que se le dicen tienen sentido.	16	Pensamiento consecucional

OBJETIVOS DEL PROGRAMA	UNIDADES	ACTIVIDAD COGNITIVA
25.- Que el niño aprenda que una acción tiene siempre una consecuencia y que antes de hacer algo, nos debemos de preguntar qué consecuencias puede traer esa acción.	17	Pensamiento Consecuencial
26.- Que el niño aprenda que una acción tiene siempre una consecuencia y que antes de hacer algo, nos debemos de preguntar qué consecuencias puede traer esa acción.	18	Modalidad de Resolución de problemas
27.- Resolver un laberinto alfabético-numérico.	18	Pensamiento Planificador
28.- Pensar un plan para enseñar a hacer el laberinto a otro niño.	18	Pensamiento Planificador
29.- Que el niño presente múltiples consecuencias de las soluciones a un mismo problema.	19	Pensamiento consecuencial Pensamiento alternativo
30.- Que el niño presente múltiples consecuencias de las soluciones a un mismo problema.	19	
31.- Que el niño evalúe cada una de las consecuencias que ha dado a un problema en función de la "efectividad" de su resultado.	19	
32.- Que el niño inhiba la respuesta de aplaudir inmediatamente a oír la palabra clave y lo haga después de la pausa.	20	Focalización de la atención.
33.- El niño pensará en dos consecuencias de cada una de las dos soluciones de un problema.	21	Pensamiento consecuencial Pensamiento alternativo
34.- Que el niño agrupe correctamente un conjunto de dibujos considerándolos unos como seguros y otros como inseguros.	22	Modalidad de Resolución de problemas
35.- Que resuelva una serie de acertijos que le presenta el profesor.	23	
36.- Que el niño evalúe una situación bajo dos criterios el de seguridad (es una buena idea) y el de justicia.	24	Pensamiento Autoevaluador
37.- Que el niño prediga los sentimientos probables en las tarjetas de situaciones que se le presenten.	25	Identificación de emociones

OBJETIVOS DEL PROGRAMA	UNIDADES	ACTIVIDAD COGNITIVA
38.- Que el niño juzge las situaciones que fomentan sentimientos agradables como buenas ideas.	25	Pensamiento Autoevaluador
39.- Que el niño utilice la "efectividad" como criterio para evaluar una serie de soluciones a problemas.	26	
40.- Que el niño utilice los cuatro criterios vistos hasta el momento como criterios de evaluación (seguridad, justicia, sentimientos y efectividad).	26	
41.- Que el niño se plantee la resolución de un problema, en el que el conflicto aparece entre iguales.	27	Modalidad de Resolución de Problemas
42.- Que el niño se plantee la resolución de un problema, en el que el conflicto aparece entre un niño y un adulto.	28	

3.- PROCEDIMIENTO

Una vez adaptado el material a utilizar (programa de entrenamiento sociocognitivo, cuestionarios y escalas), se procedió de la forma siguiente:

El Asesor técnico docente de Atención a la diversidad de la provincia de Palencia comunicó a un grupo de profesores de Educación Compensatoria y de Educación Especial de la capital la posibilidad de participar en la puesta en marcha en sus aulas de un programa de desarrollo sociocognitivo dirigido niños pequeños (Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria); para participar debían de comprometerse a intervenir en una fase de entrenamiento, y trabajar en el seguimiento y evaluación pormenorizada de los resultados de sus alumnos.

Cuatro profesores (3 de Educación Compensatoria, y 1 de Educación Especial) aceptaron las condiciones de actuación y pasaron a ser el grupo de experimental o de tratamiento, y los otros dos profesores de Educación Compensatoria que tenían niños-as con edades semejantes a las de los primeros, y que no aceptaron poner en práctica la experiencia en sus aulas, pasaron a ser considerados como grupo control o de no tratamiento. Por lo tanto la elección de los grupos no se hizo al azar sino atendiendo a criterios de facilidad de trabajo con los profesores de las aulas.

Antes de la fase de entrenamiento del profesorado, se les pasó a todos los profesores dos cuestionarios uno para evaluar, su estilo de enseñanza, (*Hoja de registro del estilo de enseñanza del profesor*) y otro para evaluar las teorías educativas subyacentes (*Cuestionario de las teorías implícitas de la Educación*) con el fin de detectar si existían diferencias en su forma de enseñar, respecto a las teorías educativas de partida.

Seguidamente se pasó a la fase de entrenamiento del profesorado del grupo experimental en la aplicación del programa de desarrollo sociocognitivo. Esta fase constó de dos partes, en la primera se trabajaron una serie de conocimientos cognitivo-conductuales básicos y la segunda parte consistió en un seminario permanente durante todo el curso en el que se trabajaron y evaluaron cada una de las unidades del programa, y éste en general.

A continuación se realizó una fase de pretest o evaluación inicial de los niños-as de ambos grupos experimental y control, y seguidamente se aplicó el programa en el grupo experimental; posteriormente se realizó una evaluación final de los niños-as de ambos grupos experimental y control, y por último se efectuó un seguimiento de los niños-as de ambos grupos.

3.1.- Fase de entrenamiento del profesorado en el grupo experimental

Constó de dos partes, una previa al entrenamiento de los alumnos, que se realizó antes de que comenzará el curso académico durante los 15 primeros días del mes de septiembre del curso 91-92. Se trabajaron con los profesores conceptos cognitivo-conductuales previos o básicos que se insertaban de forma explícita o implícita en el programa de entrenamiento con los niños (ver en anexo 10).

La segunda parte se realizó a lo largo del curso académico, en sesiones de una hora y media de duración los lunes de cada semana. En estas sesiones se analizaban las unidades del programa de desarrollo sociocognitivo que iban a trabajarse durante la semana, y se evaluaban las unidades trabajadas la semana anterior.

3.2.- Fase de evaluación inicial o pretest

Se llevó a cabo una evaluación previa de los niños que iban a participar en nuestro estudio, tanto los asignados al grupo control como los asignados al grupo experimental.

Primeramente se les pasó la *Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales para Ciclo Inicial* de Pelechano (1984, 1987). La duración de la prueba variaba de 1 a 2 días por niño, ya que la aplicación era individual.

Después se pasó la *Escala para la medición de las estrategias de resolución de problemas*, en base a las respuestas que daban a la *Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria*. El tiempo de aplicación variaba también de 1 a 2 días por niño, y se hacía de forma individual.

Esta fase se llevó a cabo durante los meses de Octubre y parte de Noviembre. Para su realización se contó con colaboradores externos, en concreto dos psicólogas que se encargaron de aplicar las pruebas a los niños. Previamente estas personas habían sido entrenadas en el paso de las pruebas para evitar sesgos.

3.3.- Fase de aplicación del programa

La fase de entrenamiento de los niños del grupo experimental se efectuó durante la segunda parte del mes de Noviembre, y los meses de Diciembre y Enero.

Los profesores trabajaban una unidad diaria de lunes a jueves, la duración de cada unidad variaba desde 1/2 hora a 1 hora. El horario de trabajo era siempre el mismo, a primera hora de la mañana.

3.4.- Fase de evaluación final o de posttest

La evaluación final de los niños-as se realizó durante el mes de Febrero y parte de Marzo.

Se aplicaron las mismas pruebas que en la fase de pretest, tanto al grupo experimental como al grupo control.

3.5.- Fase de seguimiento

Se llevó a cabo una segunda evaluación de los niños-as durante parte los meses de Mayo y Junio.

Se aplicaron las mismas pruebas que en la fase de pretest y de evaluación final, tanto al grupo experimental como al grupo control.

3.6.- Fase de evaluación de la aplicación del programa

Se intentará evaluar tanto el rendimiento de los alumnos, como la efectividad del programa según era percibido por los profesores que lo aplicaron.

Para evaluar el rendimiento de los alumnos en el programa, se utilizó los *Indicadores de evaluación por unidades*. Que se aplicaba antes y después de la intervención.

Para evaluar la efectividad del programa se utilizó el *Cuestionario de evaluación de la intervención por unidades*, el profesor realizaba dos mediciones, en primer lugar evaluó cada una de las unidades por separado, y en segundo lugar una vez finalizada la aplicación del programa evaluaba la intervención en su totalidad Para ello utilizó los siguientes instrumentos de evaluación: *Cuestionario de evaluación de la intervención*, y la *Escala de evaluación de programas de entrenamiento* (Román, 1993).

4.- DISEÑO

Para facilitar la comprensión hablaremos de grupo experimental y de control, no obstante la asignación de los sujetos a los grupos no se realizó de forma aleatoria, si no en función de la disponibilidad del profesorado a intervenir en nuestro programa, así que si fuéramos estrictos en la metodología deberíamos de hablar de grupo de trata-

miento y grupo de no tratamiento, ya que nos encontramos ante un diseño cuasiexperimental de grupo control no equivalente.

El diseño resultante está representado en la tabla 3, donde O_1 son las observaciones en el grupo experimental antes de comenzar el tratamiento, O_3 son las observaciones dentro del grupo control antes de la intervención, X es el entrenamiento sociocognitivo de los sujetos del grupo experimental; O_2 son las observaciones en el grupo experimental después del entrenamiento; O_4 son las observaciones en el grupo control después de la fase de entrenamiento; O_5 son las observaciones en la fase de seguimiento en el grupo experimental; y O_6 son las observaciones en la fase de seguimiento en el grupo control.

Tabla 3: Representación del diseño cuasiexperimental de grupo control no equivalente, según Campbell y Stanley.

Grupo	Pretest	E. sociocognitivo	Postest	Seguimiento
1	O1	X	O2	O5
2	O3		O4	O6

Con el fin de evaluar la significación de las diferencias que hemos previsto en las hipótesis entre el grupo experimental y el de control utilizamos análisis no paramétricos, debido a que nuestro n era igual a 25 sujetos, y además tampoco se cumplían otros requisitos paramétricos (las distribuciones no son normales, no se advierte homogeneidad de las varianzas de los grupos, no se ha comprobado la existencia de correlación entre las medias y las desviaciones...).

Las pruebas paramétricas utilizadas se señalan en el capítulo VII.

5.- MATERIALES INFORMATICOS UTILIZADOS

Para la elaboración de esta tesis se ha utilizado un Macintosh SE/30 con coprocesador matemático. Los programas empleados han sido: Procesador de textos Microsoft Word; análisis estadístico de los datos el SPSS; para la elaboración de tablas y gráficos el DeltaGraph y el Aldus Table Editor; para la Bibliografía el Pro-cite; para la maquetación el QuarkX Press.

TERCERA PARTE:

RESULTADOS

Capítulo VII:
ANALISIS DE LOS RESULTADOS

1.- INTRODUCCION

En este capítulo analizaremos los resultados, tanto en lo relacionado con el análisis comparativo de los resultados de la intervención directa con los niños del grupo experimental y control, como con lo relacionado con la evaluación del programa de desarrollo ccognitivo.

2.- EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO SOBRE LA VARIABLE DEPENDIENTE: HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS SOCIALES

Respecto a esta variable hemos realizado dos tipos de análisis, en primer lugar un análisis intragrupo con el fin de comprobar si la intervención produce efectos positivos en los niños-as, para lo que hemos utilizado la prueba de Análisis de la Varianza de dos clasificaciones por rangos de Friedman. Este análisis se ha efectuado dentro del grupo experimental y del control.

Y en segundo lugar hemos efectuado otro análisis intergrupo, con el objeto de comprobar si existen diferencias significativas o tendencia entre el grupo experimental y el grupo control, para ello hemos utilizado la prueba U de Mann-Whitney.

2.1.- Análisis intragrupo

Presentamos los análisis intragrupo en el grupo experimental, y en el grupo control.

2.1.1.- Análisis intragrupo en el grupo experimental

En este apartado estudiaremos, los resultados del análisis intragrupo dentro del grupo experimental.

Tabla 4: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Variables	Evaluación				
	Antes	Después	Seguimiento	Ji-Cuadrado	Probabilidad
I. de causas	1,36	1,98	2,66	21,1400	0,0000
G. de alternativas	1,22	2,30	2,48	23,2200	0,0000
I. de sentimientos	1,46	1,60	2,94	33,8380	0,0000
E. Medios-Fines	1,20	2,08	2,72	29,1200	0,0000

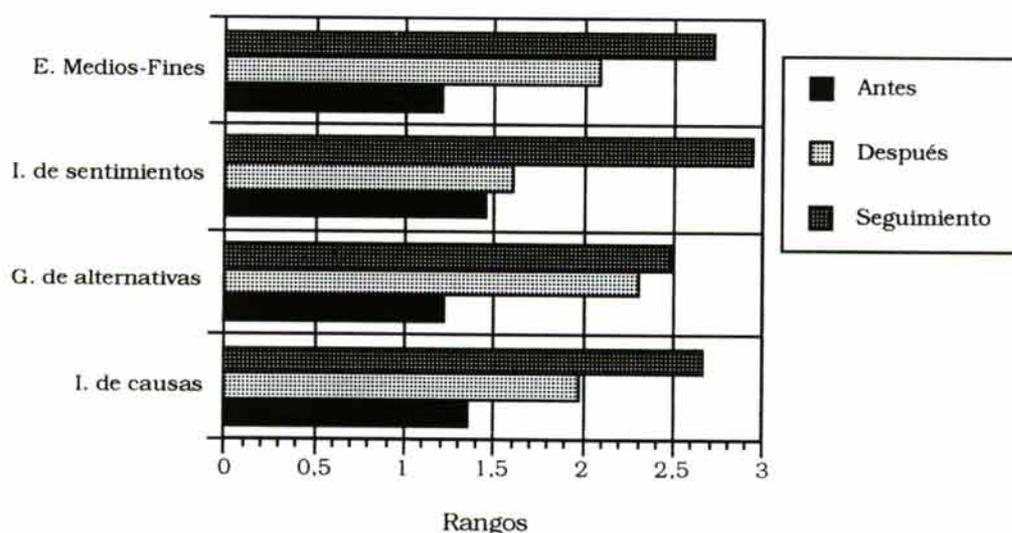


Figura 1: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental) en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Como podemos observar en la tabla 4 y en la figura 1, en la escala de *Inducción de causas*, existen diferencias significativas ($P=0,0000$) entre los distintos momentos de la evaluación (antes, después y seguimiento), observamos un aumento de las puntuaciones después, y seguimiento; también podemos contemplar en la escala de

Generación de alternativas ($p= 0,0000$) y en la escala de *Identificación de sentimientos* ($p=0,0000$) diferencias significativas entre los distintos momentos de la evaluación (antes, después y seguimiento), apreciándose un aumento entre las puntuaciones de antes y después, y de después con las de seguimiento. Nos parece importante hacer hincapié en el incremento tan espectacular observado en esta escala entre las fases antes, después con la de seguimiento, lo que nos induce a pensar que esto pueda deberse a efectos del programa a largo plazo. Y por último en la escala de *Estrategias Medios-Fines* también observamos diferencias significativas ($p= 0,0000$) entre los distintos momentos de la evaluación (antes, después y seguimiento).

Con lo que podemos concluir que el grupo experimental después de la aplicación del programa mejora en su capacidad de inducir causas, en generar alternativas, en identificar sentimientos y en emplear estrategias medios-fines en la resolución de problemas, además esos resultados se mantienen durante la fase de seguimiento.

2.1.2.- Análisis intragrupo dentro del grupo control

En este apartado analizaremos los datos dentro del grupo de control.

Tabla 5: Resultados del análisis intragrupo (grupo control) en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Variables	Evaluación			Ji-Cuadrado	Probabilidad
	Antes	Después	Seguimiento		
I. de causas	1,67	1,75	2,58	6,6670	0,0458
G. de alternativas	1,22	2,30	2,48	23,2200	0,0000
I. de sentimientos	1,46	1,60	2,94	33,8380	0,0000
E. Medios-Fines	1,38	1,92	2,71	10,7917	0,0000

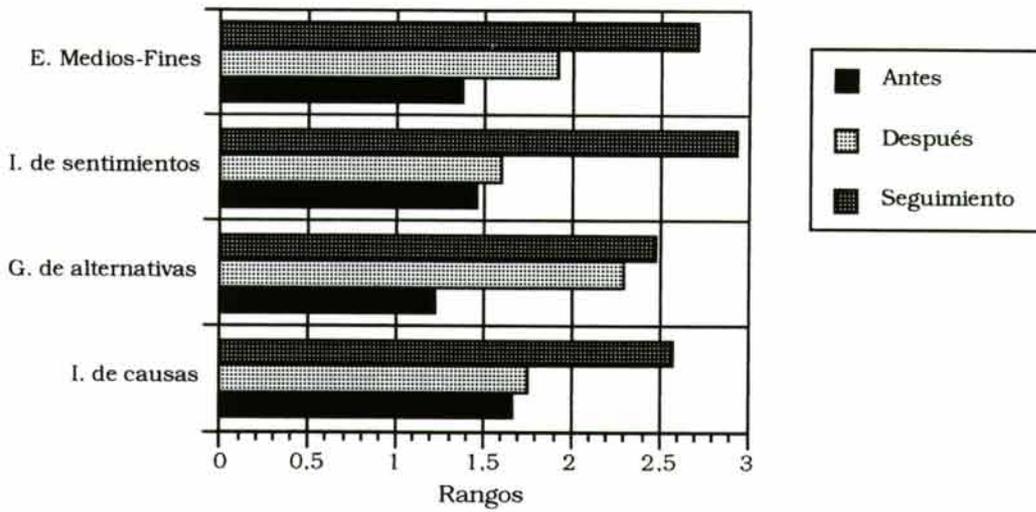


Figura 2: Análisis intragrupo (grupo control) en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Como podemos ver, en el grupo control existen también diferencias significativas en los tres momentos de la evaluación, que se hacen más evidentes en la fase de seguimiento. Para entender estos datos es necesario observar comparativamente la tabla 4 y 5, aquí vemos como en Inducción de causas y en Estrategias medios-fines el grupo control y el experimental no obtienen puntuaciones iguales, no debemos de olvidar que no son grupos equivalentes y que los sujetos no se han asignado al azar a dichos grupos. Por lo que los datos en este apartado se deben de analizar no de forma comparativa entre el grupo experimental y el control sino comparados con ellos mismos. El análisis intergrupo lo haremos en el punto 2.2.

2.2.- Análisis intergrupos

En este apartado realizaremos el análisis intergrupo en la Batería de Pelechano. Recordamos que para analizar estos datos hemos utilizado la prueba U de Mann-Whitney.

2.2.1- Inducción de causas

En este apartado analizaremos los resultados intergrupos, en la escala de *Inducción de causas*.

Tabla 6: Resultados del análisis intergrupo en la escala Inducción de causas, en los tres momentos de la evaluación, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	12,54	72,00	0,7412
	Control	13,50		
Después	Experimental	15,38	47,00	0,0806
	Control	10,42		
Seguimiento	Experimental	15,50	45,50	0,0114
	Control	10,29		

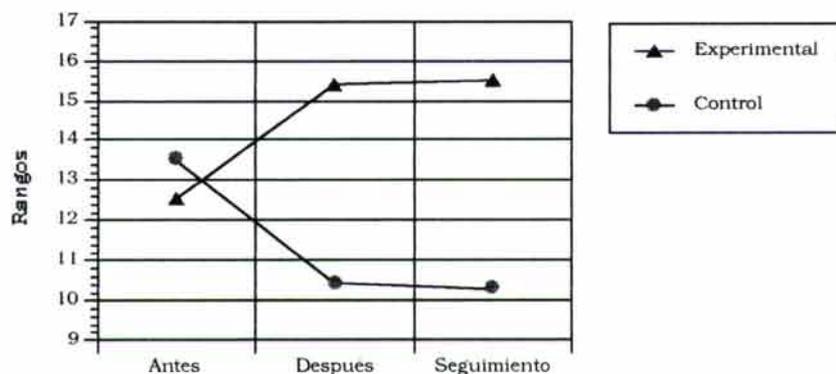


Figura 3: Resultados del análisis intergrupo en la escala Inducción de causas, en los tres momentos de la evaluación, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Como podemos ver en la tabla 6 y en la figura 3, antes de la aplicación del programa no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, por lo que podemos considerarlos como grupos equivalentes ($p=0,7412$).

Después de haber concluido la aplicación del tratamiento, tampoco observamos diferencias significativas entre uno y otro grupo, aunque sí existía cierta tendencia a la diferencia ($p=0,0806$) a favor del grupo experimental.

Por último en la medición de seguimiento realizada mes y medio después de la aplicación del programa, observamos diferencias significativas, entre uno y otro grupo ($p=0,0114$), a favor del grupo experimental.

Parece pues, como si los efectos del entrenamiento se incrementaran con el paso del tiempo.

En principio la mejora del grupo experimental sobre el grupo control en la fase de seguimiento y no inmediatamente después de la aplicación del programa puede ser debido a un efecto de latencia de lo aprendido por los niños-as, que se va desarrollando a medida que el tiempo transcurre y no de forma inmediata.

2.2.2- Generación de alternativas

En este apartado estudiaremos los resultados del análisis inter-grupo, en la escala de *Generación de alternativas*.

Tabla 7: Resultados del análisis intergrupo en la escala Generación de alternativas, en los tres momentos de la evaluación, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	15,42	46,50	0,0822
	Control	10,38		
Después	Experimental	17,27	22,50	0,0023
	Control	8,38		
Seguimiento	Experimental	18,31	9,00	0,0001
	Control	7,25		

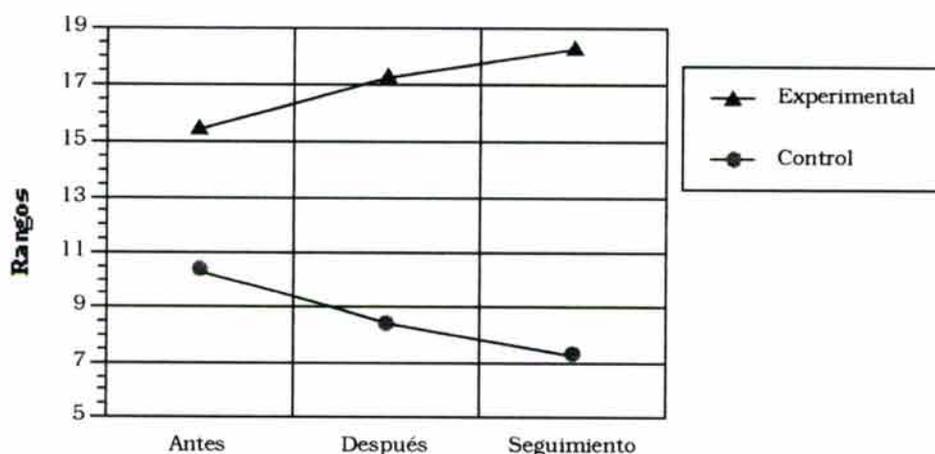


Figura 4: Resultados del análisis intergrupo en la escala Generación de alternativas, en los tres momentos de la evaluación, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Como podemos ver en la tabla 7 y en la figura 4, antes de la aplicación del programa no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, por lo que podemos concluir que son grupos equivalentes. ($p=0,0822$), si bien existía cierta tendencia a la diferencia a favor del grupo experimental.

En la medición realizada después de haber concluido la aplicación del tratamiento, se observaron diferencias significativas

($p=0,0023$) entre uno y otro a favor del grupo experimental, asimismo en la medición de seguimiento realizada mes y medio después se mantuvieron diferencias significativas ($p=0,0001$), e incluso aumentaron, a favor del grupo experimental.

Si además analizamos las medias de los rangos, vemos que en el grupo control tienden a disminuir y en el grupo experimental tienden a aumentar.

Por lo tanto podemos concluir que los efectos del tratamiento son inmediatos e incluso mejoran con el paso del tiempo, en lo referente a generar alternativas en el grupo experimental.

2.2.3- Identificación de sentimientos

En este apartado estudiaremos los resultados del análisis intergrupos en la escala de *Identificación de sentimientos*.

Tabla 8: Resultados del análisis intergrupo en la escala Identificación de sentimientos, en los tres momentos de la evaluación, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	18,31	9,00	0,0002
	Control	7,25		
Después	Experimental	17,15	24,00	0,003
	Control	8,50		
Seguimiento	Experimental	15,50	45,50	0,0002
	Control	10,29		

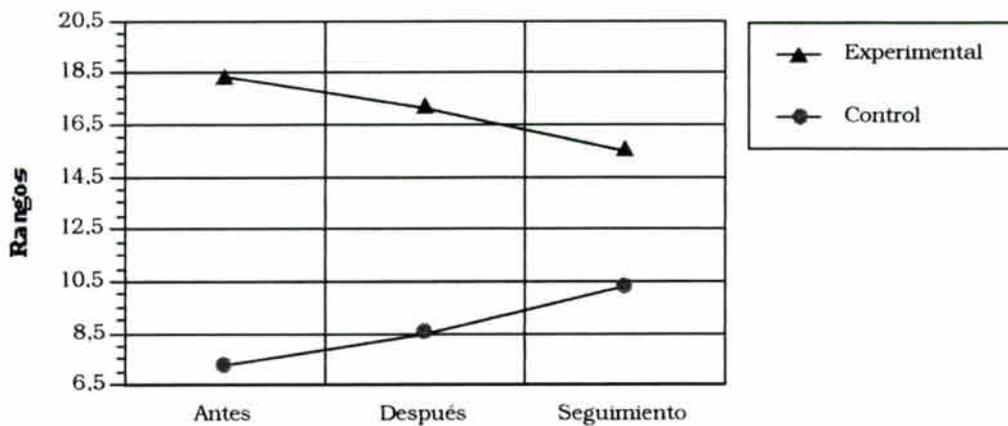


Figura 5: Resultados del análisis intergrupo en la escala Identificación de sentimientos, en los tres momentos de la evaluación, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Como podemos observar en la tabla 8 y en la figura 5, antes de la aplicación del programa existían diferencias significativas ($p=0,0002$) entre el grupo experimental y el grupo control, por lo que no podemos concluir que fueran grupos equivalentes.

Por ello hemos creído necesario hacer un análisis de las diferencias utilizando la fórmula propuesta por D' Hainaut para calcular las ganancias relativas o diferencias relativas entre el postest o evaluación final y el pretest o evaluación inicial:

$$R = \frac{t-a}{m-a} \times 100$$

Donde R es igual a ganancia relativa, t es igual a puntuación obtenida en el postest, a es igual puntuación obtenida en el pretest y m la puntuación máxima posible en la escala de medida de la variable dependiente correspondiente (citado por Bisquerra; 1989, p. 212).

Presentamos en la tabla 9 los datos de ganancias relativas (después-antes, y seguimiento-antes), y su representación gráfica en la figura 6.

Tabla 9: Resultados del análisis intergrupo de las ganancias relativas en la escala Identificación de sentimientos, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Ganancia	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Después-Antes	Experimental	10,50	48,00	0,0987
	Control	14,50		
Seguimiento-Antes	Experimental	17,00		
	Control	8,00	18,00	0,0003

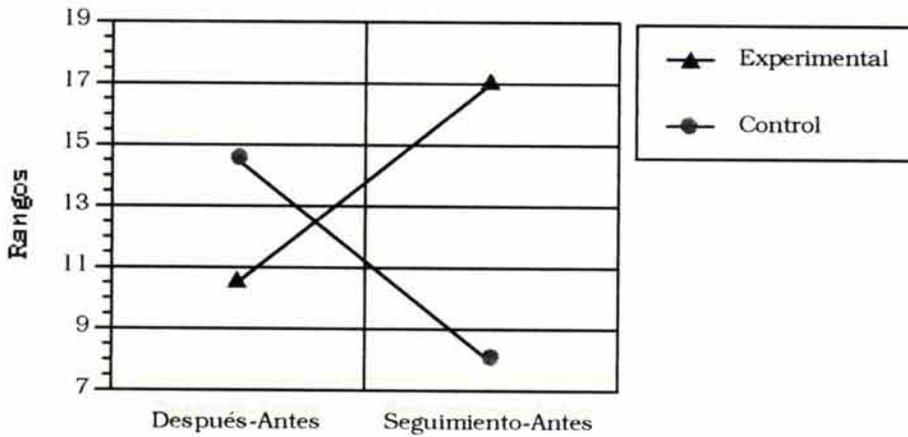


Figura 6: Resultados del análisis intergrupo por ganancias después-antes en la escala de Identificación de sentimientos, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Los datos de la tabla 9 y en la figura 6 indican que entre las puntuaciones antes y las de después del entrenamiento no se observan diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en identificación de sentimientos. Por lo que podemos concluir que el programa no mejora a los niños entrenados en comparación con los no entrenados, en la comparación antes-después.

En cambio en el análisis de las puntuaciones antes y las de seguimiento observamos como sí existen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental, por lo que podríamos concluir que el programa de entrenamiento sociocognitivo mejora la ejecución de los sujetos del grupo experimental con un efecto a largo plazo.

2.2.4.- Estrategias medios-fines

En este apartado estudiaremos los resultados del análisis intergrupos en la escala de *Estrategias medios-fines*.

Tabla 10: Resultados del análisis intergrupo en la escala Estrategias medios-fines, en los tres momentos de la evaluación, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	14,00	19,50	0,4762
	Control	11,92		
Después	Experimental	18,08	12,00	0,0003
	Control	7,50		
Seguimiento	Experimental	16,15	37,00	0,0253
	Control	9,58		

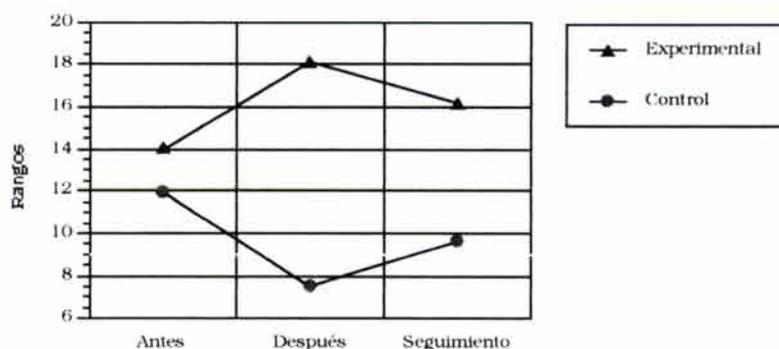


Figura 7: Resultados del análisis intergrupo (grupo experimental) en la escala Estrategias medios-fines, en los tres momentos de la evaluación, en la Variable Dependiente primera, Habilidad para resolver problemas sociales.

Siguiendo la tabla 10 y la figura 7 podemos ver cómo antes de comenzar el tratamiento no existían diferencias significativas ($p=0,4762$) entre los sujetos del grupo experimental y del de control, por lo que podemos concluir que se trata de grupos equivalentes. En el análisis efectuado después del tratamiento sí se detectan diferencias significativas ($p=0,0003$) entre ambos grupos, que se mantienen en la fase de seguimiento ($p=0,0253$), lo que nos está indicando que el tratamiento produce efectos inmediatos sobre las Estrategias medios-fines, y que éstos se mantienen a lo largo del tiempo.

3.- EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO SOBRE LA VARIABLE DEPENDIENTE: HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS COGNITIVOS

Como ya hemos argumentado en el punto 2, al ser nuestra muestra pequeña ($n=25$) hemos creído más oportuno utilizar estadísticos no paramétricos para el análisis de los datos.

Hemos efectuado dos tipos de análisis uno intragrupo y otro intergrupo.

En el primero hemos utilizado la prueba de Análisis de la Varianza de dos clasificaciones por rangos de Friedman.

Y para el segundo, enfocado a determinar si existían diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental respecto a la segunda Variable Dependiente, hemos utilizado la prueba U de Mann-Whitney.

Es importante indicar que la Escala para la medición de estrategias de resolución de problemas, queda dividida en los siguientes apartados:

- 1.- Entrada de información.
- 2.- Procesamiento de Información.
- 3.- Salida de Información.

3.1.- Análisis intragrupo

Analizaremos primero los datos intragrupo correspondientes al grupo experimental, y seguidamente los relativos al grupo control.

3.1.1- Análisis intragrupo en el grupo experimental

En este apartado estudiaremos el análisis intragrupo en el grupo experimental en relación con la Variable Dependiente segunda, *Habilidad para resolver problemas cognitivos*.

Tabla 11: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en la Variable Dependiente segunda, Habilidad para resolver problemas cognitivos.

Variables	Evaluación				
	Antes	Después	Seguimiento	Ji-Cuadrado	Probabilidad
E.I Atención	1,69	2,15	2,15	1,8462	0,3973
E.I Comprensión	2,23	2,12	1,65	2,4233	0,2977
E.I Interés	1,62	2,35	2,04	3,5000	0,1738
E. Información	1,77	2,27	1,96	1,6539	0,4374
P.I Forma de Responder	2,00	2,04	1,96	0,0417	0,9794
P.I F. Resolver. Metacognición	1,58	2,27	2,15	3,5769	0,1672
P.I F. Resolver T. de Razonamiento	2,35	1,35	2,31	8,3462	0,0154
F. Resolver	1,19	1,38	2,42	7,7308	0,0210
P.Información	2,04	1,62	2,35	3,5000	0,1738
Salida Información	1,54	2,04	2,42	4,6250	0,0990

Por efectividad y claridad de las representaciones gráficas analizaremos cada uno de los apartados de la escala por separado.

Como recordamos dentro del apartado Entrada de la Información podemos diferenciar tres subapartados: Atención, comprensión e interés.

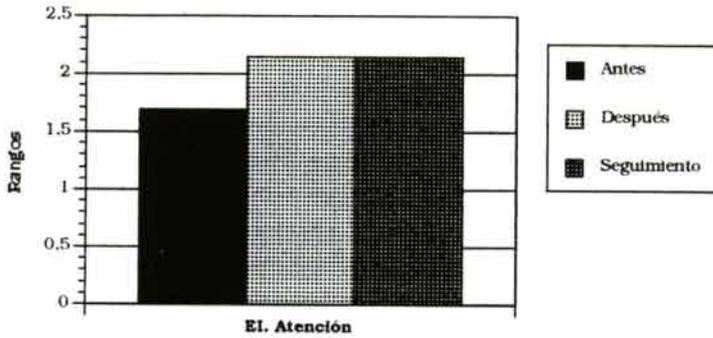


Figura 8: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en atención.

Dentro del punto de atención podemos ver en la tabla 11 y en la figura 8 como no se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, aunque sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de rangos antes-después y antes-seguimiento; lo que indica que la atención de los niño-as en el grupo experimental experimenta cierta mejoría después de la aplicación del programa y en la fase de seguimiento.

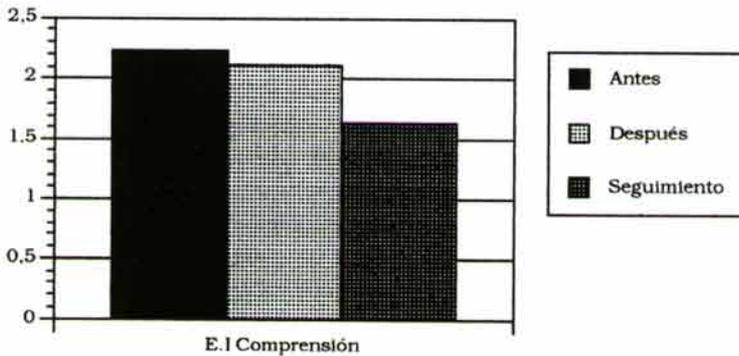


Figura 9: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en comprensión.

En el segundo, comprensión, como podemos ver en la tabla 11 y en la figura 9, no se observan diferencias significativas, incluso existe cierta tendencia a disminuir las medias de rangos. Esto puede ser explicado por la propia formulación de los ítems (ver anexo 2), ya que algunos vienen enunciados de forma negativa, lo que significa que los sujetos mejoran en sus procesos de comprensión después de la aplicación del programa de desarrollo sociocognitivo.

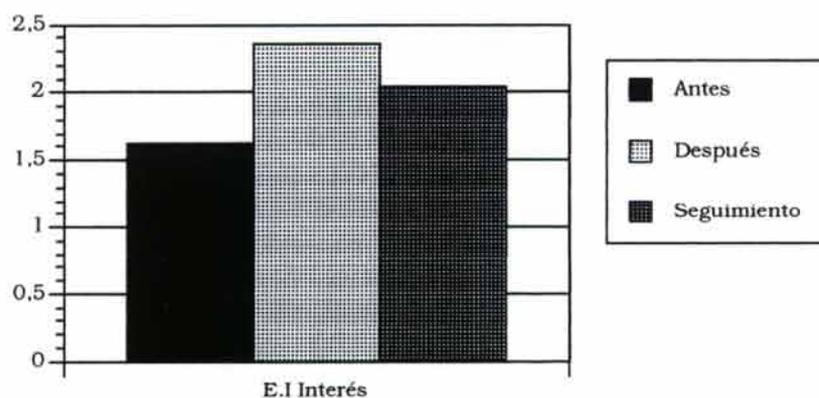


Figura 10: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en interés.

En el tercero, interés, tampoco se observan diferencias significativas, aunque si cierta tendencia a la diferencia entre las medias de rangos antes-después y antes-seguimiento, lo que implica que los sujetos mejoran su interés o motivación por las actividades del aula después de llevarse a cabo el programa de entrenamiento y sus resultados se mantienen en la fase de seguimiento. (Ver tabla 11 y figura 10).

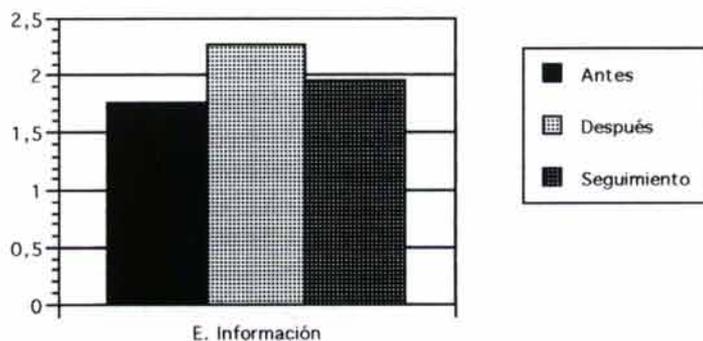


Figura 11: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en Total Entrada información.

Respecto al total de las puntuaciones en el apartado de Entrada de la Información, observamos en la tabla 11 y la figura 11 como no existen diferencias significativas, aunque sí se observa cierta tendencia a la diferencia entre las medias de rangos antes-después y antes-seguimiento,

Esta diferencia disminuye en las fases después-seguimiento. Lo que en términos generales significa que los sujetos después de la fase de entrenamiento elaboran más estrategias de entrada de información, que en la fase de seguimiento, en la que no existe aplicación del programa de desarrollo sociocognitivo.

Dentro del apartado Procesamiento de la Información podemos diferenciar dos subapartados: Forma de responder y Forma de resolver, que a su vez comprende Metacognición y Tipo de razonamiento.

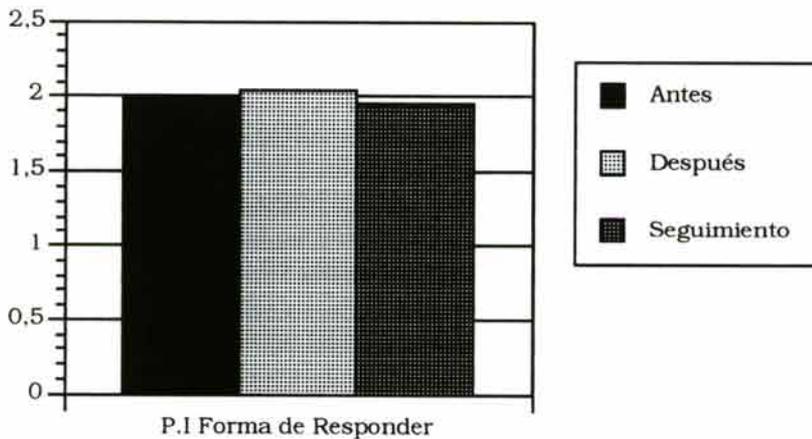


Figura 12: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en Forma de Responder.

Respecto del primero, Forma de responder, como podemos ver en la tabla 11 y en la figura 12, no existen diferencias significativas, lo que implica que en apariencia no se producen mejorías cuantitativas en los sujetos en la forma de responder.

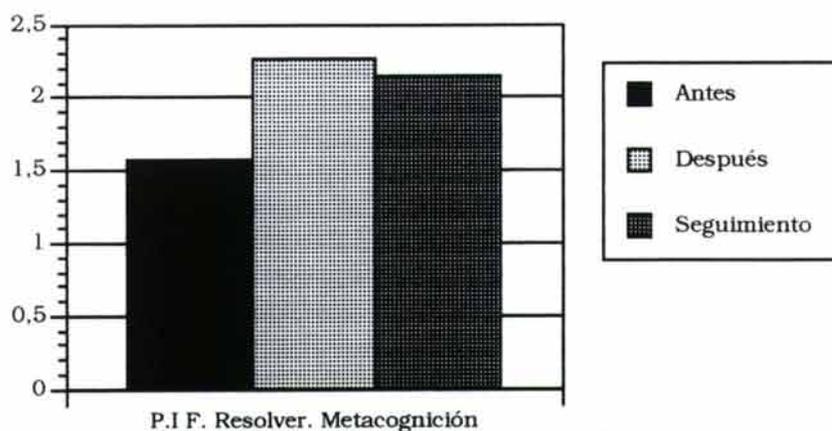


Figura 13: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en Metacognición.

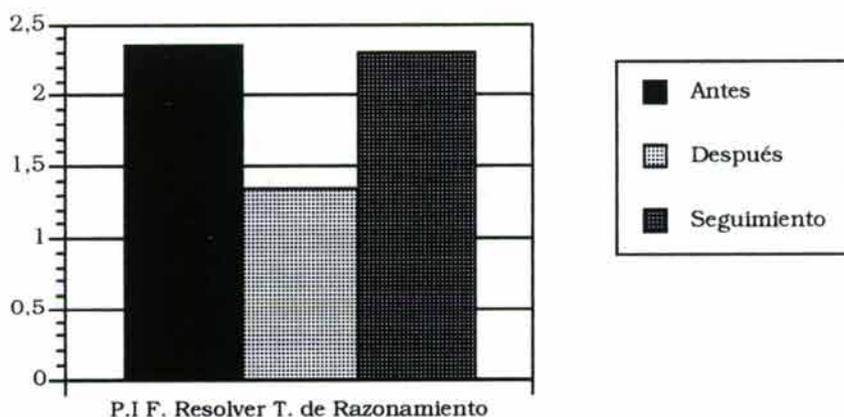


Figura 14: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en Tipo de Razonamiento.

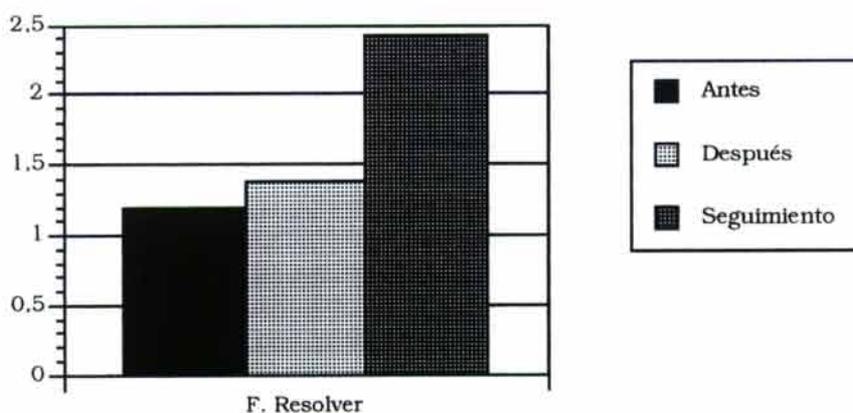


Figura 15: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en Total forma de Resolver.

Como podemos ver en la tabla 11 y en la figura 13, en el segundo subapartado, Forma de resolver en el punto Metacognición, no se observan diferencias significativas, aunque sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de rangos antes-después, y antes-seguimiento.

Lo que significa que los sujetos después de la intervención y en la fase de seguimiento utilizan algunas estrategias de metacognición, para resolver problemas.

En el punto de Tipo de Razonamiento, como vemos en la tabla 11 y en la figura 14, se observan diferencias significativas ($p= 0,0154$), lo que indica que los sujetos varían algún aspecto de su Tipo de Razonamiento.

Respecto del total del subapartado Forma de resolver, como vemos en la tabla 11 y en la figura 15, sí se observan diferencias significativas entre los tres momentos de la evaluación ($p= 0,0210$), siendo más evidentes entre las fases de antes y la de seguimiento.

Lo que implica que sí existen variaciones positivas después de la aplicación del programa, respecto a la forma de resolver problemas.

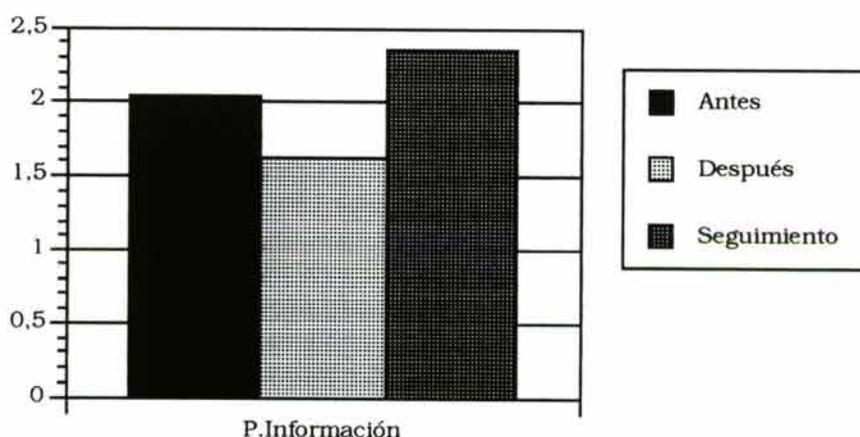


Figura 16: Resultados del análisis intragrupo (grupo experimental), en Total Procesamiento información.

En relación con las puntuaciones totales del apartado Procesamiento de la Información, como podemos ver en la figura 16, no se observan diferencias significativas entre los tres momentos de la evaluación, aunque sí se aprecia una tendencia a la diferencia entre las medias de rangos antes-seguimiento.

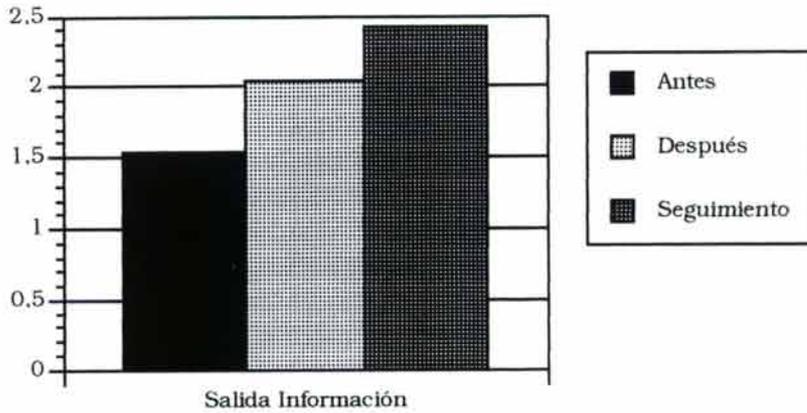


Figura 17: Representación gráfica del análisis intragrupo (grupo experimental), en Salida información.

A continuación analizaremos los datos en el apartado de Salida de la información.

Dentro del apartado Salida de la Información, como podemos ver en la figura 17, no se observan diferencias significativas aunque sí se aprecia cierta tendencia a la diferencia entre las medias de rangos antes-después, antes-seguimiento, y después-seguimiento.

En síntesis, podemos decir que si bien no siempre existen diferencias significativas en el grupo experimental en los tres momentos de la evaluación (antes-después-seguimiento), sí observamos cierta tendencia a la diferencia en las medias de rangos en todos los apartados (Entrada de la Información, Procesamiento de la Información, y Salida de la Información), en el grupo experimental.

Todos los datos tienden a confirmar la hipótesis inicial de que los sujetos entrenados con el programa de desarrollo sociocognitivo mejoran comparados con ellos mismos en habilidad de resolución de problemas cognitivos.

3.1.2.- Análisis intragrupo en el grupo control

Vamos a analizar los datos referidos a las *Habilidad para resolver problemas* en los tres momentos de la evaluación (antes, después y seguimiento), en el grupo control.

Tabla 13: Resultados del análisis intragrupo (grupo control) en la Variable Dependiente segunda, Habilidad para resolver problemas cognitivos.

	Evaluación				
	Antes	Después	Seguimiento	Ji-Cuadrado	Probabilidad
El. Atención	2,00	2,00	2,00	0,0000	1,0000
El.Comprensión	2,00	2,00	2,00	0,0000	1,0000
El.Interés	2,13	2,13	1,75	1,1250	0,5698
E. Información	2,08	2,04	1,88	0,2917	0,8643
P.I Forma de responder	2,04	1,92	2,04	0,1250	0,9394
P.I F. Resolver. Metacognición	1,92	2,04	2,04	0,1250	0,9394
P.I F. Resolver. T. Razonamiento	2,13	2,08	1,79	0,7917	0,6731
F. Resolver	2,08	2,04	1,88	0,2917	0,8643
P. Información	2,04	2,13	1,83	0,5417	0,7627
Salida de Información	2,08	2,04	1,88	0,2917	0,7643

Al igual que hemos hecho en el caso del grupo experimental analizaremos las figuras de forma individual para apreciar mejor los resultados.

Apartado Entrada de la información:

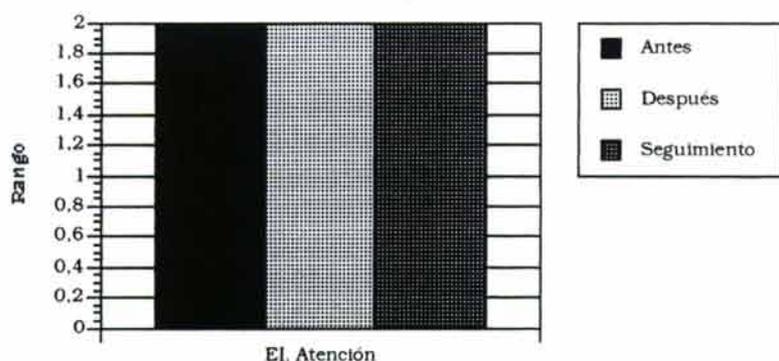


Figura 18: Resultados del análisis intragrupo (grupo control), en Atención.

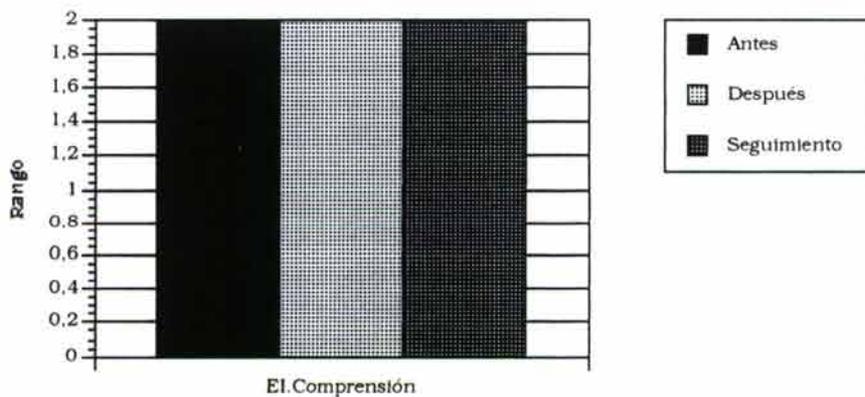


Figura 19: Resultados del análisis intragrupo (grupo control), en Comprensión.

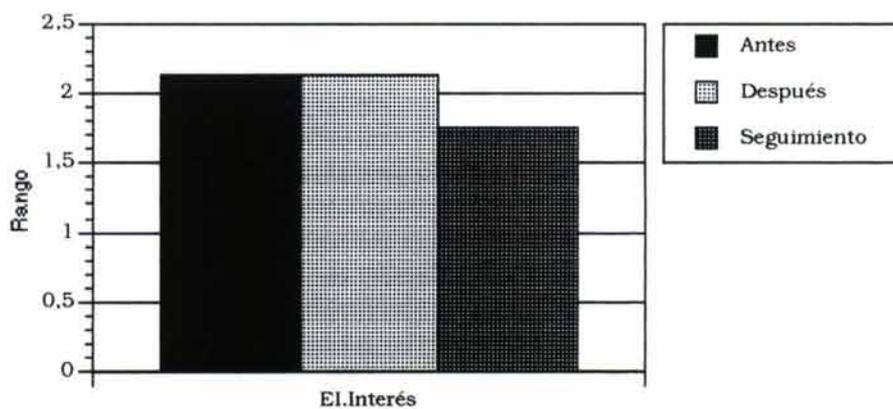


Figura 20: Resultados del análisis intragrupo (grupo control), en Interés.

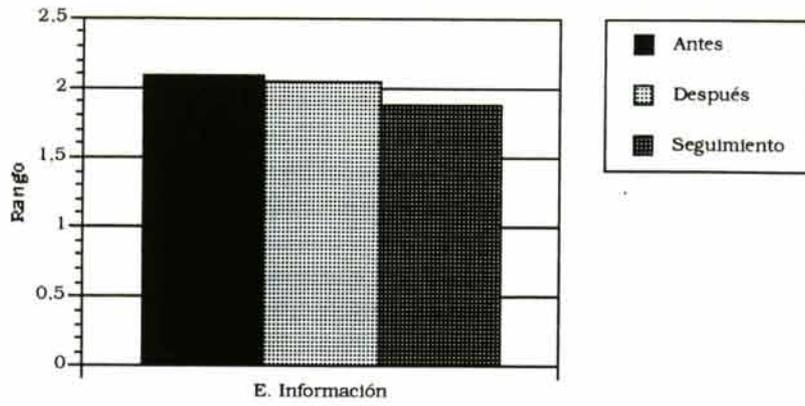


Figura 21: Resultados del análisis intragrupo (grupo control), en Total entrada de la información.

Apartado Procesamiento de la Información:

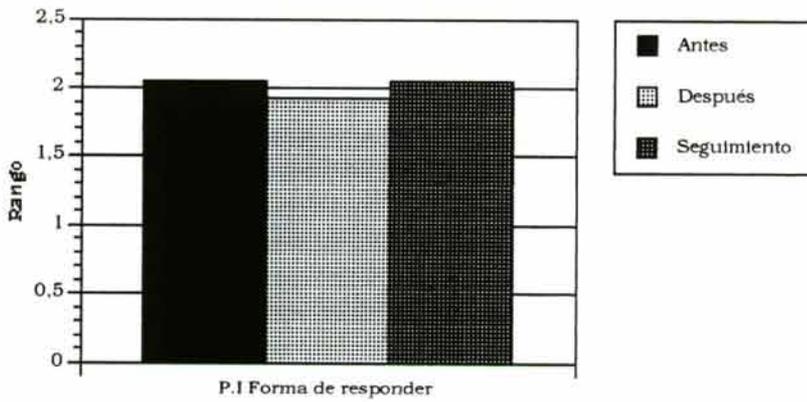


Figura 22: Resultados del análisis intragrupo control, en Forma de responder.

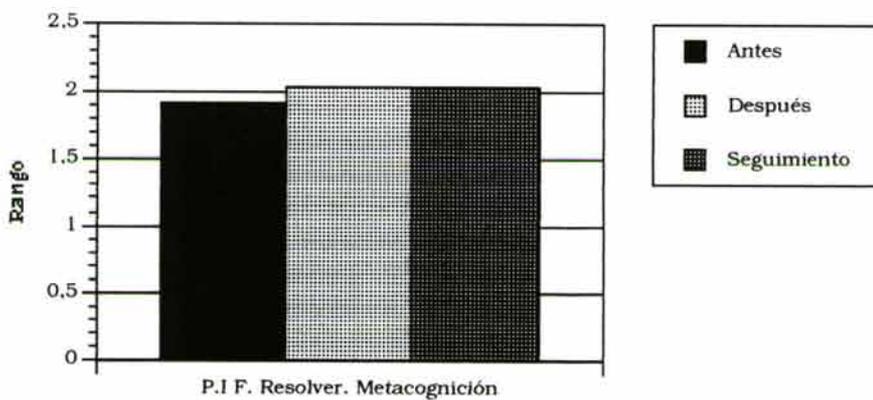


Figura 23: Resultados del análisis intragrupo control, en Metacognición.

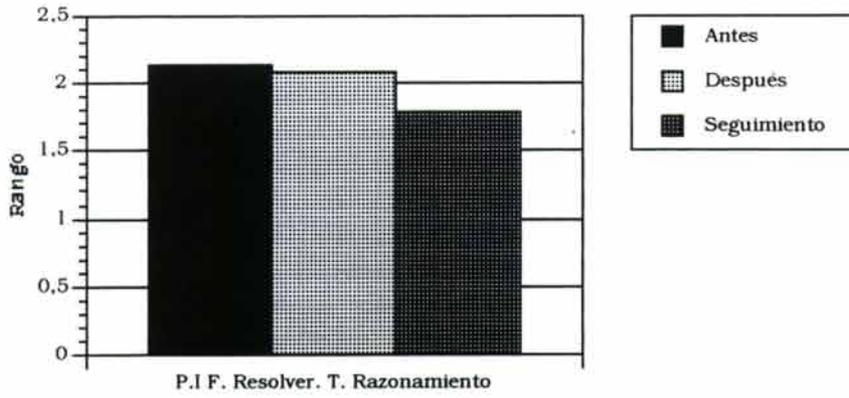


Figura 24: Resultados del análisis intragrupo control, en Tipo de razonamiento.

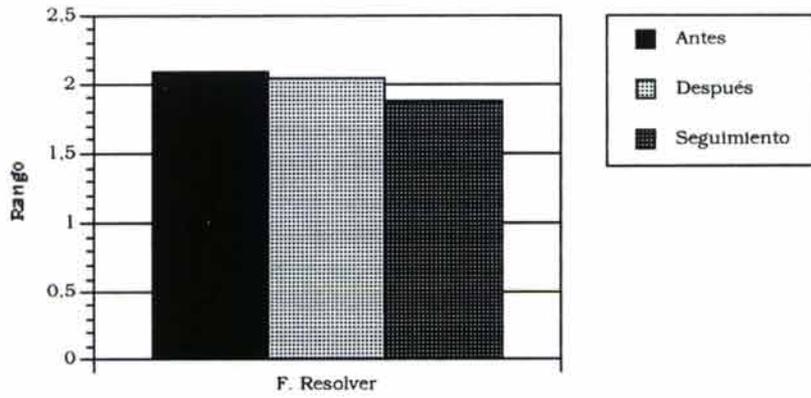


Figura 25: Resultados del análisis intragrupo control, en Total forma de resolver.

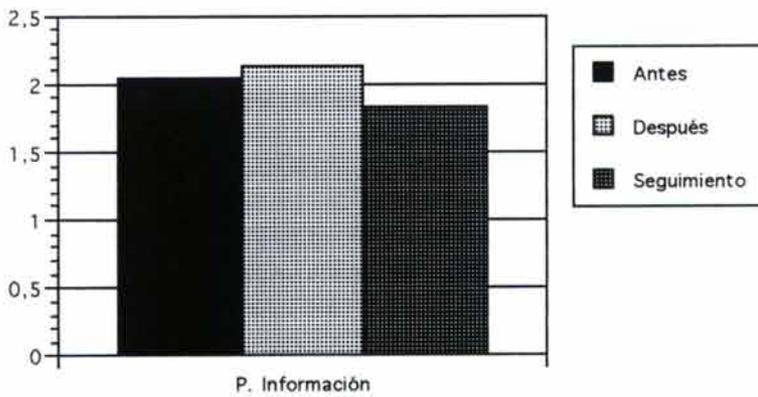


Figura 26: Resultados del análisis intragrupo control, en Procesamiento de la información.

Apartado Salida de la Información:

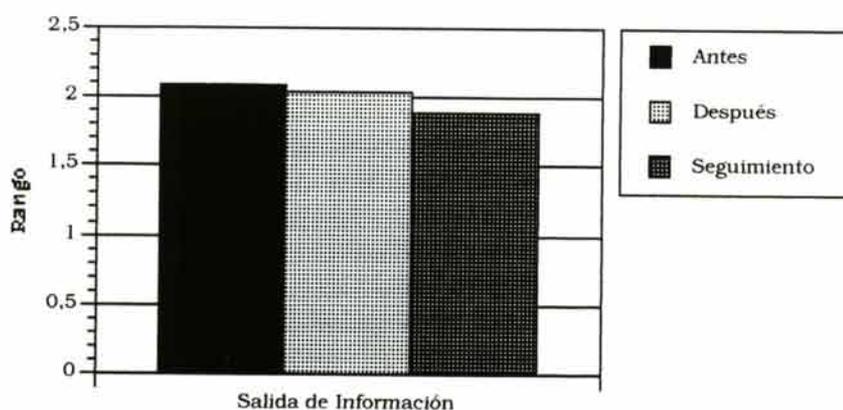


Figura 27: Resultados del análisis intragrupo control, en Salida de información.

Como podemos ver en la tabla 13 y en las figuras 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, y 27, en el análisis intragrupo correspondiente al grupo control, no se observan diferencias significativas entre los tres momentos de la evaluación.

3.2.- Análisis intergrupo

En este punto estudiaremos el análisis intergrupo.

3.2.1.- Entrada de la información-atención

En este apartado examinaremos los resultados del análisis intergrupos, en el apartado de atención.

Tabla 14: Resultados del análisis intergrupos en, Habilidad para resolver problemas cognitivos en el apartado de atención.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	10,73	48,50	0,0975
	Control	15,46		
Después	Experimental	11,62	60,00	0,7985
	Control	14,50		
Seguimiento	Experimental	13,35	73,50	0,7985
	Control	12,63		

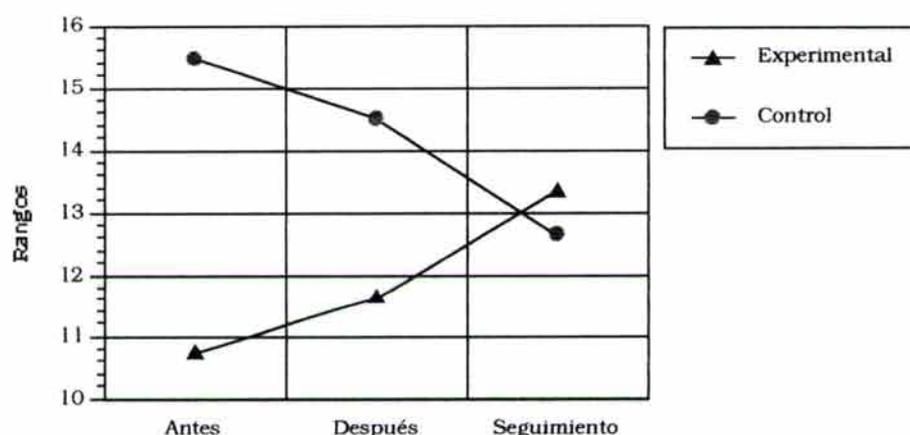


Figura 28: Resultados del análisis intergrupos en Habilidad para resolver problemas cognitivos en el apartado de atención.

Como podemos observar en la tabla 14 y en la figura 28, antes de comenzar el entrenamiento no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, aunque sí existe cierta tendencia a favor del grupo control ($p=0,0975$).

Después de llevarse a cabo la fase de entrenamiento en el grupo experimental, tampoco se detectan diferencias significativas, ni tampoco en la fase de seguimiento.

Pero si observamos en la tabla 14 la evolución de las medias en el grupo experimental en los tres momentos de la evaluación (antes,

después y seguimiento), vemos cómo existe en las medias de los rangos una tendencia a aumentar, en tanto que en el grupo control la tendencia es a disminuir.

Por lo que podemos concluir que los niños-as entrenados con el programa de desarrollo cognitivo presenta cierto avance en el desarrollo de los procesos atencionales, si los comparamos con ellos mismos.

3.2.2.- Entrada de la información-comprensión

En este apartado analizaremos los resultados en el apartado Entrada de la información en lo referente a la comprensión de las tareas

Tabla 15: Resultados del análisis intergrupos en, Habilidad para resolver problemas cognitivos en el apartado de comprensión.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	12,08	66,00	0,4990
	Control	14,00		
Después	Experimental	11,08	53,00	0,1608
	Control	15,08		
Seguimiento	Experimental	10,54	46,00	0,6820
	Control	15,67		

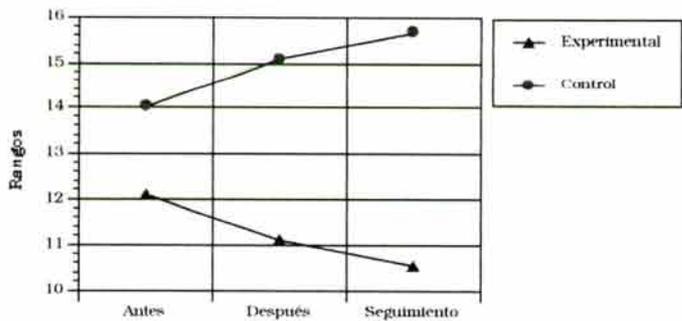


Figura 29: Resultados del análisis intergrupos, Habilidad para resolver problemas cognitivos en el apartado de comprensión.

Como vemos en la tabla 15 y en la figura 29 antes de comenzar el entrenamiento no existían diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control ($p=0,4990$), por lo tanto podemos hablar de grupos equivalentes. Después del entrenamiento y en la fase de seguimiento tampoco se aprecian diferencias significativas ($p=0,1608$, $p=0,6820$), lo que puede explicarse por la formulación negativa de los ítems, así este apartado puntuaciones más bajas significan mejores niveles de comprensión; lo que implica que el grupo experimental mejora progresivamente en aspectos comprensivos de ordenes y situaciones.

3.2.3.- Entrada de la información-interés

Seguidamente estudiaremos los resultados en el apartado de Entrada de la información en lo referente al interés o motivación hacia la resolución de problemas.

Tabla 16: Resultados del análisis intergrupos en Habilidad para resolver problemas cognitivos, en el apartado de interés.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	10,65	47,50	0,0784
	Control	15,54		
Después	Experimental	13,00	78,00	1,0000
	Control	15,54		
Seguimiento	Experimental	13,42	72,50	0,7548
	Control	12,54		

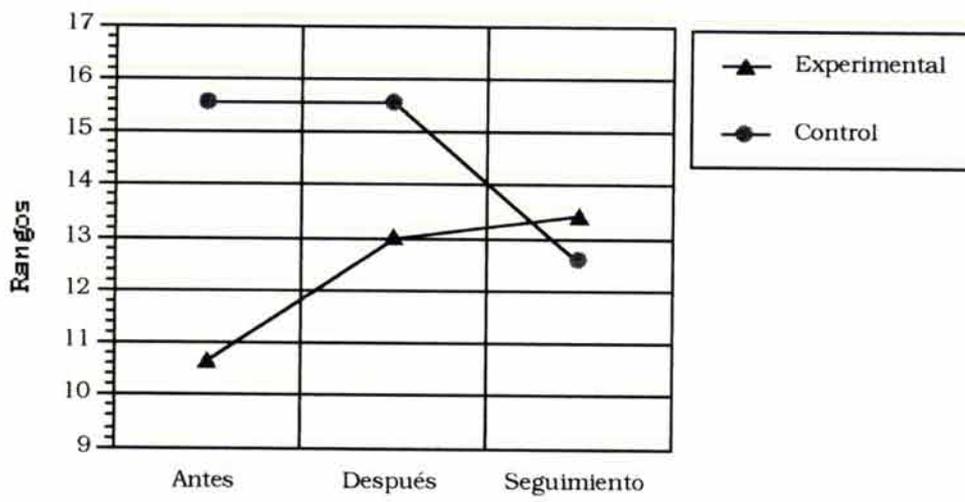


Figura 30: Resultados del análisis intergrupos en, Habilidad para resolver problemas cognitivos, en el apartado de interés.

Si analizamos los datos de la tabla 16 y de la figura 30, vemos que antes de comenzar el tratamiento no existían diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, aunque sí cierta tendencia ($p=0,0784$) a favor del grupo control. Después de llevarse a cabo el entrenamiento tampoco existen diferencias significativas ($p=1$) ni en la medición de seguimiento ($p=0,7548$).

Si bien en la medición después el grupo experimental ha aumentado las medias de los rangos, y el grupo control ha permanecido igual, en la medición de seguimiento el grupo experimental sigue mejorando en medias de rangos y el grupo control disminuye.

Por lo que podemos concluir que el grupo experimental mejora en motivación hacia las tareas que se le proponen después de la aplicación del programa y en la fase de seguimiento.

3.2.4.- Entrada de la información-análisis totales.

En este punto analizaremos los resultados en el apartado de Entrada de la Información considerado en su totalidad.

Tabla 17: Resultados del análisis intergrupos, en Entrada de la información-totales.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	10,19	41,50	0,0452
	Control	16,04		
Después	Experimental	11,50	58,63	0,2845
	Control	14,63		
Seguimiento	Experimental	12,23	68,00	0,5832
	Control	13,83		

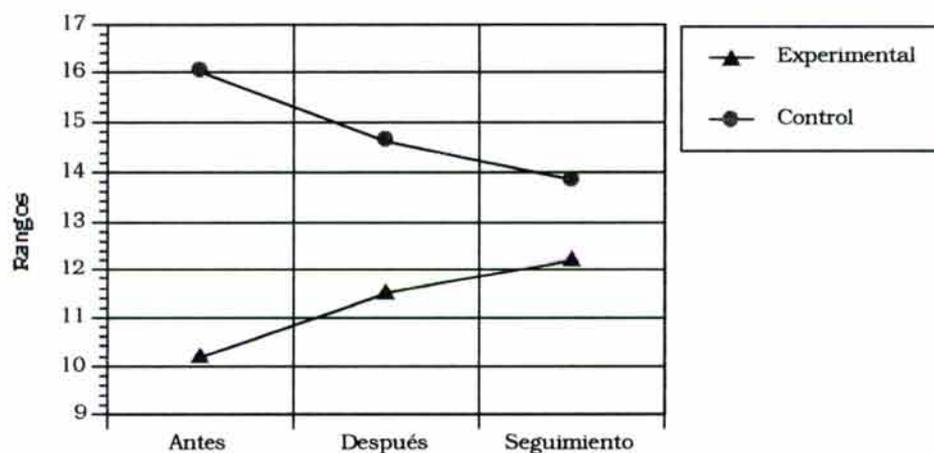


Figura 31: Resultados del análisis intergrupos, en Entrada de la información-totales.

Como podemos ver en la tabla 17 y en la figura 31, existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental antes de comenzar la intervención ($p=0,0452$) y éstas desaparecen después de la misma y en la medición de seguimiento.

Debido a esta diferencia inicial de los datos antes de la intervención hemos considerado necesario trabajar con ganancias relativas utilizando la fórmula D' Hainaut vista anteriormente.

Tabla 18: Resultados del contraste intergrupos de las puntuaciones totales por ganancias relativas (antes-después y antes-seguimiento), en Entrada de la información-totales.

Ganancia	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Después-Antes	Experimental	13,77	55,00	0,3070
	Control	11,00		
Seguimiento-Antes	Experimental	14,00		
	Control	10,73	52,00	0,2522

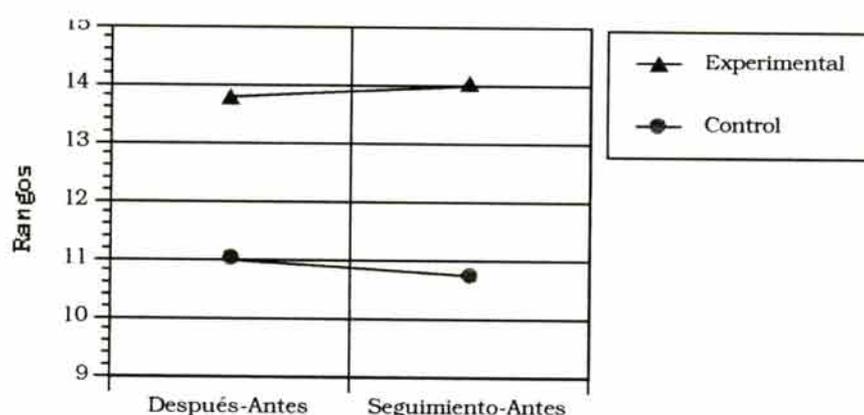


Figura 32: Resultados del contraste intergrupos de las puntuaciones totales por ganancias relativas (antes-después y antes-seguimiento), en Entrada de la información-totales.

Como observamos en la tabla 18 y en la figura 32, no se aprecian diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, comparando las ganancias entre la evaluación antes y la evaluación después, y la evaluación antes y la de seguimiento, si bien observamos diferencias entre las medias de los rangos en los momentos antes-después, y antes-seguimiento, a favor del grupo experimental. Esto significa que este grupo después de la aplicación del programa de desarrollo sociocognitivo presenta cierta mejoría en la utilización de mecanismos de recepción de la información en comparación con el grupo control.

3.2.5.- Procesamiento de la información-Forma de responder

En la *Escala para la medición de las estrategias de resolución de problemas*, en el apartado de Procesamiento de la información, contempla los siguientes puntos: Forma de responder, y forma de resolver.

Nosotros vamos a analizar las respuestas dadas por los sujetos en cada uno de los apartados por separado y también considerando el apartado Procesamiento de la Información en su totalidad.

Seguidamente estudiaremos los resultados del análisis intergrupos en el apartado de Procesamiento de la información, en el punto de forma de responder.

Tabla 19: Resultados del análisis intergrupos de las puntuaciones, en el apartado Procesamiento de la Información: Forma de responder.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	14.23	62,00	0,3347
	Control	11,67		
Después	Experimental	13,92	66,00	0,4808
	Control	12,00		
Seguimiento	Experimental	12,67	70,00	0,9028
	Control	12,33		

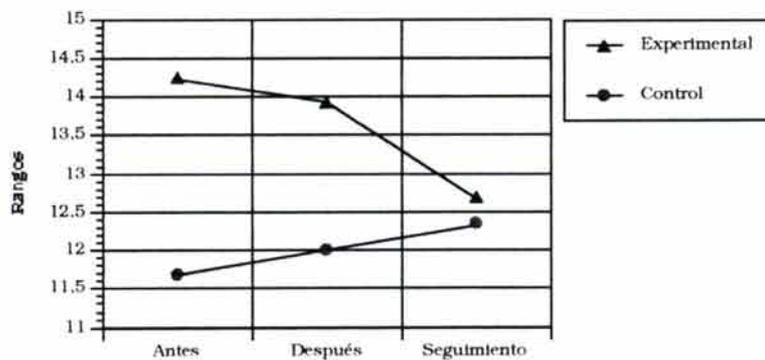


Figura 33: Resultados del análisis intergrupos, en Procesamiento de la información: Forma de Responder.

Como vemos en la tabla 19 y en la figura 33, no se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control antes de la intervención, pero tampoco aparecen después, ni en la medición de seguimiento; sin embargo como podemos observar las medias de los rangos van decreciendo en el grupo experimental y aumentando en el grupo control. Estos resultados se pueden explicar teniendo en cuenta el enunciado de los tres primeros ítems (ver anexo 2), lo que se traduce en cierto progreso en la utilización de estrategias de planificación en la resolución de problemas.

3.2.6.- Procesamiento de la información-Forma de resolver

Seguidamente estudiaremos el análisis intergrupo en el apartado de Procesamiento de la información en el punto de Forma de resolver. En primer lugar nos referiremos al punto de Metacognición y en último lugar al de Tipo de Razonamiento.

Tabla 20: Resultados del análisis intergrupos, en Procesamiento de la Información: Forma de resolver-Metacognición.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	12,65	73,50	0,7989
	Control	13,38		
Después	Experimental	13,85	67,00	0,5147
	Control	12,08		
Seguimiento	Experimental	13,54	71,00	0,6893
	Control	12,42		

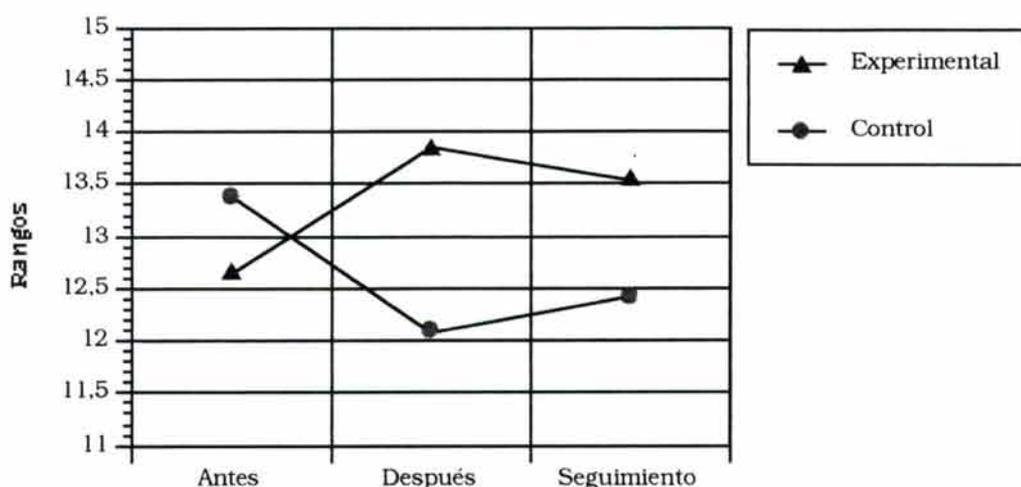


Figura 34: Resultados del análisis intergrupos, en Procesamiento de la información: Forma de Resolver-Metacognición.

Como vemos en la tabla 20 y en la figura 34, no existen diferencias significativas entre los sujetos de ambos grupos antes de la intervención ($p=0,7989$) y tampoco se aprecian en la medición después de la intervención ($p=0,5147$) ni en la fase de seguimiento ($p=0,6893$), aunque si existe una tendencia a aumentar las medias de los rangos en el grupo experimental comparado con él mismo, lo que implica que los niños-as están introduciendo en su estilo cognitivo algún tipo de estrategias metacognitivas.

Tabla 21: Resultados del análisis intergrupos de las puntuaciones, en el apartado Procesamiento de la Información: Forma de resolver-Tipo de razonamiento.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	17,77	16,00	0,0004
	Control	11,67		
Después	Experimental	15,62	44,00	0,0475
	Control	10,17		
Seguimiento	Experimental	16,88	27,50	0,0221
	Control	8,79		

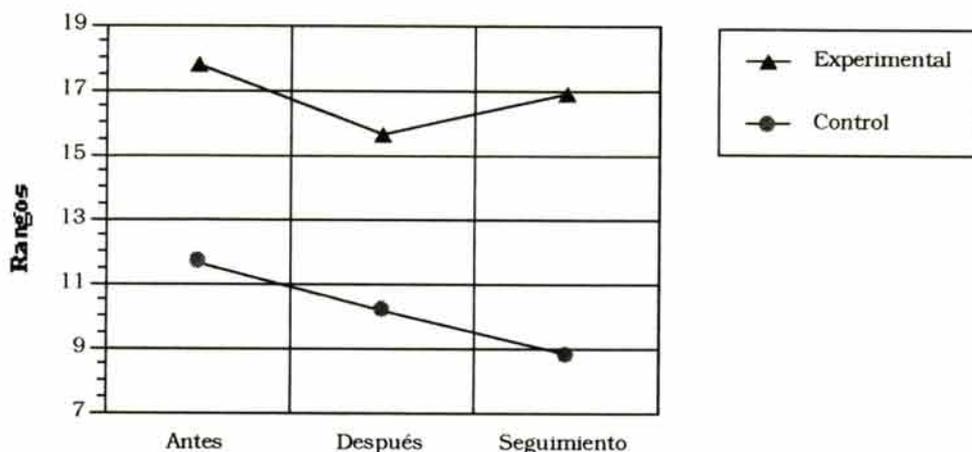


Figura 35: Resultados del análisis intergrupos, en el apartado de Procesamiento de la información: Forma de Resolver-Tipo de Razonamiento.

Existen diferencias significativas en Tipo de Razonamiento antes de comenzar el tratamiento, por lo tanto los grupos no son equivalentes. Para comprobar si existen diferencias entre el grupo experimental y el de control, utilizamos la fórmula de ganancias relativas de D' Hainaut vista en otros apartados.

Tabla 22: Resultados del análisis intergrupos, de las puntuaciones totales por ganancias relativas (antes-después y antes-seguimiento) en el punto Forma de resolver- Tipo de Razonamiento.

Ganancia	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Después-Antes	Experimental	17,38	25,50	0,0036
	Control	8,96		
Seguimiento-Antes	Experimental	13,58		
	Control	12,38	70,50	0,6770

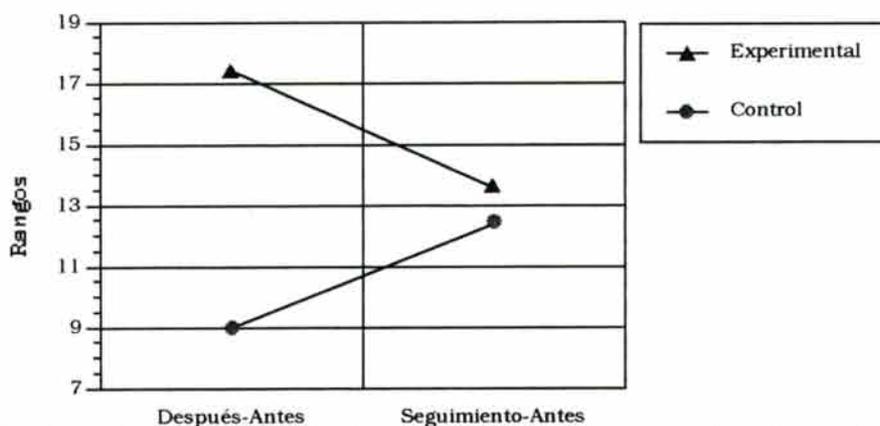


Figura 36: Resultados del análisis intergrupos, de las puntuaciones totales por ganancias relativas(antes-después y antes-seguimiento) relativas en el punto Forma de resolver- Tipo de Razonamiento.

Como podemos apreciar en la tabla 22 y en la figura 36, existen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en las puntuaciones antes y después ($p=0,0036$), pero no se mantienen en el análisis antes y seguimiento ($p=0,6770$).

3.2.7.- Procesamiento de la información de las puntuaciones totales- Forma de resolver

En este apartado analizaremos las puntuaciones totales en Procesamiento de la Información.

Tabla 23: Resultados del análisis intergrupo de las puntuaciones, en el apartado Procesamiento de la Información: Forma de resolver puntuaciones totales.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	14,19	36,50	0,0221
	Control	9,45		
Después	Experimental	14,19	62,50	0,3823
	Control	11,71		
Seguimiento	Experimental	16,65	30,50	0,0087
	Control	9,04		

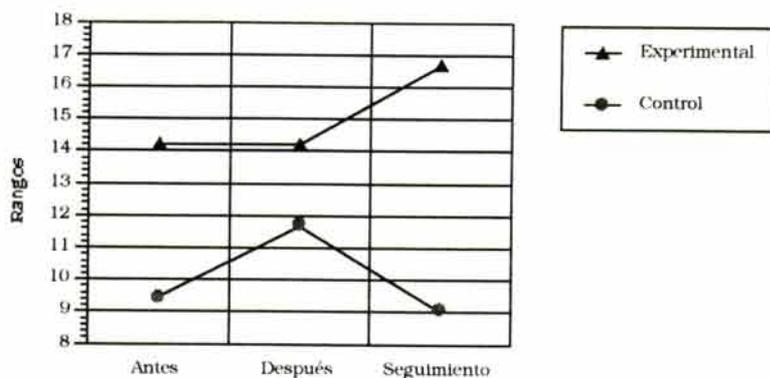


Figura 37: Resultados del análisis intergrupo, en Procesamiento de la Información: Forma de resolver puntuaciones totales.

Como vemos en la tabla 23 y en la figura 37, existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el control antes de la fase de entrenamiento ($p=0,0221$), por lo que vamos a analizar estos datos con la fórmula ya conocida de ganancias relativas.

Tabla 24: Resultados del análisis intergrupo en, Procesamiento de la Información: Forma de resolver realizado con ganancias.

Ganancia	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Después-Antes	Experimental	17,33	26,00	0,0040
	Control	8,96		
Seguimiento-Antes	Experimental	14,96		
	Control	10,88	52,50	0,1608

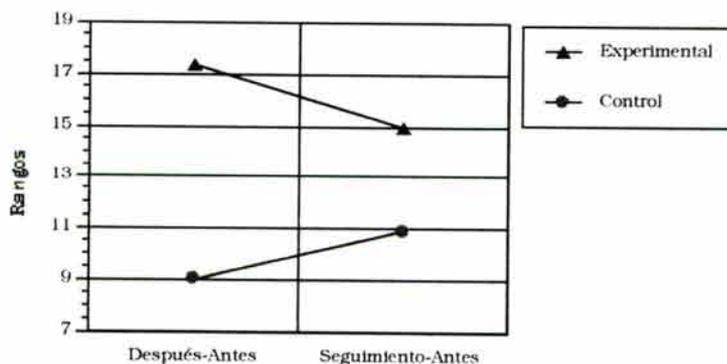


Figura 38: Resultados del análisis intergrupo, en Procesamiento de la Información: Forma de resolver realizado con ganancias (antes-después y antes-seguimiento).

Como vemos en la tabla 24 y en la figura 38, se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control ($P=0,0040$) en el análisis antes-después a favor del grupo experimental, pero no en el de antes-seguimiento; aunque sí existen diferencias entre las medias de los rangos a favor del grupo experimental. Por todo ello podemos concluir que en el grupo experimental se producen ciertas mejoras en el procesamiento de la información.

3.2.8.- Procesamiento de la información-Puntuaciones totales

En este apartado estudiaremos el análisis de los datos en Procesamiento de la información considerando sus puntuaciones totales.

Tabla 25: Resultados del análisis intergrupos en, Procesamiento de la información en puntuaciones totales.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	16,69	30,00	0,0085
	Control	9,00		
Después	Experimental	16,31	35,00	0,0164
	Control	9,42		
Seguimiento	Experimental	15,81	41,50	0,0451
	Control	9,96		

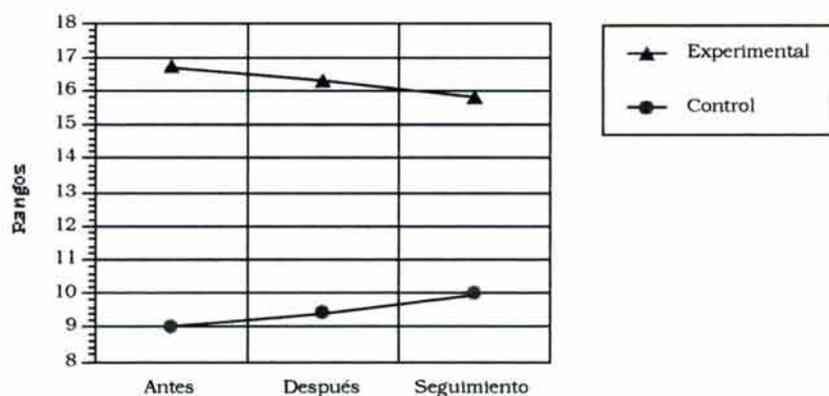


Figura 39: Resultados del análisis intergrupos en, Procesamiento de la información en puntuaciones totales.

Como vemos en la tabla 25 y en la figura 39, existen diferencias significativas antes de la aplicación del tratamiento ($p=0,0085$), por lo tanto los grupos no pueden ser considerados como equivalentes. Dichas diferencias se siguen manteniendo después de la aplicación del tratamiento ($p=0,0164$) y durante el seguimiento ($p=0,0451$).

Vamos a analizar pues, los datos utilizando el concepto de ganancias relativas visto en otros apartados.

Tabla 26: Resultados del análisis intergrupos en, Procesamiento de la información en puntuaciones totales realizado con ganancias (antes-después y antes-seguimiento).

Ganancia	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Después-Antes	Experimental	10,46	45,00	0,0715
	Control	15,75		
Seguimiento-Antes	Experimental	14,77		
	Control	11,08	55,00	0,2103

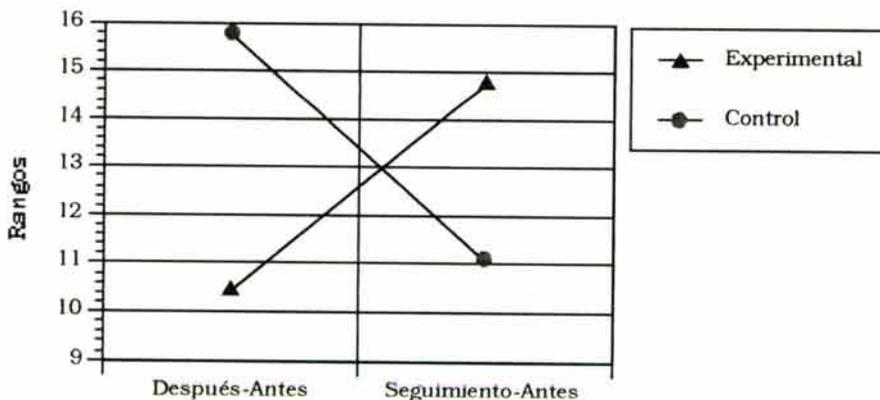


Figura 40: Resultados del análisis intergrupos en, Procesamiento de la información en puntuaciones totales realizado con ganancias (antes-después y antes-seguimiento).

Como vemos en la tabla 26 y en la figura 40, no se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control, ni en la medición antes-después, ni en la antes-seguimiento.

3.2.9.- Salida de la información

En este apartado estudiaremos los resultados en el apartado de Salida de la Información.

Tabla 27: Resultados del análisis intergrupos en, Salida de la información.

Evaluación	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Antes	Experimental	8,50	19,50	0,0008
	Control	17,88		
Después	Experimental	10,92	53,00	0,2600
	Control	14,08		
Seguimiento	Experimental	10,08	40,00	0,0290
	Control	16,17		

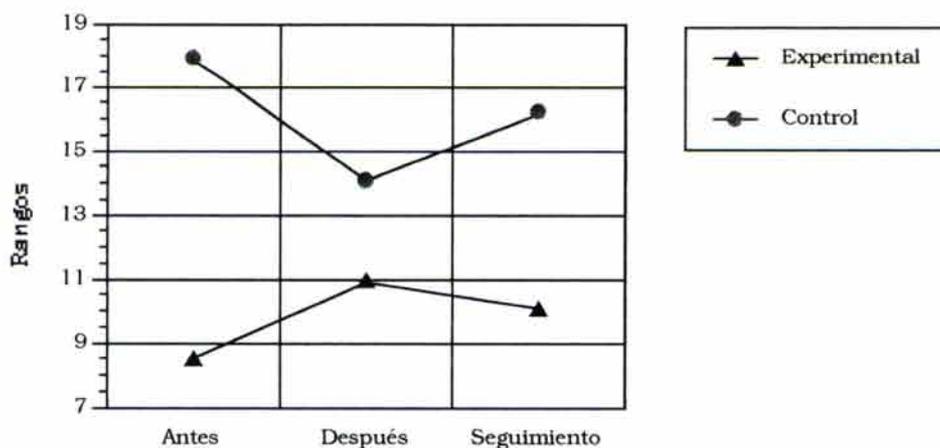


Figura 41: Resultados del análisis intergrupos en, Salida de la información.

Como podemos apreciar en la tabla 27 y en la figura 41, existen diferencias significativas antes de la aplicación del tratamiento ($p=0,0008$), por lo que no podemos concluir que se traten de grupos equivalentes. Así pues analizaremos los datos desde el concepto de ganancias relativas.

Tabla 28: Resultados del análisis de las ganancias (antes-después y antes-seguimiento) en Salida de la información.

Ganancia	Grupo	Rango	U	Probabilidad
Después-Antes	Experimental	16,04	29,50	0,0121
	Control	8,96		
Seguimiento-Antes	Experimental	16,81		
	Control	8,88	28,50	0,0030

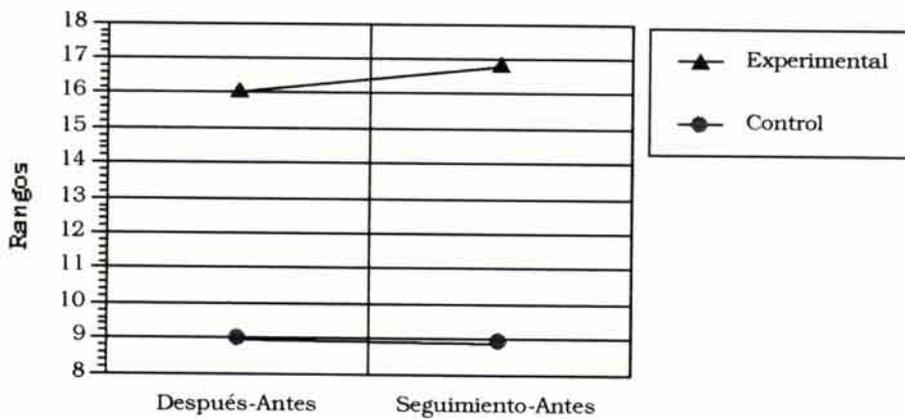


Figura 41: Representación gráfica del análisis de las ganancias (antes-después y antes-seguimiento), en Salida de la información.

Sí que se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, a favor del grupo experimental en el momento antes-después ($p=0,0121$) y en el momento antes-seguimiento ($p=0,0030$). Con lo que podemos concluir que el programa mejora las estrategias de respuesta a un problema.

4.- ANALISIS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO SOCIOCOGNITIVO

En este punto estudiaremos en primer lugar la evaluación que el profesorado ha realizado de las ejecuciones de los niños-as en cada una de las unidades; en segundo lugar analizaremos la valoración que el profesorado hace del programa de desarrollo sociocognitivo.

4.1.- Análisis de los Indicadores de evaluación de las unidades

En este apartado analizaremos las respuestas a los indicadores de evaluación de cada unidad, valoradas por los profesores que aplicaron el programa de entrenamiento sociocognitivo.

Obviamente estos datos sólo se obtienen en el grupo experimental: El profesor analiza las respuestas de los alumnos antes-después de cada unidad de trabajo, con el fin de determinar si el trabajo en la unidad ha sido positivo en cada uno de los sujetos.

Debido a que nuestro n es pequeño, en este caso de 13 sujetos, vamos a utilizar, para ver si existen diferencias significativas antes y después de aplicar cada unidad, un estadístico no paramétrico, en concreto la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon.

Tabla 29: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 1.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
1.1.- Atención	0,00	5,00	2,6560	0,007
1.2.- Seguimiento de Instrucciones	1,00	2,00	-0,4472	0,6547
1.3.- Sentarse a trabajar en alguna tarea	0,00	2,50	-1,3416	0,1797
1.4.- Imitación	2,50	2,50	-0,9129	0,3613

Como podemos apreciar en la tabla 29, en el ítem 1, que hace referencia a la capacidad de atención del sujeto, se observan diferencias significativas y positivas ($p=0,007$) en la percepción que el profesor tiene sobre la atención que prestaban los alumnos-as antes del desarrollo de la unidad, y la que prestaban después.

En el ítem 2, no se observan diferencias significativas aunque sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos. Deducimos por ello que previamente a la ejecución de la unidad, la mayoría de los sujetos ya seguían instrucciones sencillas, por lo que las diferencias no han sido significativas.

En los ítems 3 y 4, no existen diferencias significativas, lo que nos induce a pensar que estos prerrequisitos básicos de aprendizaje ya existían en los niños-as antes de la ejecución del programa.

Tabla 30: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 2.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
2.1.- Relajación	3,50	4,08	-1,7748	0,0759
2.2.- Tensión	3,40	4,00	-1,3628	0,1730

Como podemos apreciar en la tabla 30, en el ítem 1 y 2, no existen diferencias significativas, aunque sí se distingue cierta tendencia ($p=0,0759$), lo que indica cierta mejora de los sujetos en técnicas de relajación. Hay que tener en cuenta que la aplicación de técnicas de relajación precisan de mucho entrenamiento y práctica para llegar a conseguir un dominio real de las mismas.

Tabla 31: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 3.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
3.1.- Seguimiento de Instrucciones	1,50	3,00	0,0000	1,0000
3.2.- Seguimiento de Instrucciones	1,50	1,50	0,0000	1,0000
3.3.- Comprensión de órdenes	3,17	3,83	-0,2097	0,8339
3.4.- Discriminación de un día de lluvia	1,50	3,38	-1,6181	0,1056
3.5.- Discriminación de un día de viento	0,00	2,50	-1,8257	0,0679
3.6.- Discriminación de un día de nieve.	1,50	3,00	0,0000	1,0000
3.7.- Discriminación de un día de sol.	3,00	3,00	-0,4045	0,6858
3.8.- Discriminación de un día nublado	0,00	5,31	-2,3694	0,0178
3.9.- Discriminación de un día de tormenta	0,00	4,00	-2,3694	0,0180
3.10.- Utilización del concepto de "parecido"	0,00	3,50	-2,2014	0,0277

Como podemos apreciar en la tabla 31, en los ítems 1 y 2, referidos al seguimiento de instrucciones, no se observan diferencias significativas, aunque sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos en el ítem 1. Como argumentamos en la unidad 1, esto puede deberse a que los niños-as antes de su participación en el programa seguían instrucciones sencillas.

Respecto al ítem 3, que hace referencia a la comprensión de órdenes sencillas, no se observan diferencias significativas aunque sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos. La explicación más plausible puede ir en la misma línea de los ítems anteriores, es decir los sujetos ya poseían cierto nivel en la comprensión de órdenes sencillas y su participación en el programa simplemente lo mejora.

Los ítems del 4 al 9, que hacen referencia a la discriminación de tiempos atmosféricos, apreciamos cómo de los ítems 4 al 7 no existen diferencias significativas, aunque sí se manifiesta cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que el trabajo en esta unidad facilita el desarrollo de la discriminación de tiempos atmosféricos.

En los ítems 8 y 9, las diferencias sí que son significativas ($p=0,0178$, $p=0,0180$), lo que nos lleva a suponer que existen ciertas mejoras después de la aplicación del programa respecto a la discriminación de los sujetos de los tiempos atmosféricos.

Lo mismo ocurre en el ítem 10 ($p=0,0277$), que hace referencia a la utilización del concepto de *parecido*.

Tabla 32: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 4.

Ítems	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
4.1.- Seguimiento de instrucciones	1.50	3.38	-1.6181	0.1056
4.2.- Comprensión de órdenes	2.33	4.67	-0.7338	0.4631
4.3.- Seguimiento de instrucciones	1.50	2.25	-0.8018	0.4227
4.4.- Comprensión de órdenes	3.50	5.10	-1.0502	0.2936
4.5.- Pinta sin salirse	2.50	4.00	-1.1531	0.2489
4.6.- Cuenta historias con secuenciación lógica	6.00	4.29	-1.6803	0.9290
4.7.- Discriminación de "igual" versus "diferente"	0.00	2.50	-1.8257	0.0679

Como podemos ver en la Tabla 32, en los ítem 1 y 3, referidos al seguimiento de instrucciones, no advertimos diferencias significativas en las respuestas de los sujetos. Sin embargo sí existe cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que está en conexión con los datos obtenidos en otras unidades respecto al seguimiento de instrucciones.

En los ítems 2 y 4, que hacen referencia a la comprensión de órdenes sencillas, tampoco observamos diferencias significativas en las respuestas de los sujetos, sin embargo sí que existe cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que está en conexión con los datos obtenidos en otras unidades respecto a la comprensión de órdenes sencillas.

En el ítem 5, que hace referencia a pintar un dibujo sin salirse, observamos cierta mejora entre las medias de los rangos, aunque no llega a ser significativa. Esto indica que las técnicas reducción de la impulsividad pueden facilitar la ejecución de tareas de coordinación viso-motora.

En el ítem 6, referido a la narración lógica de historias, no se observan diferencias significativas, aunque sí cierta tendencia. Sin embargo estas diferencias entre las medias de los rangos indican una mejor ejecución antes que después, la mejora después del entrenamiento no se cumple, debido a la complejidad que entraña para los niños narrar historias con una secuenciación lógica.

En el ítem 7, que hace referencia a la discriminación entre los conceptos de *mismo* versus *diferente*, aunque no se observan diferencias significativas, sí comprobamos cierta tendencia ($p=0,0679$), lo que indica que los niños comienzan a discriminar entre ambos conceptos.

Tabla 33: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 5.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
5.1.- Verbalización de los pasos para la resolución de un problema	3,50	5,10	-1,0502	0,2936
5.2.- Planificación de la acción	0,00	4,50	-2,5205	0,0117
5.3.- Planificación guiada	0,00	4,00	-2,5205	0,0180

Como podemos apreciar en la tabla 33: El ítem 1, referido a la verbalización de los diferentes pasos en la resolución de un problema, no se observan diferencias significativas aunque sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que el niño cuando ejecuta una tarea comienza a verbalizar los pasos que da para llevarla a cabo.

En los ítems 2 y 3 sí existen diferencias significativas ($p=0,0117$, $p=0,0180$), lo que indica que los niños han aprendido ciertas estrategias de planificación de las acciones, siguiendo la guía que el profesor les va ofreciendo.

Tabla 34: Resultado del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 6.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
6.1.- Diferentes respuestas a un mismo problema	4,64	6,25	1,1847	0,2361
6.2.- Ejecución de puzzles de dos piezas	6,00	0,00	-2,9341	0,0033
6.3.- Ejecución de puzzles de tres piezas	1,00	2,50	-1,0690	0,2850
6.4.- Ejecución de puzzles de cuatro piezas	1,50	1,50	0,0000	1,0000
6.5.- Ejecución de puzzles de cuatro piezas	2,50	2,50	0,0000	1,0000
6.6 Empleo de estrategias de ensayo-error	4,67	3,50	0,0000	1,0000
6.7.- Planificación de ejecuciones en voz alta	0,00	3,00	-2,0226	0,0431
6.8.- Planificación encubierta de las ejecuciones	0,00	4,00	-2,3664	0,0180

Como apreciamos en la Tabla 34 en el ítem 1, con referencia a la capacidad del niño para dar diferentes respuestas a un mismo problema, aunque las diferencias no son significativas, sin embargo sí observamos cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que los sujetos después de la unidad comienzan a dar más de una respuesta a un mismo problema.

En el ítem 2, sí que se advierten diferencias significativas ($p=0,0033$) en la ejecución de puzzles de dos piezas, con puntuaciones más altas en la fase antes que en la fase después. Esto se debe a que progresivamente los sujetos iban haciendo puzzles de más piezas y dejaban de hacer los de dos, por lo que este ítem ya no será valorable en una futura revisión de la escala.

En el ítem 3, referido a la ejecución de puzzles de tres piezas, la diferencia no es significativa aunque sí existe tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos.

En el ítem 4, no existen diferencias significativas entre las ejecuciones antes-después.

En el ítem 5, que hace referencia a la ejecución de puzzles de más piezas, no se observan diferencias entre las medias. Esto puede justificarse por la dificultad cognitiva de la ejecución.

En el ítem 6, referido al empleo de estrategias de ensayo-error, las diferencias no son significativas. Como no obstante la media es mayor en el antes que en el después, esto implica que después de la aplicación del programa la utilización de estrategias de ensayo-error son menores.

En los ítems 7 y 8, sí que observamos diferencias significativas ($p=0,0431$, $p=0,0180$), ya que los sujetos pasan de no aplicar la planificación en sus ejecuciones tanto manifiestas como encubiertas, a emplearla.

Tabla 35: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 7.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
7.1.- Discriminación del concepto igual versus diferente	0,00	4,00	-2,3664	0,0180
7.2.- Empleo de estrategias de ensayo-error	3,50	1,50	-0,7303	0,4652
7.3.- Planificación de las ejecuciones	0,00	4,00	-2,3664	0,0180

Como podemos ver en la tabla 35: Existen diferencias significativas ($p=0,0180$) en las respuestas de los profesores al ítem 1, respecto de la discriminación de los conceptos *igual* versus *diferente*, lo que implica una mejora en la discriminación de ambos conceptos.

En el ítem 2, referido a la utilización de estrategias de ensayo-error, no se encuentran diferencias significativas pero sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos. Esto apoya lo visto en el ítem 6 de la unidad 6, es decir que los niños utilizan menos estrategias de ensayo-error a la hora de sus ejecuciones.

En el ítem 3, que hace referencia a la planificación de las ejecuciones por parte de los niños-as, sí que encontramos diferencias significativas ($p=0,0180$), lo que va en la misma línea de lo comprobado en los ítems 7 y 8 de la unidad 6. Los niños-as van incrementando la introducción de estrategias de planificación antes de resolver problemas.

Tabla 36: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 8.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
8.1.- Discriminación del concepto igual versus diferente	3,00	5,06	-0,3381	0,7350
8.2.- Empleo de estrategias de ensayo-error	7,00	3,67	-0,5601	0,5754
8.3.- Planificación de las ejecuciones	0,00	3,50	-2,2014	0,0277

Como podemos ver en la Tabla 36, en el ítem 1, referido a la discriminación conceptual, aunque no existen diferencias significativas sí se observa cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica la adquisición de cierta discriminación de los conceptos *igual que*, y *distinto que*.

En el ítem 2, tampoco existen diferencias significativas entre las medias de los rangos. No obstante las medias de los rangos son mayores antes que en la medición después, lo que corrobora los datos vistos en las unidades anteriores respecto a la reducción en la utilización de estrategias de ensayo error por los niños a la hora de resolver problemas.

En el ítem 3, referido a la planificación de las ejecuciones, sí observamos diferencias significativas ($p=0,0277$), datos que van en la misma línea de lo visto hasta el momento en lo referente a la planificación de las ejecuciones por parte de los sujetos.

Tabla 37: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 9.

Ítems	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
9.1.- Atención	0,00	2,50	-1,8257	0,0679
9.2.- Atención	0,00	2,00	-1,6036	0,1088
9.3.- Atención	0,00	4,00	-2,3664	0,0180
9.4.- Atención	1,50	3,38	-1,6181	0,1056
9.5.- Autoevaluación	3,50	5,19	-2,2509	0,0244

Como podemos observar en la tabla 37, en los ítems del 1, 2 y 4, que hacen referencia a la puesta en marcha de los procesos de atención, podemos observar que aunque las diferencias no son significativas, sí que existe tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos; en el ítem 3, sí existen diferencias significativas ($p=0,0180$).

En el ítem 5, referido al empleo de estrategias de autoevaluación, sí que se aprecian diferencias significativas ($p=0,0244$), lo que implica que los sujetos después de trabajar la unidad emplean estrategias de autoevaluación cosa que no hacían antes de la intervención.

Tabla 38: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 10.

Ítems	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
10.1.- Atención	0,00	2,50	-1,8257	0,0679
10.2.- Atención	0,00	4,00	-2,3664	0,0180
10.3.- Atención	1,00	2,00	-0,4472	0,6547
10.4.- Atención	2,00	3,25	-1,4832	0,1380

Como podemos apreciar en la tabla 38, cuyos ítems hacen todos referencia a los procesos atencionales, aunque las diferencias sólo son significativas en el ítem 2 ($p=0,0180$), en los demás se observa tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que implica que los sujetos comienzan a prestar más atención a las tareas curriculares.

Tabla 39: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 11.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
11.1.- Reconocimiento y manifestación de alegría	1,00	2,00	-0,4472	0,6547
11.2.- Reconocimiento y manifestación de tristeza	1,50	2,83	-1,2780	0,2012
11.3.- Reconocimiento y manifestación de enfado	1,50	5,00	-1,8593	0,0630

Si observamos los resultados de la tabla 39 vemos que no existen diferencias significativas entre las medias de los ítems de la unidad 11, pero sí tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que nos está indicando una progresiva adquisición en los niños-as de los conceptos de alegría, tristeza y enfado.

Tabla 40: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 12.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
12.1.- Preguntar por qué	0,00	3,50	-2,2014	0,0277
12.2.- Reconocimiento del sentimiento de alegría	0,00	2,50	-1,8257	0,0679
12.3.- Reconocimiento del sentimiento de tristeza	0,00	1,50	-1,3416	0,1797
12.4.- Reconocimiento del sentimiento de enfado.	3,67	2,00	-0,9439	0,3452
12.5.- Responde al por qué de acciones cotidianas	0,00	3,00	-2,0226	0,0431

Como podemos observar en la Tabla 40, en esta unidad encontramos diferencias significativas en los ítems 1 ($p=0,0277$) y 5 ($p=0,0431$), referidos a la iniciativa en los niños de preguntar el por qué de ciertos acontecimientos de la vida cotidiana.

En los ítems 2, 3 y 4 no se observan diferencias significativas pero sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que va en la misma línea de los resultados encontrados en la unidad 11, referidos a la discriminación por parte de los niños de los sentimientos de alegría, tristeza y enfado.

Tabla 41: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 13.

Ítems	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
13.1.- Preguntar por qué	0,00	2,00	-1,6036	0,1088
13.2.- Atención	3,00	5,25	-2,3102	0,0209
13.3.- Atención	0,00	2,50	-1,8257	0,0679
13.4.- Atención	2,00	3,80	-1,7821	0,0747

Como vemos en la Tabla 41, los ítems 1, 2, y 3 referidos a la capacidad de los sujetos de preguntar el por qué de acontecimientos en los que se ven implicados, se aprecian diferencias significativas sólo en el ítem 2 ($p=0,0209$). No obstante existe tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos en los otros dos ítems. Estos resultados están en la misma línea de los resultados vistos en otras unidades.

En el ítem 4, referido a la capacidad de los sujetos de inhibir una conducta a petición del profesor, apreciamos que aunque la diferencia no es significativa sí que se observa cierta tendencia a la misma ($p=0,0747$), lo que indica que los sujetos aprenden a evitar respuestas impulsivas.

Tabla 42: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 14.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
14.1.- Ponerse en el lugar del otro	0.00	4,50	-2,5205	0,0117
14.2.- Ponerse en el lugar del otro	0.00	2,00	-1,6036	0,0117
14.3.- Resolución de laberintos, mediante verbalización manifiesta	0.00	2,50	-1,8257	0,0679
14.4.- Resolución de laberintos, mediante verbalización en cubierta	0.00	1,50	-1,3416	0,1797

Como podemos ver en la tabla 42, en los ítems 1 y 2 referidos a la capacidad de los sujetos de ponerse en el lugar del otro, las diferencias son significativas ($p=0,0117$, $p=0,0117$), lo que indica que los sujetos van considerando la necesidad de ponerse en el lugar del otro para la resolución de ciertos problemas.

En los ítems 3 y 4, referidos a la utilización de la verbalización manifiesta y encubierta respectivamente en la resolución de laberintos, vemos que aunque las diferencias no son significativas, sí existe tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que los niños-as comienzan a emplear estrategias de resolución de problemas.

Tabla 43: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 15.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
15.1.- Comprensión de instrucciones	2,75	3,17	-0,5896	0,5896
15.2.- Asociación de acciones	0,00	2,00	-1,6036	0,1088

Como podemos observar en la Tabla 43, en el ítem 1, que hace referencia a la comprensión de instrucciones, aunque no se dan diferencias significativas sí observamos cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que la comprensión de órdenes sencillas mejora.

Lo mismo ocurre con el ítem 2, referido a la capacidad de asociar acciones por parte de los niños-as.

Tabla 44: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 16.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
16.1.- Intenta resolver problemas propios	0,00	2,50	-1,8257	0,0679
16.2.- Intenta resolver problemas de los otros	0,00	3,00	-2,0226	0,0431

Como podemos ver en la Tabla 44, aunque sólo se observan diferencias significativas en el ítem 2 ($p=0,0431$), en el ítem 1 se aprecia cierta diferencia ($p=0,0679$), lo que indica que los sujetos mejoran los intentos de resolver problemas que el profesor les propone, tanto referidos a sí mismos, como al grupo de iguales.

Tabla 45: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 17.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
17.1.- Preve las consecuencias de sus acciones	3,00	4,40	-1,3522	0,1763

Como podemos apreciar en la Tabla 45, no se observan diferencias significativas en el ítem 1, pero sí tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que los niños comienzan a prever las consecuencias de sus acciones.

Tabla 46: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 18.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
18.1.- Preve las consecuencias de sus acciones	2,50	4,25	-1,9439	0,0519
18.2.- Reconoce una secuencia alfabética de la "a" hasta la "i".	0,00	3,00	-2,0226	0,0431
18.3.- Reconoce una secuencia alfabética del "1" hasta el "9"	2,00	2,67	-1,0954	0,2733
18.4.- Ayuda a un compañero en la resolución de un problema.	0,00	3,00	-2,0226	0,0431

Como podemos apreciar en la Tabla 46: En el ítem 1 no encontramos diferencias significativas, entre las medias de los rangos, aunque sí cierta tendencia a la diferencia ($p=0,0519$), lo que indica que los sujetos comienzan a prever las consecuencias de sus acciones.

En el ítem 2, sí que se aprecian diferencias significativas ($p=0,0431$), lo que indica una mejoría en los sujetos, en cuanto a su reconocimiento de la secuencia alfabética de la "a" a la "i".

En el ítem 3, se observa cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que algo mejoran en el reconocimiento de la secuencia del "1" al "9".

En el ítem 4, referido a prestar ayuda a un compañero en la resolución de un problema, vemos como sí existen diferencias signifi-

cativas ($p=0,0431$) entre las actuaciones antes-después valoradas por los profesores, lo que estaría indicando que los niños-as comienzan a ayudar a sus iguales en la resolución de problemas.

Tabla 47: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 19.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
19.1.- Da varias soluciones a un problema.	2.00	3.25	-1.4832	0.1380
19.2.- Evalua las soluciones en función de su efectividad	2.50	5.17	-1.8204	0.0687

Como podemos ver en la Tabla 47, en el ítem 1 no se aprecian diferencias significativas pero sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que los sujetos comienzan a dar varias soluciones a un mismo problema.

En el ítem 2 tampoco apreciamos diferencias significativas aunque sí cierta tendencia a la diferencia ($p=0,0687$), lo que indica que comienzan a evaluar una solución en función del criterio de su efectividad.

Tabla 48: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 20.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
20.1.- Inhibición auditiva	1,00	3,00	-1,4606	0,1441

Como apreciamos en la Tabla 48, en el ítem 1 advertimos que aunque las diferencias no son significativas, de hecho sí existe una tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica

que los sujetos aumentan su capacidad de inhibición de ciertas respuestas ante la consigna del profesor.

Tabla 49: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 21

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
21.1.- Da más de una solución a un problema.	0,00	5,00	-2,6656	0,0077
21.2.- Tiene en cuenta las posibles soluciones a un problema	0,00	4,00	-2,3664	0,0180
21.3.- Tiene en cuenta las consecuencias de las soluciones.	0,00	4,00	-2,3664	0,0180

Como podemos ver en la tabla 49, en el ítem 1 sí que se aprecian diferencias significativas ($p=0,0077$), lo que indica que los sujetos aprenden a dar más de una respuesta a un mismo problema.

En el ítem 2 también destacan diferencias significativas ($p=0,0180$) lo que indica que los sujetos van aprendiendo a tener en cuenta que existen varias soluciones posibles a un mismo problema.

Asimismo en el ítem 3 ($p=0,0180$) se observan diferencias significativas lo que indica que los niños-as comienzan a tener en cuenta que de las soluciones que se den a un problema se desprenden una serie de consecuencias que pueden ser positivas o negativas.

Tabla 50: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 22.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
22.1.- Da varias soluciones a un problema.	2,00	3,25	-1,4832	0,1380

Como vemos en la Tabla 50, en el ítem 1 no se dan diferencias significativas, pero sí cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que los niños-as mejoran en la utilización del concepto de seguridad como criterio de evaluación en la resolución de un problema.

Tabla 51: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 23.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
23.1.- Resuelve problemas de forma inductiva	3,50	3,50	0,0000	1,0000

Como podemos apreciar en la Tabla 51, en el ítem 1, referido a la resolución de forma inductiva de problemas, no existen diferencias significativas ni tendencia a las mismas. Esto puede ser explicado porque el pensamiento inductivo no se adquiere en un tiempo corto sino que precisa maduración de las estructuras cognitivas.

Tabla 52: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 24.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
24.1.- Utiliza el concepto de seguridad y justicia en la resolución de problemas	3,50	3,50	0,0000	1,0000

Como podemos ver en el ítem 1, referido a la utilización de dos criterios de forma conjunta, vemos como no existen diferencias significativas ni tendencia a las mismas, esto puede ser explicado en función a la dificultad que encuentran los niños en utilizar simultáneamente dos criterios de evaluación.

Tabla 53: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 25.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
25.1.- Identifica sentimientos.	2,50	5,70	-1,4703	0,1415
25.2.- Discrimina buenos sentimientos	3,40	7,00	-0,6516	0,5147

Como podemos ver en la Tabla 53, en el ítem 1 no se observan diferencias significativas, aunque si cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica cierta mejora en la capacidad de los sujetos de discriminar sentimientos.

En el ítem 2, aunque tampoco se observan diferencias significativas si se detecta cierta tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que los sujetos aprenden a discriminar las respuestas a los problemas bajo el criterio de *buenos sentimientos* versus *malos sentimientos*.

Tabla 54: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 26.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
26.1.-Utiliza el concepto de efectividad	3,50	3,50	0,0000	1,0000
26.12.- Utiliza conjuntamente los criterios de seguridad, justicia, sentimientos y efectividad	3,50	3,50	0,0000	1,0000

Como podemos apreciar en la Tabla 54, en el ítem 1 no se observan diferencias significativas ni tendencia a la misma, lo que indica que los sujetos tienen dificultad en la utilización del criterio de efectividad en la resolución de problemas.

En el ítem 2, tampoco se observan diferencias significativas ni tendencia a la diferencia. Lo que indica que los niños tienen dificultad en la utilización de forma conjunta de tres criterios de evaluación en la resolución de un problema.

Tabla 55: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 27.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
27.1.- Plantea soluciones a conflictos entre el grupo de iguales.	0,00	4,50	-2,5205	0,0117

Como podemos observar en la Tabla 55, existen diferencias significativas en el ítem 1 ($p=0,0117$), lo que indica que los niños-as aprenden a plantear diversas soluciones a problemas que surgen entre ellos.

Tabla 56: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 28.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
28.1.- Plantea soluciones a conflictos entre un niño y un adulto.	0,00	4,50	-2,5205	0,0117

Como podemos observar en la tabla 56, existen diferencias significativas en el ítem 1 ($p=0,0117$), lo que indica que los niños aprenden a plantear diversas soluciones a problemas que surgen entre un niño y un adulto.

Tabla 57: Resultados del análisis de las respuestas dadas por el grupo experimental en la unidad 29.

Items	Rango		Z	Probabilidad
	Antes	Después		
29.1.- Plantea soluciones a conflictos entre un niño y los adultos.	4,00	4,67	-1,4003	0,1614

Como podemos apreciar en la Tabla 57, no existen diferencias significativas en el ítem 1, aunque si una pequeña tendencia a la diferencia entre las medias de los rangos, lo que indica que los niños comienzan a plantear diversas soluciones a problemas que surgen entre un niño y varios adultos.

En síntesis podemos decir que los niños-as que han participado en el programa de desarrollo cognitivo han mejorado sus procesos atencionales, y como consecuencia han inhibido sus conductas impulsivas, asimismo han adquirido estrategias para la resolución de problemas tanto cognitivos como sociales, lo que ha facilitado un mejor desarrollo de sus interacciones tanto con los adultos, como con el grupo de iguales.

4.2.- Evaluación del programa por parte del profesorado

En este punto intentaremos analizar los resultados de la evaluación hecha por los profesores que han aplicado el programa, para ello estudiaremos sus respuestas: Al *Cuestionario de evaluación del programa Global*, al *Cuestionario de evaluación por unidades* y a la *Escala de evaluación de programas de entrenamiento* (Román, 1993).

4.2.1.- Análisis de las respuestas al Cuestionario de evaluación de la intervención global

En este apartado estudiaremos las respuestas dadas al *Cuestionario de evaluación global*, que considera el programa en su globalidad.

Analizaremos primero las respuestas a las preguntas cerradas y después las dadas a las preguntas abiertas.

Análisis a las preguntas cerradas:

Tabla 58: Datos descriptivos de la evaluación global del programa de intervención por los profesores que lo llevaron a cabo.

Items	Media	D. Típica
1.- "Considero que los niños que han participado en el programa han experimentado cambios positivos en sus procesos atencionales".	4.0000	0,8160
2.- "Los niños/as con conductas impulsivas han generado estrategias de autocontrol".	3,2500	0,5000
3.- "Las estrategias utilizadas en la unidad pueden aplicarse a cualquier actividad escolar"	4,5000	0,5770
4.- "Me siento satisfecha/o de la aplicación del programa en mi aula".	4,2500	0,9570
5.- "Desearía seguir trabajando en el programa en años posteriores"	4,3000	1,1500
6.- Los objetivos propuestos al comienzo de la intervención se han alcanzado"	3,0000	1,8160
7.- "Los niños/as han generalizado lo aprendido en el programa a otras actividades del aula"	3,0000	0,0000
8.- "Los conocimientos previos conceptuales que exigía el programa eran muy altos"	2,7500	0,9570
9.- "Los conocimientos previos procedimentales que exigía el programa eran muy altos".	3,5000	0,5570
10.- "He utilizado estrategias de resolución de problemas en las actividades cognitivas del aula"	3,5000	1,7320
11.- "He utilizado estrategias de resolución de problemas en las actividades interpersonales del aula"	4,2500	0,9570
12.- "Los niños/as se han visto motivados por las actividades que propone la unidad"	3,7500	0,9570
13.- "Las actividades que propone el programa están insertadas dentro de actividades curriculares habituales".	3,7500	0,9570

Recordamos que los ítems en el cuestionario de evaluación se midieron en una escala tipo Lickert de 1 a 5, donde 1 sería *nunca* y el 5 *siempre*.

Como podemos ver en la Tabla 58 el Ítem 1 hace referencia a sí el profesor considera que los niños-as que han participado en el programa han experimentado cambios positivos en sus procesos atencionales, como podemos ver el profesorado considera que el programa ha servido para mejorar los procesos atencionales de los niños (Media=4).

El ítem 2 hace referencia a sí los niños-as con conductas impulsivas han generado estrategias de autocontrol, aquí el profesorado considera que en ocasiones el programa ha servido para mejorar las conductas impulsivas y generar estrategias de autocontrol (Media=3,25).

En Ítem 3 hace referencia a si las estrategias utilizadas en el programa, pueden aplicarse a cualquier actividad escolar, vemos que el profesorado considera que las estrategias utilizadas en el programa pueden aplicarse a cualquier actividad escolar (Media=4,5).

El Ítem 4 hace referencia al grado de satisfacción del profesorado por la aplicación del programa, aquí el profesorado considera se siente medianamente satisfecho de la aplicación del programa en su aula (Media=4,25).

El Ítem 5 hace referencia a si el profesorado desearía seguir trabajando en el programa en años posteriores. Como vemos los profesores consideran que desearían seguir trabajando en el programa en años posteriores (Media=4,3).

El Ítem 6, se refiere a la evaluación de los objetivos propuestos al comienzo de la intervención; el profesorado considera que los objetivos propuestos al comienzo de la intervención se han alcanzado parcialmente (Media=3).

El ítem 7, hace referencia a la generalización de los niño-as de lo aprendido en el programa a otras actividades del aula aquí vemos que el profesorado considera que los niño-as han generalizado parcialmente lo aprendido en el programa a otras actividades del aula (Media=3).

El ítem 8, se refiere a si los conocimientos previos conceptuales que exigía. Por lo que vemos que el profesorado considera que los conocimientos previos conceptuales que exigía el programa no eran muy altos para los niños (Media=2).

El ítem 9, hace referencia a los conocimientos previos procedimentales, el profesorado considera que dichos conocimientos no resultaban muy altos para los niños (Media=2,75).

El ítem 10, hace referencia si el profesor ha utilizado las estrategias de resolución de problemas en las actividades cognitivas del aula, como podemos ver si las ha utilizado (Media=3,5).

El ítem 11, hace referencia si el profesorado ha utilizado estrategias de resolución de problemas en las actividades interpersonales del aula como vemos si lo ha utilizado en algunas ocasiones (Media=3,5).

El ítem 12, se refiere al grado de motivación que el programa ha producido en los niños-as, como podemos ver el profesorado considera que los niños se sienten casi siempre motivados por las actividades que se les proponen (Media=4,25).

El ítem 13, se refiere a si las actividades que propone el programa están insertas dentro de actividades curriculares habituales, como vemos el profesorado considera que las actividades propuestas en el programa si pueden relacionarse con actividades curriculares habituales (Media=3,75).

En síntesis podemos decir que el profesorado se encuentra satisfecho de la aplicación del programa de desarrollo sociocognitivo, ya

que según su criterio facilita en niños-as, la puesta en marcha de los procesos atencionales, y de las estrategias de autocontrol que inhiben conductas impulsivas.

También han observado como lo aprendido por los niños-as dentro del programa puede ser generalizado a otras actividades del aula (tanto en lo referente a la resolución de problemas cognitivos como interpersonales), y que los niños se han visto altamente motivados por el programa.

Además los profesores consideran que el programa puede insertarse fácilmente en el currículo escolar, por lo que no es algo independiente sino que forma parte de la actividad académica habitual. Esto les motiva a querer seguir trabajando con esta metodología en su aula.

Sin embargo consideran que en el trabajo con poblaciones culturalmente deprivadas existen ciertos conocimientos conceptuales previos que estos niños no tienen por lo que se debe de adaptar el programa en función de la población a la que se dirija.

Análisis a las preguntas abiertas:

Para el profesorado del grupo experimental, los niños después de haber participado en el programa de desarrollo sociocognitivo, piensan más en cómo resolver diferentes situaciones problema y además emplean estrategias de autoevaluación de sus respuestas lo que facilita la inhibición de conductas impulsivas y el desarrollo de los procesos atencionales.

No han encontrado en general problemas en la aplicación del programa, aunque sí les parece necesario tener en cuenta la particularidad de cada uno de los niños-as; no obstante creen que alguna de las unidades que exigen respuestas orales tendrían que ser trabajadas de forma individual y no en grupo.

En general, podemos decir que la aplicación del programa les ha resultado interesante, ya que les ha ayudado a descubrir aspectos del desarrollo de los niños que antes no consideraban y además se ha insertado perfectamente dentro de sus actividades curriculares.

4.2.2.- Análisis del Cuestionario de evaluación de la intervención por unidades

Este instrumento de evaluación pretendía analizar cada una de las unidades por separado Como recordamos constaba de unas preguntas abiertas y otras cerradas, de las que analizaremos primero las preguntas cerradas y posteriormente las abiertas.

Análisis a las preguntas cerradas:

En este apartado estudiaremos los datos descriptivos (media y desviación típica) de las respuestas de los profesores en las preguntas cerradas al cuestionario.

Tabla 59: Estadísticos descriptivos de las puntuaciones medias dadas en las 29 unidades del programa de desarrollo sociocognitivo.

Ítem	Media	D. Típica
1.- "Considero que los niños que han participado en el programa han experimentado cambios positivos en sus procesos atencionales".	3.9138	0.6798
2.- "Las estrategias utilizadas en la unidad pueden aplicarse a cualquier actividad escolar"	3.8362	0.7796
3.- "Me siento satisfecho/a de la aplicación del programa en mi aula".	4.4052	0.9689
4.- "Los objetivos propuestos al comienzo de la intervención se han alcanzado".	3.6034	1.2913
5.- "Los/as niños/as han generalizado lo aprendido en la unidad a otras actividades semejantes del aula".	3.0172	1.1032
6.- "Los conocimientos previos conceptuales que exigía el programa eran muy altos"	1.6810	0.8708
7.- "Los conocimientos previos procedimentales que exigía el programa eran muy altos".	1.6810	0.8708
8.- "Las actividades realizadas por los niños en esta unidad me han parecido adecuadas a su edad de desarrollo"	4.3017	0.8569
9.- "Los niños comprenden las actividades que propone la unidad"	4.4052	0.7573
10.- "Los niños/as se han visto motivados por las actividades que propone la unidad"	4.6466	0.6885

Como recordamos las respuestas de los profesores se medían en una escala tipo de Lickert de 1 a 5. Aquí hemos recogido las medias y las derivaciones típicas de las puntuaciones medias dadas por los profesores en cada una de las 29 unidades. Como vemos el consenso es bastante alto en las respuestas, por lo que podemos concluir que el programa facilita el desarrollo en los niños de procesos atencionales, que las estrategias empleadas en el trabajo de las unidades pueden ser generalizables a cualquier otra actividad escolar y que el grado de satisfacción del profesorado en la aplicación de cada una de las unidades es alto. Los objetivos que los profesores se plantearon al comienzo de cada una de las unidades se han cumplido en términos generales.

También que se ha generalizado lo aprendido en cada una de las unidades, y asimismo que están de acuerdo en que los conocimientos previos conceptuales y procedimentales que exigían cada una de las unidades no eran muy altos, que las actividades propuestas en estas unidades eran adecuadas a la edad de los niños y que les resultaban bastante motivantes.

Análisis a las preguntas abiertas:

Pasamos a analizar las respuestas a las preguntas abiertas, dadas por los profesores en cada una de las unidades.

Unidad 1:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Los niños han mejorado en fijar la atención aunque sea en periodos breves de tiempo, además ha aumentado su interés por seguir órdenes sencillas, por ser más perfeccionistas y por utilizar estrategias de autoevaluación.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

A veces imitan a un compañero, cuando dan una respuesta lo que puede llevarles a dar respuestas erróneas si no reflexionan.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Simplificaría las órdenes compuestas en órdenes simples.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 2:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Se ha trabajado en técnicas de relajación, actividad que no se hacía anteriormente en el aula.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Que al principio les costaba un poco a los niños al no estar acostumbrados a trabajar la relajación en el aula .

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Trabajar la relajación en el suelo, sobre una alfombra.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

20 minutos.

Unidad 3:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La mejora de los niños en el seguimiento de instrucciones, en la verbalización de la actividad realizada el respetar los turnos.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Ninguno.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

20 minutos.

Unidad 4:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La introducción del personaje el Oso Arturo, que les indica los pasos que se han de seguir para la resolución de las tareas.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Ninguno.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

1 hora.

Unidad 5:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Los niños se paran a pensar en qué tienen que hacer y esto les ayuda a dominar su impulsividad.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Se apreciaron ciertas conductas competitivas en la realización de las tareas.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Trabajar la unidad de forma individual, y no de forma conjunta con los niños debido a la complejidad del tema.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

15 minutos.

Unidad 6:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

El interés que muestran los niños.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Cierta impulsividad en los niños al comienzo de la unidad.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Los puzzles complejos.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Que los niños vieran como se realiza en rompecabezas antes de realizarlo ellos.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 7:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La atención que prestan los niños a detalles pequeños.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Cierta impulsividad al comienzo de la unidad, que fue disminuyendo progresivamente.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Algunas fichas que son similares.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 8:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La capacidad de los niños para prestar atención a pequeños detalles.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Cierta impulsividad al comienzo de la unidad, que fue disminuyendo progresivamente.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Algunas fichas que son similares.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 9:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La atención que prestan los niños para resolver la tarea que se les presenta.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Cierta impulsividad al comienzo de la unidad, que fue disminuyendo progresivamente.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguna.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

20 minutos.

Unidad 10:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La atención que prestan los niños.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

No conocían el significado de algunas palabras.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 11:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La motivación de los niños .

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Reconocen bien la expresión de los distintos sentimientos en la profesora, pero les cuesta expresarlos en ellos mismos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Baremos diferentes para la expresión y para el reconocimiento.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 12:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Que sepan encontrar el por qué de ciertas acciones.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Las fichas de secuencias temporales les resultan bastante difíciles.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

45 minutos.

Unidad 13:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Cómo los niños aprenden a controlar la impulsividad de ciertas acciones, y de qué forma saben encontrar el por qué de diferentes situaciones.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

A los niños les cuesta mantener la atención y controlar la impulsividad.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

40 minutos.

Unidad 14:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La necesidad de que los niños mantengan la atención en una historia que el profesor cuenta, y que luego sepan responder a preguntas sobre ella.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Los niños tenían alguna dificultad en resolver laberintos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

20 minutos.

Unidad 15:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

El reconocimiento por parte de los niños de actitudes positivas como *compartir, pedir un favor...*

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

El explicar ciertos conceptos a los niños.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

25 minutos.

Unidad 16:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Que aprendan a escuchar a un compañero y a respetar su turno de intervención.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Ninguno.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

15 minutos.

Unidad 17:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La atención que prestaban los niños y la ayuda que daban a sus compañeros, para resolver algunas situaciones.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Ninguno.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

20 minutos.

Unidad 18:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Que los niños sean capaces de respetar los turnos y de ayudar a un compañero que tiene problemas..

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

El tener que adaptar la unidad a las características de los niños.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

45 minutos.

Unidad 19:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La atención que prestan los niños y el control de la impulsividad.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Les cuesta dar soluciones a problemas abstractos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 20:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La atención que prestan los niños y el control de la impulsividad.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Cierta impulsividad al comienzo de la unidad, que fue disminuyendo progresivamente.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

15 minutos.

Unidad 21:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La capacidad de los niños para dar dos soluciones a un mismo problema.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Ninguno.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

45 minutos.

Unidad 22:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Que aprendan a clasificar siguiendo un criterio y que sepan justificar las respuestas que dan.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Tener que explicar el significado de algunos conceptos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

15 minutos.

Unidad 23:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La atención que prestan los niños y el control de la impulsividad.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Tener que explicar el significado de algunos conceptos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 24:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Que aprendan a dar sus opiniones y a respetar las de los demás.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Ninguno.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 25:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La generalización que de lo aprendido hacen a ciertas situaciones del aula.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Tener que explicar el significado de algunos conceptos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 26:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

La utilización de la autoevaluación.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Que los sujetos evalúen un mismo problema bajo cuatro conceptos distintos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

30 minutos.

Unidad 27:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Que los niños se den cuenta de que de sus acciones se deducen consecuencias.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Tener que explicar el significado de algunos conceptos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

25 minutos.

Unidad 28:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Que los niños se den cuenta de que de sus acciones se deducen consecuencias.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Tener que explicar el significado de algunos conceptos.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

25 minutos.

Unidad 29:

a.- Aspectos que el profesorado considera como positivos de esta unidad:

Que los niños aprendan a ponerse en el lugar de otro antes de intentar resolver un problema.

b.- Problemas que ha encontrado el profesor en la aplicación de la unidad:

Ninguno.

c.- Elementos de la unidad que el profesor eliminaría:

Ninguno.

d.- Elementos de la unidad que el profesor introduciría:

Ninguno.

e.- Tiempo que se tarda en trabajar la unidad:

25 minutos.

Como hemos visto a lo largo del análisis hecho por los profesores de cada una de las unidades, de sus apreciaciones parece deducirse la importancia que han dado al desarrollo en los niños de los procesos atencionales y a la inhibición de las conductas impulsivas, así como al desarrollo de estrategias de resolución de problemas, del pensamiento planificador, consecuencial y de las estrategias de autoevaluación.

Lo que nos lleva a deducir que la aplicación del programa desde el punto de vista del profesorado ha sido altamente positivo, aunque hayan tenido que readaptar el guión de alguna unidad a las características de sus alumnos. Esto también es un factor positivo desde nuestro punto de vista, ya que el programa ha pretendido ser únicamente una guía de ayuda al trabajo del profesor en el aula.

4.2.3.- Análisis de los resultados en la Escala de evaluación de programas de entrenamiento (Román, 1993).

Con este instrumento se pretende evaluar el programa, desde una serie de aspectos considerados claves en la literatura sobre evaluación de programas educativos.

Tabla 60: Porcentajes de acuerdo del profesorado en cada uno de los aspectos de la Escala de evaluación de programa.

Apartados	%
1.- Metacognición: Autoconocimiento	75
2.- Metacognición: automanejo	75
3.- Motivación intrínseca	80
4.- Integración curricular	85
5.- Conocimiento previo	75
6.- Moldeado	81
7.- Consistencia	100
8.- Transferencia	83
9.- Constructivismo	81
10.- Aprendizaje significativo	81
11.- Práctica	73
12.- Práctica retroalimentada	95
13.- Desvanecimiento: andamiaje	81
14.- Socialización progresiva	75
15.- Enseñabilidad	71
16.- Efectos secundarios	96
17.- Motivación extrínseca	93
18.- Sistema de evaluación	79
19.- Reforzamiento	77
20.- Modelado	95
21.- Teoría Subyacente	100
22.- Diferencias individuales	95
23.- Especificidad	33

Hemos tomado las respuestas de los profesores dadas a la *Escala de evaluación de programas de entrenamiento* y las hemos transformado en tantos por ciento de acuerdo. Como podemos ver en la Tabla 60, el profesorado considera que el programa de desarrollo sociocognitivo:

- 1º.- Trabaja la Metacognición entendida como autoconocimiento, en un 75%.
- 2º.- Trabaja la Metacognición entendida como automanejo, en un 75%.
- 3º.- Trabaja la motivación intrínseca, en un 80%.
- 4º.- Posibilita la integración curricular, en un 85%.
- 5º.- Tiene en cuenta los conocimientos previos de los niños-as, en un 75%.
- 6º.- Trabaja técnicas de moldeado, en un 81%.
- 7º.- Mantiene consistencia en sus planteamientos, en un 100 %.
- 8º.- Posibilita la transferencia a otras situaciones, en un 100%.
- 9º.- Tiene en cuenta las técnicas constructivistas, en un 81%.
- 10º.- Utiliza el aprendizaje significativo, en un 81%.
- 11º.- Cuida las sesiones prácticas, tanto en intensidad como en calidad, en un 73%.
- 12º.- Ofrece a los alumnos un feedback de su propia práctica, en un 95%.
- 13º.- Utiliza técnicas de andamiaje en la construcción del conocimiento, en un 81%.
- 14º.- Cuida la interacción social entre los alumnos-as, en un 75%.
- 15º.- Cuida la facilidad de aplicación por parte del profesorado y la recepción por parte de los alumnos, en un 71%.
- 16º.- Los efectos secundarios de la aplicación del programa fueron positivos, en un 96%.
- 17º.- Proporcionaba a los sujetos que trabajaban en el programa situaciones que facilitaban la motivación extrínseca, en un 93%.
- 18º.- Cuidaba la evaluación de los resultados, en un 79%.
- 19º.- Utilizaba estrategias de reforzamiento, en un 77%.

- 20º.- Utilizaba estrategias de modelado, en un 95%.
- 21º.- La teoría que subyacía al programa de desarrollo sociocognitivo, podría relacionarse con teorías de mejora de la inteligencia en un 100%.
- 22º.- Tiene en cuenta las diferencias individuales en un 95%.
- 23º.- Puede considerarse específico para un área curricular concreta, sólo en un 33%, lo que indica que su estructura metodológica se puede ampliar a cualquiera de las áreas curriculares.

CUARTA PARTE:

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Capítulo VIII:
DISCUSION Y CONCLUSIONES

1.- COMPARACION DE LOS RESULTADOS CON LAS HIPOTESIS

En primer lugar vamos a analizar la relación entre las hipótesis propuestas y los resultados que se desprenden del análisis de los datos; en último lugar haremos una síntesis de las conclusiones.

Hipótesis 1:

Los sujetos entrenados con el programa de desarrollo sociocognitivo mejorarán significativamente después del entrenamiento, y mantendrán los efectos en la fase de seguimiento en:

- A.- resolución de Problemas Sociales.
- B.- resolución de Problemas Cognitivos.

Resultados:

En lo referente a la resolución de problemas sociales, los sujetos entrenados con el programa de desarrollo sociocognitivo mejoran comparados con ellos mismos, aprenden pues a generar respuestas alternativas, a inducir causas, a ponerse en el lugar del otro y a utilizar estrategias de resolución de problemas. Estos efectos se mantienen en la evaluación de seguimiento.

Respecto a la resolución de problemas cognitivos hemos diferenciado tres momentos en el análisis del procesamiento, el primero se refiere a la Entrada de la información, podemos decir que los sujetos del grupo experimental mejoran comparados con ellos mismos después de la aplicación del programa y también mantienen sus resultados en la fase de seguimiento, en el segundo momento Procesamiento de la información, existe cierto progreso de los niños comparados con ellos mismos a lo largo de las tres mediciones, lo mismo ocurre en el tercer momento Salida de la Información.

Hipótesis 2:

Los sujetos entrenados con el programa de desarrollo sociocognitivo mejorarán significativamente después del entrenamiento, y mantendrán los efectos en la fase de seguimiento en comparación con niños semejantes que han trabajado con una metodología tradicional, en:

A.- Resolución de Problemas Sociales.

B.- Resolución de Problemas Cognitivos.

Resultados:

Dentro del apartado de resolución de problemas sociales podemos decir que los niños que han participado en el programa de desarrollo sociocognitivo mejoraron en sus ejecuciones respecto del grupo control en *Inducción de causas*, aunque más en la fase de seguimiento que en la evaluación después de la aplicación del programa. De ello podemos deducir que los efectos de la intervención se mantienen a lo largo del tiempo; lo mismo ocurre en *Generación de alternativas* y en *Estrategias Medios-fines*. Sin embargo en *Identificación de sentimientos* existen diferencias previas a la intervención entre el grupo control y el grupo experimental, lo que nos llevó a realizar un análisis por ganancias, los resultados indican que el grupo experimental mejora respecto del control en las mediciones antes-seguimiento, pero no en las antes-después, por lo que en este punto no se confirmaría totalmente la hipótesis experimental.

En cuanto a la resolución de problemas cognitivos podemos decir que en el apartado de *Entrada de información*, el entrenamiento produce ciertos progresos en el grupo experimental en relación con el control.

En el apartado de *Procesamiento de la información*, vemos que el entrenamiento no ha modificado en la medida de lo esperado los resul-

tados, aunque se ha de tener en consideración que se ha tratado de analizar tanto estrategias metacognitivas como Tipo de razonamiento, constructos que son difícilmente modificables en intervenciones cortas en el tiempo; por lo que datos mas concluyentes deberían de ser recabados en análisis a largo plazo.

En el apartado de *Salida de la información*, aparece una pequeña incidencia del entrenamiento en el grupo experimental.

En síntesis podemos decir que la hipótesis 2 se cumple parcialmente. Para que se produjeran resultados mas concluyentes quizás se debería de ampliar el tiempo de intervención, y construir un instrumento de detección más molecular que fuera capaz de detectar los pequeños cambios que se pudieran producir.

Hipótesis 3:

Habrán aspectos del programa de entrenamiento sociocognitivo que producirán mejores efectos que otros.

Resultados:

En resumen podemos decir que el programa de entrenamiento ha servido para que los niños mejoren en aspectos atencionales, en inhibición de conductas impulsivas y en estrategias de autocontrol. Asimismo el profesorado considera que este programa puede aplicarse a cualquier actividad escolar, que lo aprendido en las unidades se ha generalizado a otras situaciones y que los niños se han sentido altamente motivados.

No obstante se debe de tener en cuenta que existen ciertos aspectos relacionados con la maduración cognitiva (Metacognición, Tipo de Razonamiento) que no pueden ser modificados con intervenciones a corto plazo, se necesitaría que éstas fueran a más largo plazo para poder extraer resultados concluyentes sobre el tema.

2.- DISCUSIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS

En este apartado estudiaremos en un primer momento las limitaciones y problemas con los que nos hemos encontrado en nuestra investigación, seguidamente apuntaremos una serie de sugerencias para sucesivas investigaciones en esta línea, y en un tercer momento haremos un análisis comparativo de los conocimientos disponibles sobre el tema.

2.1.- Limitaciones y problemas encontrados en el desarrollo de la investigación

Resulta obvio que una cosa es planificar una investigación y otra muy distinta que ésta se ajuste de forma sistemática al plan previsto. Podemos decir que en nuestro caso se han seguido los pasos propuestos en un principio, si bien siempre han existido puntos oscuros o limitaciones de las que somos conscientes y que vamos a exponer para que en sucesivas replicaciones se intenten eliminar o paliar en la medida de lo posible.

Partiendo de la base de que todo trabajo científico es modificable y perfeccionable, pasamos a describir los principales problemas con los que nos hemos encontrado.

2.1.1.- Respecto de los instrumentos de medida de las variables dependientes

Diferenciamos dos niveles de análisis uno referido a la características de medición de los instrumentos, y otro respecto de los instrumentos en sí mismos.

A.- Respetto de la medición de los instrumentos

Somos conscientes de que algunos de los instrumentos de medida que hemos utilizado no se ajustan todo lo que nosotros hubiéramos deseado a la medición de las variables propuestas, este aspecto debería de ser considerado a la hora de hacer replicaciones directas o sistemáticas de esta investigación, por esta razón quizás los efectos del entrenamiento pueden quedar oscurecidos, sobre todo los referidos a estrategias de resolución de problemas cognitivos.

B.- En cuanto a los instrumentos

En relación a la *Escala para la medición de estrategias de resolución de problemas*, podemos decir que en la actualidad desconocemos que exista en el mercado ningún instrumento dirigido a medir el proceso de resolución de problemas aplicado al primer ciclo de Educación Primaria, por lo que nos vimos obligados a construir un instrumento que analizará los tres momentos del procesamiento de la información (entrada, elaboración, y salida), con las limitaciones lógicas que hemos tenido tanto de redacción, de discriminación conceptual, de fiabilidad, y validez del instrumento. Por lo que invitamos a investigaciones sucesivas a que mejoren técnicamente esta escala.

En relación con la *Batería de Habilidades Sociales en la Resolución de problemas Interpersonales para Ciclo Inicial* de Pelechano, adaptamos su presentación a las características de nuestros alumnos, ya que no sabían ni leer ni escribir, por lo que tuvimos que aplicarla de forma individual y apoyando alguno de los ítems con material gráfico.

También tuvimos que elaborar un instrumento para medir el estilo de enseñanza del profesor. En este apartado nos encontramos con limitaciones semejantes a las mencionadas en la *Escala para la medición de estrategias de resolución de problemas*, por lo que emplazamos a su revisión conceptual y validación.

Asimismo tuvimos que elaborar un instrumento para medir el estatus socioeconómico de las familias de los niños, para ello nos servimos de las investigaciones de Lautry (1985) y construimos un cuestionario bastante exhaustivo, que aún queda por validar.

También elaboramos un instrumento dirigido a evaluar al grupo experimental antes y después de comenzar la intervención en el programa de desarrollo sociocognitivo; constaba de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este instrumento también podría ser validado.

Igualmente construimos un cuestionario de evaluación de la intervención por unidades, cuya finalidad era la de evaluar cada una de las unidades por separado, y un cuestionario para evaluar globalmente la intervención. Estos instrumentos tampoco están validados por lo que invitamos a futuros investigadores a trabajar en esta línea.

2.1.2.- Respecto a la muestra

En el capítulo sobre el método hemos hecho referencia al bajo número de sujetos de nuestra investigación, detalle este que se debió fundamentalmente a dos razones: Por un lado a problemas para encontrar a más profesores dispuestos a adaptar en sus aulas el programa de desarrollo sociocognitivo y también a la idiosincrasia propia de nuestra investigación que exigía un conocimiento y seguimiento pormenorizado de cada uno de los alumnos, así como un trabajo sistemático del profesorado.

Por lo que si alguien está interesado en replicar esta investigación debería de tener en cuenta estos factores.

Otro factor de riesgo es que por razones de posibilidad de intervención trabajamos con grupos no equivalentes, ya que no pudimos aleatorizar a los sujetos a los grupos, lo que podría estar limitando los resultados reales de la intervención.

Asimismo se debe de contar con profesorado altamente motivado y comprometido, que dedique incluso tiempos no lectivos para el estudio, preparación, y seguimiento del programa. Circunstancia que afortunadamente se ha dado en nuestro caso.

2.1.3.- Respetto de los entrenamientos

El entrenamiento del profesorado para la aplicación del programa estuvo siempre marcado por un tono de seriedad, trabajo y dedicación por parte de los asistentes y de mi misma, lo que facilitó el desarrollo de nuestra investigación, así pues se deberían de dar todas estas condiciones para replicar nuestro trabajo.

La aplicación del programa de desarrollo sociocognitivo en las aulas, no siempre fue homogénea, ya que dependía no sólo del profesorado, que siempre mostró buena disposición, sino de la propia idiosincrasia de cada centro. Mientras que unos dieron toda clase de facilidades para su aplicación, otros anteponían el programa curricular ordinario, sin entender que nuestro programa se insertaba perfectamente en las actividades curriculares, lo que generó en el profesorado de estos centros tensión y stress; lo que evidentemente afectó al funcionamiento de la intervención.

Por consiguiente creemos necesario que el centro conozca la experiencia de trabajo y proporcione desde su dirección toda clase de facilidades a los profesores para la aplicación del programa de intervención.

Es evidente después de todo lo mencionado que nuestro estudio es de carácter ecológico-naturalista, por lo que quizás no se han podido controlar todas las variables de la misma forma que en los estudios de laboratorio.

En resumen para aplicar este programa se deberá de contar con:

1º.- Profesorado altamente motivado y consciente de la envergadura del trabajo que se le propone.

2º.- Centros que apoyen y faciliten la labor de los profesores.

3º.- Psicólogos que trabajen de forma sistemática en la formación del profesorado y que sean conscientes de la necesidad de efectuar valoraciones individuales y continuas de los alumnos que participan en el programa.

2.1.4.- Respecto a la corrección de pruebas y análisis estadísticos

Los instrumentos de evaluación fueron aplicados a lo largo de todo el proceso en los momentos previamente planificados:

- *Hoja del estilo de enseñanza del profesor*, Junio 1992.
- *Cuestionario de las teorías implícitas de la educación*, Junio 1992.
- *Evaluación inicial de los alumnos o pretest*, Octubre y parte de Noviembre de 1992.
- *Evaluación final o postest*, Febrero y parte de marzo de 1993.
- *Evaluación de seguimiento*, Mayo y parte de Junio de 1993.

Reflejado así parece simple, pero la evaluación individual de los sujetos llevó muchas horas de trabajo en los centros y de corrección de datos, que no quedan reflejadas cuando reducimos todo a números y al análisis estadístico.

Al comienzo de la investigación se eligieron todos los instrumentos ya citados en otros apartados, entonces pensamos que aunque eran exhaustivos proporcionarían datos suficientes para los análisis cuantitativos y cualitativos, como de hecho así ha sido; sin embargo hemos de reconocer que alguno de los instrumentos elaborados por nosotros necesita revisiones que los ajusten conceptualmente y reduzcan su extensión, no limitando sus intenciones de evaluación.

2.2.- Sugerencias para el perfeccionamiento de futuros trabajos de investigación en esta línea

Después de nuestra experiencia investigadora nos parece oportuno señalar una serie de puntos que pueden facilitar el desarrollo de posibles trabajos de investigación en esta línea:

- 1.- Aumentar la muestra para poder utilizar análisis estadísticos más potentes.
- 2.- La participación de los profesores siempre debe de ser voluntaria, y tienen de ser conscientes del trabajo real que supone la experiencia.
- 3.- Se debería de comprobar los efectos del entrenamiento en poblaciones de diferentes edades.
- 4.- Convendría hacer un esfuerzo por insertar de manera formal, el programa en el currículo habitual de los alumnos.
- 5.- El programa se debería de adaptar a la idiosincrasia de las poblaciones a las que se dirige, aumentando su frecuencia, intensidad y duración en función de las necesidades reales que presenten los alumnos.
- 6.- Se deberían de revisar los instrumentos de evaluación dentro de la fase de aplicación del programa de desarrollo sociocognitivo en los alumnos, ya que ciertos conceptos pueden parecer repetitivos.
- 7.- Convendría corregir los cuestionarios e instrumentos de evaluación en los puntos que están poco claros, o que son repetitivos.

2.3.- Análisis comparativo con los conocimientos disponibles sobre el tema

En el rastreo bibliográfico no hemos encontrado trabajos paralelos al nuestro, pues las investigaciones existentes hacen referencia sólo a aspectos parciales de nuestra experiencia. No obstante creemos oportuno señalar aquellos que han sido más relevantes para nuestro trabajo.

Meichenbaum (1977) analizó las verbalizaciones de los niños impulsivos y reflexivos, y efectuó un análisis valorativo de las mismas. Descubrió que estos niños podían ser entrenados en parar, mirar y escuchar. La similitud con nuestra investigación radica en que utilizaba en el entrenamiento estrategias autoinstruccionales; no obstante nosotros hemos trabajado con diferentes instrumentos de evaluación y diseño experimental.

Palkess, Stewart, Kahana (1968), Palkees, Stewart y Freedman (1972) utilizaron el entrenamiento autoinstruccional y descubrieron que los niños hiperactivos mejoraban si las autoinstrucciones se formulaban de forma manifiesta, pero no si se hacían de forma encubierta.

En este caso los instrumentos de evaluación, la edad de los sujetos participantes, el diseño y la configuración del programa eran diferentes a los de nuestra investigación.

Bender (1976), realizó un estudio comparativo entre la utilización de estrategias de *moldeado*, *modelado* y *autoinstrucciones verbales*. Descubrió que la utilización de autoinstrucciones verbales en los sujetos era más efectiva que las regulaciones externas que pudiera hacer otro sujeto. El punto de unión con nuestra investigación es la utilización de estrategias de autoverbalización, pero la estructura y la finalidad del diseño es diferente.

Bornstein, y Quevillon (1976), combinaron técnicas autoinstruccionales con técnicas operantes en niños preescolares hiperactivos, estudiaron también la generalización de lo aprendido a otras situaciones del aula. Este estudio no es igual al nuestro, aunque tiene en común la utilización de técnicas autoinstruccionales y operantes.

Robertson y Keeley (1974), utilizaron en su entrenamiento estrategias de modelado cognitivo, estrategias autoinstruccionales y el auto-refuerzo con el fin de evitar las conductas impulsivas. En nuestro caso

aunque algunos niños presentaban conductas de este tipo no elegimos la muestra poblacional por tener problemas de impulsividad, sino por pertenecer a ambientes con deprivación, además nuestro programa de intervención no es igual al presentado por estos autores.

Shure y Spivack (1974, 1978, 1981) intentaron comprobar si su programa de habilidades sociales facilitaba en niños preescolares la interiorización de estrategias de resolución de problemas interpersonales. Este trabajo tiene en común con el nuestro ciertas partes metodológicas (trabajar el pensamiento alternativo, consecuencial, estrategias medios-fines); si bien nosotros lo hemos aplicado a la resolución de problemas cognitivos e interpersonales y ellos se centraron fundamentalmente en los segundos.

Camp y Bash (1981, 1985) trabajaron sintetizando las técnicas de intervención de Meichenbaum (1977), Shure y Spivack (1974, 1978, 1981), Borstein y Quevillon (1976), y Palkes, Stewart, Kahana (1968), Palkes, Stewart y Freedman (1972), desarrollando un nuevo programa de entrenamiento *Think Aloud*. Este trabajo es el que nos ha servido de guía principal y por consiguiente con el que más nos identificamos.

Pero nuestro estudio tiene una serie de matices claramente diferenciales: En primer lugar, hemos modificado el programa de Camp y Bash (1977, 1981, 1985) tanto en el número de unidades como en su contenido, aunque hemos respetado la estructura metodológica del entrenamiento; además es evidente que las poblaciones con las que hemos intervenido no son semejantes a las suyas y tampoco los instrumentos de evaluación que hemos utilizado.

3.- CONCLUSIONES MAS RELEVANTES

En este punto trataremos en primer lugar conclusiones que creemos serán útiles a futuros investigadores, y en segundo lugar conclusiones que sean útiles a nivel práctico para psicólogos, pedagogos y profesores que trabajen con este tipo de niños en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria, finalmente expondremos las aportaciones que nuestra tesis hace a los conocimientos que sobre el tema hemos investigado.

3.1.- Referidas a otras propuestas de trabajo

Las propuestas que presentamos para futuras investigaciones, son fruto de nuestra reflexión sobre el informe científico que hemos presentado.

3.1.1.- Propuestas para investigaciones semejantes

Proponemos realizar un estudio semejante al nuestro, pero referido a alumnos de Primer Ciclo de Educación Primaria pertenecientes a diferentes niveles socio-económicos; recordamos que nosotros sólo hemos trabajado con niños de medios socio-económicos deprivados.

No obstante nos parece importante comprobar los efectos que el programa produce en otras poblaciones y realizar un estudio comparativo.

Asimismo si fuera posible invitamos a otros investigadores a aumentar el número de la muestra, ya que esto posibilitaría la utilización de estadísticos paramétricos que aportarían resultados más potentes.

3.1.2.- Estudios sobre fiabilidad y validez

Proponemos hallar la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados por nosotros, ya que en nuestro caso no hemos podido hacerlo por no contar con un n suficiente:

- *Hoja del estilo de enseñanza del profesor.*
- *Escala para la resolución de problemas cognitivos.*
- *Cuestionario de evaluación por unidades.*
- *Cuestionario de evaluación de la intervención.*
- *Indicadores de evaluación.*

3.1.3.- Estudios curriculares

Proponemos adaptar el programa de desarrollo cognitivo a la estructura curricular que propone la LOGSE, para las Etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria.

3.1.4.- Estudios comparativos

•• Se podrían hacer estudios comparativos entre el programa de desarrollo sociocognitivo y otros programas de intervención, como por ejemplo el de Shure y Spivack (1974); *La tortuga* de Schneider y Robin (1981); *el programa de habilidades sociales de Pelechano* (1979, 1986), Pelechano, Del Barrio y Remiro (1983-1984); *Think Aloud* de Camp y Bash (1981); el Bright Start de Haywood, Brooks y Burns (1992). Los investigadores deberían de tener en cuenta que un estudio de esta envergadura implicaría una infraestructura de investigación compleja.

•• Otro estudio comparativo podrá consistir en trabajar con el programa de desarrollo sociocognitivo en diferentes muestras poblacionales (niños hiperactivos, niños con problemas expresivos de lenguaje, niños normales, niños con deficiencias, niños con problemas atencionales...),

lógicamente se debería de hacer un estudio previo de las poblaciones con las que se iba a trabajar y elegir instrumentos fiables para su selección. Consideramos que las conclusiones a estos estudios ayudarían a establecer la efectividad del programa en diferentes poblaciones.

•• También sería interesante estudiar los efectos del programa en niños de distintas edades (Educación Infantil y Educación Primaria, Primer Ciclo). Obviamente se deberían de hacer adaptaciones conceptuales de las unidades a los diferente niveles de desarrollo cognitivo de los niños.

Hemos presentado algunas de las investigaciones posibles, pero como sin duda existen otras muchas alternativas, animamos a nuestros colegas a que sigan por este camino, ya que nos parece importante cara a la prevención y mejora de problemas de desarrollo cognitivo.

3.2.- Conclusiones de utilidad a los profesionales de la enseñanza

Los niños-as mejoran en sus procesos atencionales y aumentan su capacidad de inhibir conductas impulsivas, también aprenden a utilizar las verbalizaciones manifiestas y encubiertas; adquieren pues, estrategias de planificación a la hora de resolver problemas, tanto sociales como cognitivos, y como consecuencia utilizan cada vez menos estrategias de ensayo-error, también han aprendido a reflexionar sobre las consecuencias de sus respuestas y a elegir la respuesta más adecuada a los problemas, aunque para ello el profesor deba de moldear sus actuaciones.

Sin embargo decir que estos niños-as han mejorado en sus estadios de desarrollo cognitivo sería una presunción por nuestra parte, pero si hemos de reconocer que han mejorado en la adquisición de una serie de estrategias cognitivas que les facilitan la resolución de los problemas cognitivos y sociales de su vida diaria.

Respecto de los profesores que aplicaron el programa de desarrollo sociocognitivo podemos decir que han considerado en términos generales que su aplicación ha beneficiado a los niños en el desarrollo de procesos atencionales, en la inhibición de conductas impulsivas, y en el desarrollo de conductas autoevaluativas; y un aspecto importante éste de que también los niños han generalizado parcialmente lo aprendido en las sesiones de entrenamiento a otras actividades curriculares, siendo para ellos altamente motivante.

Además el profesorado considera que el programa puede insertarse dentro de actividades curriculares habituales, ya que ellos mismos han adoptado las técnicas metodológicas que el programa propone, y las han aplicado en su trabajo cotidiano.

Creemos sinceramente que los profesionales de la educación deben de trabajar en esta línea sobretodo con poblaciones desfavorecidas, ya que como transmite la LOGSE, la escuela debe de tener un carácter preventivo y compensador de las posibles dificultades que el niño pueda tener en su ambiente social y familiar.

3.3.- Aportaciones de este trabajo

Analizaremos las aportaciones en relación con los materiales elaborados, y con la intervención en la aplicación del programa de desarrollo sociocognitivo.

3.3.1.- Respecto a materiales

1.- En primer lugar hemos adaptado el programa de Camp y Bash (1985) *Think Aloud [Pensar en voz Alta]*, a nuestra realidad curricular (ver en anexo 10).

2.- Hemos creado una serie de instrumentos para:

- Medir las estrategias de resolución en problemas cognitivos de los alumnos: *Escala para la medición de estrategias de resolución de problemas cognitivos* (ver en anexo 2).
- Recoger información sobre el estatus socioeconómico de las familias: *Cuestionario para padres* (ver en anexo 3)
- Medir el estilo de enseñanza del profesor: *Hoja para medir el estilo de enseñanza del profesor* (ver en anexo 4).
- Evaluar la aplicación de cada una de las unidades del programa de intervención: *Cuestionario de evaluación de la intervención por unidades* (ver en anexo 7).
- Evaluar la aplicación global del programa de intervención: *Cuestionario de evaluación de la intervención* (ver en anexo 8).
- Evaluar las ejecuciones de los niños en cada una de las unidades: *Indicadores de evaluación unidades* (ver en anexo 9).

3.3.2.- Respecto a la intervención

Como hemos señalado ya en otros apartados el programa de entrenamiento ha servido para que los niños-as que participaron en él hayan mejorado parcialmente en la adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje y en la producción de estrategias de resolución de problemas cognitivos y sociales.

Del mismo modo que ha servido para que el profesorado comience a trabajar con un programa de desarrollo sociocognitivo dentro de sus actividades curriculares habituales, y se sienta además satisfecho de lo conseguido y dispuesto a seguir trabajando en esta línea.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Aguilera, M. J., y Blanco, S. (1987). Investigación cualitativa: serie documentos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alvira, F. (1991). Metodología de la evaluación de programas. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- American Psychological Association (1983). Publication Manual. Washington, D.C: Autor.
- Baldwin, J. M. (1897). Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology. New York: Macmillan.
- Barbieri, Carravieri, y Riva (1991). En casa y en la escuela, para niños de 4 a 6 años: El cuerpo. Legnano: Edidecora. [Traducción Castellana: 1991, En casa y en la escuela, para niños de 4 a 6 años: El cuerpo, Barcelona, Editorial Molino].
- Belmont, J. M., y Butterfield, E. C. (1977). The instructional approach to developmental cognitive research. En Kail, R. V., y Hagen, J. W., Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belmont, J. M., Butterfield, E. C., y Ferretti, R. P. (1982). To secure transfer to training instruct self-management skills. En Detterman, D. K., y Sternberg, R. J., How and how much can intelligence be increased? Norwood, N.J: Ablex.
- Bem, S. L. (1967). Verbal self-control: The establishment of effective self-instruction. Journal of Experimental Psychology, 74, 485-491.
- Bender, N. (1976). Self-verbalization versus tutor verbalization in modifying impulsivity. Journal of Educational Psychology, 68, 347-354.
- Bennett, E. L., Diamond, M. C., Krech, D., y Rosenzweig, M. R. (1964).

Chemical and anatomical plasticity of the brain. Science, 146, 610-619.

Bereiter, C., y Engelmann, S. (1966). Teaching disadvantaged children in preschool. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall. [Traducción Castellana: 1977, Enseñanza especial preescolar. Barcelona, Fontanella].

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: guía práctica. Barcelona: CEAC.

Blank, M., y Solomon, F. (1968). A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged. Children development, (39), 379-389.

Blaye, A. (1988). Confrontation socio-cognitive et résolution de problème (à propos du produit de deux ensembles). Tesis doctoral no publicada, Universidad de Provence, Aix-en-Provence.

—. (1992) Mecanismos generales de progreso en la resolución de díadas de un producto de dos conjuntos. En Perret-Clermont, A. N., y Nicolet, M., Interactuar y conocer: regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. Buenos Aires.[Traducción Castellana: 19

Blaye, A., Gilly, M., y Roux, J. P. (1989). Elaboración de construcciones cognitivas en situaciones socio-cognitivas de resolución de problemas. En Perret-Clermont, A. N., y Nicolet, M., Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona: ANTRHROPOS.

Bloom, B. S. (1964). Stability and change in human characteristics. New York: Wiley.

Bloom, B. S., y otros (1965). Comparatory Education for cultural Deprivation. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology education. Educational Researcher, 5, 5-15.

—. (1979). Context of children rearing. American Psychologist, 844-850.

—. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

- Bornstein, P., y Quevillon, R. (1976). The effects of a self-instructional package on overactive preschool boys. Journal of applied behavioral Anaysis, 9, 179-188.
- Brown, J. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. en Glaser (comp), Advances in instructional psychology. Hillsdale,N.J: Lawerence Erlbaum Associates.
- Bruner, J., y Tagiuri, R. (1954). The perceptions of people. En Lindzey, G., Handbook of social psychology. Cambridge: Addison-Wesley.
- Bryant, D. M., y Ramey, G. T. (1989). Análisis de la eficacia de los programas de intervención precoz en niños en situación de riesgo a causa de su entorno. En Gurrallnick, M. J., y Bennett, F. C., Eficacia de una intervención precoz en niños minusválidos y en situaciones de riesgo. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales (INSERSO).
- Butterfield, E. C. (1967). The envionmental factors in the treatment of institutionalized mental retardates. En Baumeister, A.A (Ed) Mental Retardation. Chicago: Aldine.
- Camp, B. W., y Bash, M. A. (1975). Think Aloud manual. Tesis doctoral no publicada, University of Colorado Medical School, Denver-Colorado.
- . (1977). Think Aloud: A program for developing self-control in young agressive boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 5, 157-169.
- . (1981). Think Aloud: Increasing Social and Cognitive Skills-A problem Solving Program for Children. Champaing, Illionios: Research Press.
- . (1985). Think Aloud: Increasing Social and Cognitive Skills-A problem-Solving Program for Children. Illionios: Research Press. (Primer nivel).
- Camp, B., Blom, G., Herbert, I., y Van Doornick, W. (1977). Think Aloud: A program for developing self-control in young agressive boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 5, 157-169.

- Campbell, D. T. (1969). Reforms as experiments. American Psychologist, 409-429.
- Campbell, D. T., y Erlebacher, A. E. (1970). How regression artifacts in quasi-experimental evaluations can mistakenly make compensatory education look harmful. En Hellmuth, J., Compensatory education: A national debate. 3 New York: Brunner/Mazel.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1991). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carugati, F., De Paolis, P., y Mugny, G. (1980-1981). Conflict de centrations et progrès cognitif III: régulations cognitives et relationnelles du conflit sociocognitif. Bulletin de Psychologie, 34, 845-852.
- Carugati, F., De Palois, P., y Mugny, G. (1979). A Paradigm for the study of social interactions in cognitive development. The Italian Journal of Psychology, 147-155.
- Carugati, F., y Mugny, G. (1989). La Teoría del conflicto socio-cognitivo. En Mugny, G., y Pérez, J. A., Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona: ANTRHROPOS.
- Connolly, A., Nachtman, W., y Pritchett, E. M. (1971). KeyMath diagnostic arithmetic test. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Cook, T. D. (1988). Theories of Program Evaluation: A Sort History. Evaluation Psicológica, 4(1), 3-29.
- Cooley, W. (1981). Effectiveness of Compensatory Educational Forget classifying children; districts should be allowed to use Title I funds for school wide programs in fowincome Schools. Educational Leadership, 38 (4).
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. Teachers College Record, (64), 672-683.
- . (1982). Designing evaluations of educational and social programs. San francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., y otros (1983). Designing Evaluations of Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Cronbach, L. J., y y otros (1980). Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chandler, M., y Greenspan, S. (1972). Ersatz egocentrism: a replay to broke. Developmental Psychology, 7, 104-106.
- Dalzon, C. (1988). Conflict socio-cognitif et construction de la notion de droite/gauche. en Perret-Clermont, A. N., Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. [Traducción Castellana: 1992, Conflicto cognitivo y construcción de la noción de derecha izquierda. En Integrar y Conocer: Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila].
- Damon, W. (1981). Exploring children's social cognition on two fronts. En Flavell, J., y Ross, L., Social cognitive development: Frontiers and posible futures. New York: Cambridge University Press.
- . (1983). Five questions for Research in social-cognitive development. En Higgins, D. N., Ruble, J., y Hartup W.W, Social cognition and social development: A sociocultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
- De la Torre Alcala, A. (1990). Comprensión-1: ¿Qué hacer? Madrid: CEPE.
- . (1990). Comprensión-2: ¿Por qué y por qué no? Madrid: CEPE.
- De Palois, P., y otros. (1981). Connotazione sociale e sviluppo cognitivo. Giornale Italiano di Psicologia, 8, 149-165.
- Del Caño, M., y Elices, J. A. (1993). Interacción entre iguales, medio sociocultural y aprendizaje. En Varios, Anuario Español y Americano de Investigación en Educación Especial. Madrid: CEPE.
- Denenberg, V. H. (1962). The effects of early experience. En Hafez, S. E., The behavior of domestic animals. London: Ballière.
- De-Vries, H., Weijts, W., Dijkstra, M., y Kok, G. (1992). The utilisation of qualitative and quantitative data for health education program planning, implementation, and evaluation: A spiral approach. Health-Education-Quarterly, 19(1), 101-115.

- Diamond, E. (1985). Development of the Joint Committee Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials. Measurement and Evaluation in Counseling Development, 18(2), 51-57.
- Diaz-Aguado, M. J. (1993). De los primeros programas de Educación Compensatoria a la Perspectiva Actual. En Diaz-Aguado, M. J., y Baraja, A., Educación y Desarrollo de la tolerancia: Programas para favorecer la Interacción en contextos Etnicamente Heterogéneos. I. Teoría Madrid: MEC.
- Diaz-Aguado, M. j., y Baraja, A. (1993). Educación y desarrollo de la tolerancia: Programas para favorecer la interacción Educativa en contextos Etnicamente Heterogéneos. Madrid: MEC.
- Doise, W. (1988). El desarrollo social de la inteligencia: compendio histórico. En Mugny, G., y Pérez J.A, Psicología Social del Desarrollo Cognitivo. Barcelona: Anthropos.
- Doise, W., Descamps, J. C., y Mugny, G. (1980). Trabajo colectivo y desarrollo colectivo. En Doise, W., Descamps, J. C., y Mugny, G., Psicología social experimental: autonomía, diferenciación, e integración. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Doise, W., y Hanselmann, C. (1990). Interaction Sociale et Acquisition de la Conservation du Volume. European Journal of Psychologie of education, 5(1), 21-31.
- Doise, W., y Mugny, G. (1979). Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development. European Journal of Social Psychology, (9), 105-108.
- Doise, W., Mugny, G., y Perret-Clermont, A. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. European Journal of Social Psychology, 5(3), 367-383.
- Douglas, V. (1972). Stop, Look and Listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. Canadian, Journal of behavior Science, 4, 259-276.
- Douglas, V. I., Parry, P., Marton, P., y Garson, C. (1976). Assessment of a cognitive training program for hyperactive children. Journal of Abnormal Child Psychology, 4, 389-410.

- Dunn, L. M., y Markwardt, F. C. (1970). Peabody individual achievement test. Circle Pines, M.N: American Guidance.
- Dweck, C. S. (1981). Social-cognitive processes in children's friendships. En Asher, S. R., y Gottman, M., The development of children's friendships. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, T., Fresko, B., y Carmeli, M. (1981). An Assessment of Cognitive Changes in Socially Disadvantaged Children as a Result a Oneto-One Tutoring Program. The Journal of Educational Research, 74 (5).
- Elliott, J. (1986 b). Action research: normas para la autoevaluación en los colegios. En Haynes, L., Investigación-acción en el aula. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Ciencia.
- Elliott, J. (1986 a). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En Galton, M , y Moon, B , Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona: Martinez Roca.
- Emler, N., y Glachan, M. (1988). Aprendizaje social y desarrollo cognitivo. En Mugny, G., y Pérez, J. A., Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona: ANTHROPOS.
- Enesco, I., y Olmo, C. (1989). La comprensión infantil de las normas sociales. Madrid: CIDE.
- Fernández Ballesteros, R. (1985). Evaluación Psicológica y evaluación valorativa. Evaluación Psicológica, 1(1-2), 7-31.
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, M. B., Mintzker, Y., y Jensen, M. R. (1981). Cognitive modifiability in adolescence Cognitive structure and the effects in intervention. The Journal of Special Education, 15, 269-286.
- Feuerstein, R., y otros (1972). Studies in cognitive modifiability: The dynamic assement of retarded perfomer, clinical LPAD batery. Jerusalén: Hadssah-wizo-Canada Research Institute.
- Feuerstein, R., Rand, Y., y Hoffman, M. B. (1979). The dynamic assesent of retarded performes: The learning potential assement device, theory, instruments, tecniques. Baltimore: University Park Press.

- (1980). Instrumental enrichment. Baltimore: University Park Press.
- Finch, A., Wilkinson, m., Nelson, W., y Montgomery, G. (1975). Modification of an impulsive tempo in educationally disturbed boys. Journal of Abn. Child Psychology, 3, 49-52.
- Flavell, J. H. (1977). Cognitive development. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall. [Traducción Castellana: 1984, El desarrollo cognitivo, Madrid, Visor].
- .(1976). The development of metacomunication. Paris.
- (1993). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor. (nueva edición revisada).
- (1970). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-Developmental Inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.
- (1979). Monotoring social-cognitive interprises: Somthing else that may develop in the area of social cognition. (Texto preparado para el Comité sobre el Desarrollo Social y Afectivo del niño, del Consejo de investigación de Ciencias Sociales)
- Flavell, J. H., Beech, D. H., y Chinsky, J. M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in memory task as function of age. Child Development, 37, 283-289.
- Fraisse, J. (1987). Étude du role perturbateur du partenaire dans le découverte d'une stratégie cognitive chez des enfants de 11 ans en situation d'interaction sociale. Bulletin de Psychologie, (40), 943-952.
- (1985). Interactions sociales entre pairs et découvertes d'une stratégie cognitive chez des enfants de 11 ans. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Provence, Aix-en-Provence.
- Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. Review of Educational Research, 54, 363-407.
- Frostig, M., Horne, D., y Miller, A. (1987). Programa para el desarrollo de la percepción visual: Figuras y formas. Buenos Aires: Panamericana.

- Furth, H. G., y Milgram, N. A. (1973). Labeling and grouping effects in the recall of pictures by children . Child Development, 44(3), 511-518.
- Garber, H., y Herber, R. (1982). Modification of predicted cognitive development in high-risks children through early intervention. En Detterman, D. K., y Sternberg, R. J., How and how much can intelligence be increased? Norwood: Ablex.
- García Madruga, J. A., y Martín Cordero, J. L. (1987). Aprendizaje, comprensión y retención de textos. Madrid: UNED.
- García López, R., Martínez Mut, B., y Ortega Ruiz, P. (1987). Educación Compensatoria: Fundamento y Programas. Madrid: Santillana.
- Gilly, M. (1988). Integrations entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. En Perret-Clermont, A. N., Intégrer et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.[Traducción Castellana: 1992, Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos. En Perret-Clermont, A. N., y Nicolet, M., Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo, Buenos Aires, Miño y Dávila editores).
- Gilly, M., Blaye, A., y Roux, J. (1988). Elaboración y construcciones cognitivas individuales en situaciones sociocognitivas de resolución de problemas. En Mugny, G., y Pérez, J. A., Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona: ANTHROPOS.
- Grossen, M., y Perret-Clermont, A. (1983). Quelques éléments pour une psychologie sociale du développement opératoire de l'enfant. Revue de Psychologie et de Pédagogie, 45(184), 121-131.
- . (1985). Sociocognitive Conflict and Intellectual Growth. En Berkowitz, M. W., Peer conflict and Psychological Growth. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamilton, D., y Delamont, S. (1974). Classroom research: a cautionary tale? Research in Education, (11), 1-15.
- Haywood, H. C. (1971). Individual differences in motivational orienta-

- tion: A trait approach. En Day, H. I., D.E Berlyne, y D. E Hunt (comp), Intrinsic motivation: A new direction in education. Toronto: Holt, Rinehart & Winston.
- Haywood, H. C., y Arbitman-Smith, R. (1981). Modification of cognitive functions in slowlearning adolescents. En Mittler, P., Frontiers of knowledge in mental retardation. Voll: Proceedings of the Fifth Congress of IASSMD 1- Social, educational, and behavioral aspects Baltimore: University Park Press.
- Haywood, H. C., Brooks, P., y Burns, S. (1992). Bright Start: Cognitive curriculum for young children. Waterntown: Chalesbridge.
- Hegarty, S., y Evans, P. (1985). Research and evaluation methods in special education. Windsor: NFERNELSON.
- Hundeide, K. (1989). Children´s values in life. Oslo: Cappelen Forlang.
- Inhelder, B., Sinclair, H., y Bovet, M. (1974). Apprentissage et structures de la connaissance. Paris: Press Universitaires de France.
- James, W. (1890). Principles of Psychology. New York: Holt.
- Jastak, J., y Jastak, S. (1978). The wide range achivement test. Wilmington.DL: Jastack Associates.
- Jensen, A. R. (1971). The role of verbal mediation in mental development. Journal of genetic Psychology, 118, 39-70.
- . (1966). Verbal mediation in educational potential. Psychology in the Schools, 3, 99-109.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Trillas.
- Karnes, M. B. (1973). Evaluation and implication of research with young handicapped and low-income children. En Stanley, C., Contemporary education for children, ages 2 to 8. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Keeney, T. J., Cannizzo, S. R., y Flavell, J. H. (1967). Spontaneous and

- induced verbal rehearsal in recall task. Child development, 34(4), 953-966.
- Kirby, E. (1985). Durable and generalized effects of cognitive behavior modification with attention deficit disorder children. Tesis doctoral no publicada, Indiana State University, Indiana.
- Klaus, R. A., y Gray, S. W. (1968). The early training project for disadvantaged children: A report after five years. Monographs of the society for Research in Children development, 33(4).
- Kohlberg, L., Yaeger, J., y Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four studies and review of theories. Child Development, 39, 691-736.
- (1978). La Constitución Española.
- Lautrey, J. (1985). Clase social, medio familiar e inteligencia. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Lee, V. E., Schnur, E., y Brooks-Gunn, J. (1988). Does Head Start Work? A 1-Year Follow-Up Comparison of Disadvantaged Children Attending Head Start, no Preschool, and Other Preschool Programs. Developmental Psychology, 24(2), 210-222.
- Leighton, C. J. (1992). El desarrollo social en los niños pequeños: egocentrismo y altruismo. Barcelona: Gedisa.
- Lewis, M., y Brooks-Gunn, J. (1979). Social cognition and the acquisition of self. New York: Plenum Press.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. (B.O.E. de 30 de Abril).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 8/1985, de 6 de marzo, reguladora del Derecho a la Educación. (B.O.E de 16 de marzo).
- Light, P., y Perret-Clermont, A. (1988). Social context effects in learning and testing. En Cognition and social Worlds. Oxford: Oxford University Press.

- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. Metaphilosophy, 1(7).
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. (1980). Philosophy in the classroom. Filadelfia: Temple University Press.
- Lorge, I., y Thorndike, R. L. (1954). The lorge-Thorndike intelligence tests: Examiner's Manual. Boston: Houghton Mifflin.
- Luria, A. R. (1976). Cognitive development: Its cultural and social foundations. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- . (1961). The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors. New York: Liveright.
- Llody, J. (1980). Academic instruction and cognitive behavior modification: The need for attack strategy training. Exceptional Education Quarterly, 1, 53-64.
- Mead, G. H. (1934). Mind, self, and society. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meichenbaum, D. (1977). Cognitive-Behavior Modification: An Integrative Approach. New York: Plenum Press.
- . (1988). Cognitive Behavioral Modification with Attention Deficit Hyperactive Children. En Blomington, I. M., y Sergeant, J. A., Attention deficit disorder: Criteria, cognition, intervention. New York: Pergamon Press.
- . (1984). Teaching Thinking: A cognitive Perspective. En Glasser, R., Chipman, S., y Segal, J., Thinking and learning skills. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- . (1971). Training impulsive children totalk to themselves: A means of developing self-control. Journal of Abnormal Psychology, 77, 115-126.
- . (1985). Training thinking: A cognitive behavioral perspective. En Segal, J., Chipman, S., y Glasser, R., Thinking and learning skills. Hillsdale N.J: Erlbaum Associates.
- Meichenbaum, D., y Asarnow, J. (1979). Cognitive behavior modifica-

tion and metacognitive development. En Kendall, P., y Hollon, Cognitive behavioral interventions: Theory, research and procedures. New York: Academic Press.

Meichenbaum, D., y Biemiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: A metacognitive Analysis. En Pressley, M., y Harris, K. G., Promoting academic competence and literacy in schools. New York: Academic Press.

Meichenbaum, D., y Goodman, J. (1969). The developmental control of operant motor responding by verbal operats. Journal of experimental Child Psychology, 7, 553-565.

—. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. Journal of Abnormal Psychology, 77, 115-126.

Metfessel, N. S., y Michel, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. Educational and Psychological Measurement, 27, 931-943.

Monfort, M., y Juárez Sánchez, A. (1990). ¿Cuánto, combien, How Much? Madrid: CEPE.

Moreno, A. (1990). Aspectos psicológicos del Curriculum "Filosofía para niños". Aprender a pensar: Revista Internacional de Filosofía para niños y crianças., 2, Segundo Semestre, 20-38.

Moscovici. (1970). Préface. En Jodelet, D., J. Viet, y Besnard, P., La psychologie sociale une discipline en mouvement. Paris, La Haye: Mouton.

Mugny, G., y Carugati, F. (1988). La teoría del conflicto socio-cognitivo. En Mugny, G., y Pérez, J. A., Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona: ANTHROPOS.

Mugny, G., De Palois, P., y Carugati, F. (1991). Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo: Enfoque psicosociológico del desarrollo cognitivo. Suplementos: monografías temáticas. ANTHROPOS, 27, 20-29.

- Mugny, G., Doise, W., y Perret-Clermont, A. (1975-1976). Conflict de concentrations progrès cognitif. Bulletin de Psychologie, 321(4-7).
- Mugny, G., y Doise, W. (1979). Factores sociológicos y psicosociológicos en el desarrollo cognitivo: una nueva ilustración experimental. Anuario de Psicología, 21(2).
- . (1978 a). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. European Journal of Social Psychology, 8, 181-192.
- . (1978 b). Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances. European Journal of Social Psychology, 8, 181-192.
- Mugny, G., Lévy, M., y Doise, W. (1978). Conflict sociocognitif: L'effet de la présentation par un adulte de modèles "progressifs" et modèles "regressifs" dans une épreuve de représentation spatiale. Revue Suisse de Psychologie, 37, 22-43.
- Mugny, G., y Pérez, J. A. (1988). Psicología Social del Desarrollo Cognitivo. Barcelona: Anthropos.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., y Smith, E. E. (1987). Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual. Madrid: Paidós/ MEC.
- Nisbert, J., y Shuckmith, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- Nowicki, S., y Steickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. Journal of Consulting Clinical Psychology, (40), 148.
- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- Owens, T. R. (1973). Educational evaluation by adversary proceedings. En House, E. R., School evaluation: The politics and process. Berkeley: McCutchan.
- Palacios, J. (1988). Importancia del medio social en el desarrollo psicológico: el punto de vista de Wallon. En Mugny, G., y Pérez, J. A., Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona: ANTHROPOS.

- Palkes, H. S., Stewart, M., y Freedman, J. (1972). Improvement in maze performance of hyperactive boys as a function of verbal training procedures. Journal of Special Education, 5, 273-342.
- Palkes, H., Stewart, M., y Kahana, B. (1968). Porteus maze performance of hyperactive boys after training in self-directed verbal commands. Child Development, 39, 817-826.
- Parisi, M. (1992). Niveles de organización cognitiva y permeabilidad al conflicto socio-cognitivo. En Perret-Clermont, A. N., y Nicolet, M., Interactuar y conocer: regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Parlett, R. M., y Hamilton, D. (1977). Evaluation in illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En Hamilton, D., y otros (comp), Beyond the numbers game. Londres: MacMillan Education.
- Pelechano, V. (1984). Inteligencia Social y habilidades Interpersonales. Análisis y modificación de Conducta, 10(26), 394-421.
- . (1986). Inteligencia y Habilidades Interpersonales: La excepcionalidad en el tratamiento de un tema. Análisis y Modificación de Conducta, 12(33), 317-346.
- . (1987). Programa para el entrenamiento en habilidades sociales. En Varios, Programa Comunitario de Educación Especial en Cantabria. Cantabria: ICE de la Universidad de Cantabria. Dirección Regional de Bienestar Social.
- . (1979). Psicología Educativa Comunitaria en E.G.B. Valencia: Monografías del Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial, nº1.
- Pelechano, V., Del Barrio, J. A., y Remiro, J. M. (1983-1984). Programas de desarrollo comunitario para la educación especial en Cantabria. Cantabria: ICE Universidad de Cantabria. Mimeo.
- Pellegrini, D., y Urbain, E. (1985). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26, 17-41.

- Pérez-Portabella, J. (1981). Series Temporales. Madrid: CEPE.
- Perret-Clermont, A. N. (1984 a). La conservación de líquidos. En Perret-Clermont, A. N., La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo de los compañeros. Madrid: Visor.
- Perret-Clermont, A. N. (1984 b). La conservación del número y el efecto diferencial de la competencia inicial de los sujetos. En Perret-Clermont, A. N., La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo de los compañeros. Madrid: Visor.
- Perret-Clermont, A. N. (1984 c). Conservación e interacción experiencia I. En Perret-Clermont, A. N., La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo de los compañeros. Madrid: Visor.
- Perret-Clermont, A., y Mugny, G. (1988). A modo de conclusión: efectos sociológicos y procesos didácticos. En Mugny, G., y Pérez, J. A., Psicología Social del desarrollo cognitivo. (págs. 325-336). Barcelona: Anthropos.
- Peterson, P., y Swing, S. (1983). Problems in classroom implementation of cognitive strategy research: Educational applications. New York: Spring-Verlag.
- Piaget, J. (1924). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel y Paris. [Traducción Castellana: 1975, El juicio y el razonamiento en el niño, Buenos Aires, Guadalupe].
- . (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: P.U.F. [Traducción Castellana: 1973, El criterio moral en el niño, Barcelona, Fontanella].
- . (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel y Paris. [Traducción Castellana: 1973, El lenguaje y el pensamiento en el niño, Buenos Aires, Guadalupe].
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1959). La genèse des structures logiques élémentaires. Delechaux et Niestlé: Neuchâtel. [Traducción Castellana: 1967, Génesis de las estructuras lógicas elementales, Buenos Aires, Guadalupe].

- Piaget, J., Inhelder, B., y Szeminska, A. (1948). La géométrie spontanée de l'enfant. Paris: P.U.F.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1948). Représentation de l'Espace chez l'Enfant. Paris: P.U.F.
- Piaget, J., y Szeminska, A. (1941). La gènese du nombre. Neuchâtel y Paris: Delachaux et Niestlé. [Traducción Castellana:1967, Génesis del número en el niño, Buenos Aires, Guadalupe].
- Piers, E. V., y Harris, D. B. (1969). The Piers-Harris children's self-concept scale. Nashville: Counselor Recording and Tests.
- Pragmaling, I. (1989). Learning to learn. A study of Swedish Preschool Children. New York: Springer-Verlag.
- Pramling, I. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Monereo, C., Estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción. Barcelona: Doménech Edicions.
- Pressley, M., y Levin, J. (1983). Cognitive strategy research. New York: Springer Verlag.
- Ramey, C. P., MacPhee, D., y Yates, K. O. (1980). Preventing developmental retardation: A general systems model. En Detterman, D. K., y Sternberg, R. J., How and how much can intelligence be increased? Hillsdale.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raven, J. C. (1960). Guide to the standard progressive matrices. Londres: H.K. Lewis & Co.
- . (1960). Guide to the standard progressive matrices. Londres: H.K. Lewis & Co.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación del la Educación Especial. (B.O.E. de 16 de marzo).
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de Abril, sobre la Educación Compensatoria. (BOE 11-5-1983).
- Robertson, D., y Keeley, S. (1974). Evaluation of mediational training program for impulsive children by multiple case study design. Paper presented at American Psychological Association.

- Román, J. M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En Monereo, C., Las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Domènech.
- . (1993). Escala de evaluación de programas de entrenamiento. Valladolid: Universidad de Valladolid. Mimeo.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Rosner, S. R. (1971). The effects of rehearsal and chunking instructions on children's multitrial free recall. Journal of Experimental Child Psychology, 11, 93-105.
- Rossi, P. H., y Freeman, H. E. (1986). Evaluation: A systematic Approach. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Ryan, E., Weed, K., y Short, E. (1985). Cognitive behavior modification: Promoting active, self-regulatory learning styles. En Torgeson, J., y Wong, B., Learning disabilities: Some Perspectives. New York: Academic Press.
- Sarramona, J. (1985). Igualdad de oportunidades ante el sistema escolar. En Varios, Condicionamientos socio-políticos de la educación. Barcelona: CEAC.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Tyler, R., y otros, Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand MacNally.
- Schneider, M., y Robin, A. (1981). La técnica de la "tortuga": Un método para el autocontrol de la conducta impulsiva. En Krumboltz, J. D., y Thoresen, C. E., Métodos de consejo psicológico. Bilbao: DDB.
- Schubauer-Leoni, M. L., Perret-Clermont, A. N., y Grossen, M. (1990). The construction of adult-child intersubjectivity in Psychological Research and in school. En Cranach, M., Doise, W., y Mugny, G., Social representations and the social bases of knowledge. Bern (switzerland): Hans Huber verlag.
- Schultz, C., y Aurbach, H. (1971). The usefulness of accumulative deprivation as an explanation of education deficiencies. Merrill-Palmer Quarterly, 17(1), 27-40.

- Suchman, E. A. (1967). Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs. New York: Russell Stage Foundation.
- . (1954). The principles of research desing. En Doby, J. T., y otros, An introduction to social research. (págs. 254-267). Harrisburg: The Stackpole Co.
- Schwartz, B. (1979). Hacia otra escuela. Madrid: Narcea.
- Selman, R. L. (1974). Stages in the role-talking and moral judgements as guides to social interaction. En Lickona, T., Man and morality. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Shantz, C. U. (1975). The development of social cognition. Review of Child Development Research, 5.
- Sheinker, A., Sheinker, J., y Stevens, L. (1984). Cognitive strategies for teaching the mildly handicapped. Focus on exceptional Children, 17, 1-16.
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1974). A mental health program for kindergarten children: A cognitive approach to solving interpersonal problems (Training Script). Philadelphia: Health Sciences, Hanemann Medical college and hospital.
- . (1978). Problem-Solving tecniques in childrearing. Hillsdale, New Jersey: Jossey Bass.
- . (1981). The problem-Solving approach to adjustment: A competency-Building Model of Primary Prevention. Prevention in human services, 1, 87-103.
- Siegel, S. (1986). Estadística no paramétrica. México: Trillas.
- Simon, D. P., y Simon, H. A. (1979). A tale of two protocols. En Siegler, R. S., Cognitive Process instruction. Filadelfia: The Franklin Institute Press.
- Simon, H. A. (1980). Problem solving and education. En Tuma, D. T., y Reif, F., Problem solving and education: Issues in teaching and research. (págs. 81-96). Hillsdale, N.J: Lawerence Erlbaum Associates.

- Skeels, H. M. (1966). Monographs of the Society for Research in Child Development. Adult status of children with constraining early life experiences: A follow-up study. 31 (3 105).
- Smith, M. S., y Bissell, J. S. (1970). The impact of Head Start: The Westinghouse-Ohio Head Start evaluation. Harvard Educational Review, 40, 51-104.
- Spivack, G., y Shure, M. B. (1974). Social adjustment of young children. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, (68), 523-540.
- . (1975). Program evaluation: Particular responsive evaluation. Universidad de Western, Occasional Paper nº 5.
- Stenhouse, L. (1984). El profesor como investigador. En Stenhouse, L., Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. J. (1987). Inteligencia Humana II. Barcelona: Paidós.
- . (1986). Intelligence Applied: Understanding and increasing your intellectual skills. : Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- . (1990). Más allá del cociente intelectual. Bilbao: DDB.
- Sternberg, R. J., Gardner, y Otros. (1992). Primer Seminario Internacional sobre programas para la mejora de la Inteligencia práctica en la Escuela: En prensa.
- Sternberg, R. J., y Prieto Sánchez, M.D. (1993). Inteligencia. En Pérez Sánchez., 10 palabras clave en Superdotados. Estella: Editorial Verbo Divino.
- Sternberg, R. J., y Weil, E. M. (1980). An aptitude strategy interaction in linear syllogistic reasoning. Journal of Educational Psychology, 72, 226-234.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education.

- Stufflebeam, D. L., y otros (1971). Educational evaluation and decision making. Itasca: Peacock.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1989). Evaluación sistemática: guía teórico práctica. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tagiuri, R. Person perception. En Lindzey, G., y Aronson, E., The Handbook of social psychology. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Thurstone, T. C. (1965). Primary mental abilities, Rev. 1962. Chicago: Science Research Associates, Inc. (Informe técnico).
- Triana, B. (1991). Las cogniciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. Infancia y Aprendizaje, (54), 19-39.
- . (1988). Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y la educación y su incidencia en los juicios sociales. Tesis doctoral no publicada, Universidad de la Laguna, Departamento de Psicología educativa.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En Turiel, E., Enesco, I., y Linaza, J., El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza Psicología.
- . (1982). Interactions and development in social cognition. En Higgins, D. N., Ruble, J., y Hartup, W. W., Social cognition and social development: A sociocultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. Journal of Educational Research, (35), 492-501.
- . (1962). Thought and Language. New York: Jonh Wiley. [Traducción Castellana: 1977, Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Pleyadé].
- Wallon, H. (1976). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. Enfance, 105-116.
- Wang, M. (1992). School-based service integration: Program desing and evaluation considerations. en Holtzman, W. H., School of the future. (págs. 61-82).

- Wechsler (1976). Escala de Inteligencia de Wechsler, para Preescolar y Primaria. Madrid: TEA.
- Weiss, C. H. (1973). Where politics and evaluation meet. Evaluation, 1, 37-45.
- Whimbey, A. (1975). Intelligence can be taught. New York: E.P Dutton.
- Wholey, J. S. (1979). Evaluation: promise and performance. Washington: The Urban Institute.
- Wolf, R. L. (1974). The citizen as jurist: A new mode of educational evaluation. Citizen Action in Education, 4,
- Woods, P. (1986). Inside schools: Etnography in educational research. London: Routledge and Kegan Paul.

ANEXO N ° 1.-
Batería de Habilidades Sociales en la
Solución de Problemas Interpersonales para
Ciclo Inicial, de Pelechano.

ADAPTACION DE LA BATERIA PRIMERA DE PELECHANO A NIÑOS SIN LECTURA NI ESCRITURA

Apellidos:

Nombre:

Edad:

Sexo:

Colegio:

Curso:

INDUCCION DE CAUSAS-1

Cuestiones

Observaciones

1.- Une qué cosa va con qué cosa:

Ejercicios de asociación:

a.- Ejemplo:

a.1.- Pollo-gallina

a.2.- Mono-Monito.

a.3.- Mamá-bebe.

a.4.- cerdo-cerdito.

a.5.- Gato-gatito.

1º.- Ejercicio 1:

1º.1.- Trigo- Pan.

1º.2.- Arbol-mesa.

1º.3.- Ladrillo-casa.

1º.4.- Oveja-lana.

1º.5.- Huevo-gallina.

2.- Señala qué va antes:

2.1.- caerse-llorar.

2.2.- risa-regalo.

2.3.- estar solo-aburrirse.

2.4.- inyección-estar enfermo.

2.5.- romperse la bici-llorar.

2.6.- dejar todo tirado-enfadarse papá.

INDUCCION DE CAUSAS-1

Cuestiones

3.- A través de imágenes preguntar al niño:

3.1.- David está contento, ¿por qué?.

3.2.- Carlos está triste, ¿por qué?.

3.3.- Mi mamá me riñe, ¿por qué?.

3.4.-Tú mamá me ha dado un regalo, ¿por qué?.

3.5.- Tú mamá te da un regalo, porque...

3.6.- Le das un regalo a un amigo/a tuyo, porque...

Observaciones

GENERACION DE ALTERNATIVAS (ALTERN-1)

Cuestiones

Observaciones

a.- Ejemplo:

- Mañana es sábado, dime todas las cosas que puedes hacer un sábado.

1.- Dime todas las cosas que podrías hacer si un niño te pega en el recreo.

2.- Tu mamá está haciendo caso a otro niño/a y tu quieres que te haga caso a tí. ¿qué puedes hacer, para que tu mamá te haga caso?.

3.- Dime qué harías si un niño/a se te cuela en la fila.

4.- Dime qué pasaría si pintas en el cuaderno de otro niño/a.

GENERACION DE ALTERNATIVAS (ALTERN-1)

Cuestiones

Observaciones

5.- Qué cosas pueden pasar si interrumpes la clase.

6.- Dime qué harías para que tu papá/mamá te dejasen ir de excusión.

7.- Dime qué haces para hacer amigos/as.

8.- Dime qué haces cuando un niño/a te quiere mandar, y que hagas todo lo que él quiere.

9.- Si en tu clase hay un niño/a que te pega mucho, qué cosas haces para que no te pegue a tí.

10.- Si estas en la fila y un niño/a se te cuela qué haces.

IDENTIFICACION DE SENTIMIENTOS (IDENTIFSENTIM-1)

Cuestiones

Observaciones

a.- Ejemplo:

Si tu mamá llora es porque está...

1.- Dime cosas por las que tú estás contento/a.

2.- Dime cosas por las que tú estás asustado/a.

3.- Dime cosas por las que tú estás triste.

4.- Dime cosas que te aburran.

5.- Dime cosas que te pongan nervioso/a.

IDENTIFICACION DE SENTIMIENTOS (IDENTIFSENTIM-1)

Cuestiones

Observaciones

6.- Dime cosas que a tí te hacen sentir desgraciado/a.

7.-Si una niña llora y grita es ¿por qué está?.

8.- Dime cosas que hace un niño/a cuando está enfadado.

9.- Dime cosas que haces cuando estás preocupado/a.

10.- Dime dos cosas que haces cuando estás feliz.

11.- Un niño/a no habla con nadie, si te acercas a él te dice que no quiere hablar contigo y no quiere jugar con nadie en el patio es que ese niño/a está...

12.- Cuando un niño/a no quiere acercarse a un perro, y si se le acercas tú se pone a chillar, y si ve un perro se aparta de él, es que el perro le da...

**ESTRATEGIAS MEDIOS-
FINES (ESTRATMED-1)**

Cuestiones

Observaciones

a.- Ejemplo:

Te encuentras con un amigo/a y os peleáis, pero después estáis contentos y jugando.

¿Qué ha pasado?

¿Qué has dicho tu para poneros de acuerdo?

1.- PRINCIPIO DE LA HISTORIA: Estás en el patio con un grupo de niños/as (amigos/as) y no quieres jugar a lo que los demás quieren.

FINAL DE LA HISTORIA: Todos estáis jugando.

¿Qué ha pasado?.

¿Qué has pensado para jugar a lo que ellos quieren?.

2.- PRINCIPIO DE LA HISTORIA: Tus amigos Pedro y Ana, están llorando.

FINAL DE LA HISTORIA: Pedro, Ana están contentos y los dos estáis jugando.

¿Qué ha pasado?. ¿Cómo lo has convencido?.

**ESTRATEGIAS MEDIOS-
FINES (ESTRATMED-1)**

Cuestiones

Observaciones

3.- PRINCIPIO DE LA HISTORIA: Llegas a casa y te encuentras con que tu mamá se ha enfadado contigo.

FINAL DE LA HISTORIA: Tu mamá está muy contenta contigo y te da un regalo.

¿Qué ha pasado?.¿Cómo has puesto contenta a tu mamá?.

4.- PRINCIPIO DE LA HISTORIA: Miguel, te ha quitado el sitio.

FINAL DE LA HISTORIA: Al final Miguel está sentado en su sitio y tú en el tuyo.

¿Qué ha pasado?.¿Cómo lo has convencido?.

5.- PRINCIPIO DE LA HISTORIA: Suponte que tienes un hermano mayor que se mete contigo, te ha cogido un boli muy bonito y no te lo quiere dar.

FINAL DE LA HISTORIA: Tu hermano te ha devuelto el boli.

¿Qué ha pasado?.¿Cómo lo has convencido?.

6.- Le has pedido a tu amiga Pilar que te preste una pintura y te ha dicho que no. ¿Qué harías para que te la prestara?.

**ESTRATEGIAS MEDIOS-
FINES (ESTRATMED-1)**

Cuestiones

Observaciones

7.- Tu mamá te ha pedido que arregles tu habitación y tu le has dicho que no, pero después la estás recogiendo. ¿Qué te ha dicho tu mamá para convencerte?.

8.- Tu amigo Alfredo te ha dicho que vayas a su casa a jugar, y le has dicho que no. Después estás en su casa. ¿Qué te ha dicho Alfredo para convencerte?.

9.- Le has pedido un juguete a tu papá o mamá, y te ha dicho que no, pero después te lo regala. ¿Qué has hecho para que tu padre te lo regale?.

10.- A tus padres no les gusta ir a casa de los abuelos y a tí si. Les pides a tus padres que te lleven y te dicen que no. Pero después te llevan. ¿Qué has hecho para convencer a tus padres para que te lleven?.

ANEXO N ° 2.-
Escala para la medición de estrategias de
resolución de problemas cognitivos.

**ESCALA PARA LA MEDICION DE LAS ESTRATEGIAS DE
RESOLUCION DE PROBLEMAS COGNITIVOS**

Nombre del niño:

Centro:

Nombre del profesor:

DESCRIPCION DE LA SITUACION

Tipo de tarea:

Agrupamiento:

Otros datos de interés:

FORMA DE PRESENTACION DE LA TAREA

Forma de presentación de
la actividad al alumno.

Visual

Auditivo

Verbal

Otros

¿Cuál?

Observaciones:

María Consuelo Sáiz Manzanares

ENTRADA DE LA INFORMACION

ATENCION

1.- Mira al profesor cuando le da algún mensaje.	N	CN	AV	CS	S
2.- Mira al profesor cuando este le propone una actividad.	N	CN	AV	CS	S
3.- Sigue órdenes sencillas.	N	CN	AV	CS	S

COMPRESION

1.- Comprende los mensajes que se dan.	N	CN	AV	CS	S
2.- Tiene problemas de recepción auditiva.	N	CN	AV	CS	S
3.- Tiene problemas en la comprensión de los términos que se utilizan.	N	CN	AV	CS	S
4.- Aunque verbalmente no comprenda del todo la actividad, sí lo hace, si el profesor hace una demostración.	N	CN	AV	CS	S
5.- No comprende los mensajes que se le dan, ni aunque el profesor haga una demostración de lo que le pide.	N	CN	AV	CS	S

INTERES

1.- Tiene interés hacia las demandas que se le proponen.	N	CN	AV	CS	S
2.- El interés depende del tipo de demanda.	N	CN	AV	CS	S
3.- ¿Por cuáles demuestra más interés?.	N	CN	AV	CS	S

María Consuelo Sáiz Manzanares

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION

FORMA DE RESPONDER

1.- Responde de forma impulsiva sin reflexionar en la/s tarea/s que se le propone/n.	N	CN	AV	CS	S
2.- El niño antes de dar una respuesta utiliza estrategias de ensayo-error, para resolver el problema.	N	CN	AV	CS	S
3.- Aunque la respuesta que de el niño sea errónea, persevera en la misma.	N	CN	AV	CS	S
4.- El niño planifica la respuesta antes de darla.	N	CN	AV	CS	S

FORMA DE RESOLVER

Metacognición

1.- Una vez que el niño da una respuesta, reflexiona sobre la misma y si es errónea la corrige de forma espontánea.	N	CN	AV	CS	S
2.- Cuando la respuesta a un problema que da el niño es errónea, puede corregirla con una ligera mediación del profesor. (p. ej.: "Tú crees que esta bien...").	N	CN	AV	CS	S

Tipo de Razonamiento

1.- Antes de dar una respuesta a un problema, analiza todos sus componentes y deduce de forma sistemática una respuesta.	N	CN	AV	CS	S
2.- Antes de dar una respuesta a un problema, analiza todos sus componentes y deduce de forma asistemática una respuesta.	N	CN	AV	CS	S
3.- Para resolver los problemas, utiliza estrategias de ensayo-error analizando los datos de forma sistemática.	N	CN	AV	CS	S
4.- Para resolver los problemas, utiliza estrategias de ensayo-error analizando los datos de forma asistemática.	N	CN	AV	CS	S

SALIDA

- 1.- El niño da respuestas verbales a los problemas que se le plantean.
- 2.- El niño da respuestas manipulativas a los problemas que se le plantean.
- 3.- El niño da respuestas gestuales a los problemas que se le plantean.
- 4.- El niño da tanto respuestas verbales como manipulativas.

N	CN	AV	CS	S
N	CN	AV	CS	S
N	CN	AV	CS	S
N	CN	AV	CS	S

OBSERVACIONES:

TIPO DE REFUERZOS A LOS QUE RESPONDE

Refuerzo material	NO	
	SI	¿Cuál/es?:
Refuerzo social	NO	
	SI	¿Cuál/es?:
Otros	NO	
	SI	¿Cuál/es?:

TIPO DE ERROR

¿Comete errores?

NO

SI

¿Cuáles?

**ANEXO N ° 3.-
Cuestionario para padres.**

CUESTIONARIO PARA PADRES

CENTRO AL QUE PERTENECE:

Este cuestionario pretende recoger datos sobre el ambiente en el que el niño se desenvuelve habitualmente, con el objeto de obtener una información más completa, para realizar la orientación más adecuada posible respecto a su escolarización.

La información será utilizada de forma confidencial.

1º DATOS DE IDENTIFICACION DEL NIÑO

NOMBRE:	APELLIDOS:
FECHA DE NACIMIENTO:	CURSO:
DOMICILIO:	
TELEFONO:	LOCALIDAD:

2º DATOS DE IDENTIFICACION LOS PADRES O TUTORES

2.1.- EDAD

Poner el numero de la edad en la casilla correspondiente del padre, de la madre, o del tutor del niño.

- 1.- Menos de 30 años.
- 2.- Entre 30 y 34.
- 3.- Entre 35 y 39.
- 4.- Entre 40 y 45.
- 5.- Mas de 45 años.

Padre	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>
Tutor	<input type="checkbox"/>

2º DATOS DE IDENTIFICACION LOS PADRES O TUTORES

2.2.- ESTUDIOS

Poner el número que corresponda con los estudios del padre, de la madre, o del tutor del niño.

- 1.- Estudios primarios sin certificar.
- 2.- Certificado de estudios primarios.
- 3.- Estudios profesionales de obrero o empleado cualificado.
- 4.- Bachiller elemental.
- 5.- Bachiller superior.
- 6.- Estudios universitarios de grado medio.
- 7.- Estudios universitarios de grado superior.

Padre	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Madre	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tutor	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2.3.- PROFESION

Poner el numero que corresponda con la profesión del padre de la madre, de ambos o del tutor del niño. (puede que a veces se necesite registrar más de un nº, por ellos se ponen dos casillas).

- 1.- Trabajos Marginales.
- 2.- Sus labores.
- 3.- Peón, obrero no cualificado.
- 4.- Empleado de comercio, del área de servicios.
- 5.- Obrero o empleado cualificado.
- 6.- Trabajador por cuenta propia.
- 7.- Trabajador por cuenta ajena.
- 8.- Funcionario o contratado laboral fijo de la Administración.
- 5.- Técnicos Medios, cuadros intermedios.
- 6.- Técnicos superiores, profesiones liberales, empresarios.
- 7.- Otras.

Padre	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Madre	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tutor	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3º INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

Poner el número que corresponda con el tipo de ingreso del padre, de la madre, de ambos o del tutor del niño. (puede que a veces se necesite registrar más de un nº, por ello se ponen dos casillas)

- 1.- Sin ingresos.
- 2.- Pensiones.
- 3.- Ayudas asistenciales.
- 4.- Menos de 50.000 pts.
- 5.- Entre 50.000 y 75.000 pts.
- 6.- Entre 75.000 y 100.000 pts.
- 7.- Mas de 100.000 pts.

Padre	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Madre	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tutor	<input type="text"/>	<input type="text"/>

4º VIVIENDA

Marcar con una cruz, la casilla que corresponda.

Escribir la respuesta que corresponda en cada una de las casillas.

Marcar con una cruz lo que corresponda.

4.1.- TIPO:

- 1.- Propia.
- 2.- Alquilada.
- 3.- Cedida.

4.2.- m² de la vivienda:

4.3.- Nº de habitaciones, sin contar la cocina ni el cuarto de baño:

4.4.- Servicios:

Agua corriente:	<input type="checkbox"/>
Agua caliente:	<input type="checkbox"/>
Servicio:	<input type="checkbox"/>
Calefacción:	<input type="checkbox"/>
Luz:	<input type="checkbox"/>

5º.- COMPOSICION Y RELACION FAMILIAR

Escribir la respuesta que corresponda en cada una de las casillas.

Marcar con una cruz, la/s casilla/s que corresponda/n.

5.1.- Número de hijos incluidos los que ya no viven en casa.

5.2.- Puesto que el niño ocupa entre ellos.

5.3.- Tiempo que comparte con toda la familia.

1.- Horas de las comidas

2.- Tardes

3.- Noches

4.- Sólo fines de semana

Marcar con una cruz, la/s casilla/s que corresponda/n.

5.4.- Actividades más frecuentes que se hacen durante el tiempo que el niño comparte con la familia.

1.- Pasear/parque.

2.- Jugar con los padres

3.- Ver la TV, el vídeo

4.- Salir de bares o cafeterías

5.- Otros

Marcar con una cruz, la/s casilla/s que corresponda/n.

5.5.- A qué dedica el niño más tiempo, cuando sale del colegio.

1.- Pasear/parque

2.- Jugar con los padres

3.- Ver la TV, el vídeo

4.- A leer cuentos

5.- Otros

5.6.- ¿Con quién juega habitualmente el niño?.

1.- Solo

2.- Con el padre

3.- Con la madre

4.- Con los hermanos

5.- Con otros

Escribir lo que corresponda.

¿Qué tipo de juguetes utiliza con más frecuencia?

Horario de sueño habitual del niño

Se acuesta

Se levanta

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION!

María Consuelo Sáiz Manzanares

ANEXO N ° 4.-
Hoja de registro del estilo de enseñanza del
profesor.

HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR

Nombre del profesor:

Centro:

DESCRIPCION DE LA SITUACION

Tipo de tarea:

Agrupamiento:

Otros datos de interés:

FORMA DE PRESENTACION DE LA TAREA

1.- Empleo un lenguaje claro para la mayoría de mis alumnos.

N CN AV CS S

2.- Empleo un lenguaje que resulta complejo a alguno de mis alumnos.

N CN AV CS S

3.- Adapto mi lenguaje a las necesidades de comprensión de cada uno de mis alumnos.

N CN AV CS S

4.- La presentación verbal de la tarea la acompaño de material gráfico (dibujo, fotos, tarjetas...).

N CN AV CS S

5.- La presentación verbal de la tarea la acompaño de material audio-visual (video, películas, diapositivas...).

N CN AV CS S

6.- La presentación verbal de la tarea la acompaño de representaciones gestuales para que el alumno comprenda mejor los mensajes.

N CN AV CS S

María Consuelo Sáiz Manzanares

MATERIALES DE APOYO UTILIZADOS

1.- Explicaciones verbales con apoyo de la pizarra.	N	CN	AV	CS	S
2.- Explicaciones verbales con apoyo en retroproyectores.	N	CN	AV	CS	S
3.- Explicaciones verbales con apoyo en vídeos.	N	CN	AV	CS	S
4.- Explicaciones verbales con apoyo en diapositivas.	N	CN	AV	CS	S
5.- Explicaciones verbales con apoyo en láminas grandes.	N	CN	AV	CS	S
6.- Explicaciones verbales con apoyo en fichas.	N	CN	AV	CS	S
7.- Explicaciones verbales con apoyo en material manipulativo (bloques lógicos, encajables...).	N	CN	AV	CS	S
8.- Explicaciones verbales con apoyo de las láminas del Oso Arturo.	N	CN	AV	CS	S

9.- Con otro tipo de material, explicitar:

TIPOS DE TECNICAS

1.- Refuerzo Positivo

3.- Castigo positivo

5.- Modelado

2.- Refuerzo Negativo

4.- Castigo Negativo

6.- Moldeado

7.- Autoinstrucciones

Tachar a continuación los números de las técnicas que se han utilizado:

1

2

3

4

5

6

7

María Consuelo Sáiz Manzanares

**ANEXO N º5.-
Cuestionario de las teorías implícitas de la
Educación.**

CUESTIONARIO DE LAS TEORIAS IMPLÍCITAS DE LA EDUCACIÓN

INSTRUCCIONES: A continuación presentamos una serie de frases en las que se recogen ideas y formas de educar a los hijos. Queremos que nos indique si las ideas expuestas se ajustan a las suyas propias.

Cada frase se puntuará de 0 a 8, de manera que el 8 se corresponda con aquéllas que Vd. está totalmente de acuerdo; marcará el 7, ó el 6, ó el 5 en las que está bastante de acuerdo; el 4 en las que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 3 ó el 2 ó el 1 en las que está bastante en desacuerdo y el 0 en las que está totalmente en desacuerdo.

En esta tarea no existen aciertos ni errores. Se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con las ideas que tiene sobre la educación. Para ello lea Vd. cada frase, compárela con su forma de pensar y juzgue si está de acuerdo más o menos, o no está de acuerdo en absoluto con ella.

Tómese todo el tiempo que considere necesario y procure contestar a todas las frases con entera libertad. Los datos que se obtengan son confidenciales y serán utilizados, exclusivamente, a los sólo efectos de la investigación que hemos planteado.

Relación de frases propuestas al análisis:

- | | |
|--|-------------------|
| 1.- En mi opinión, cada niño-a tiene una manera de ser según la educación que haya recibido. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 2.- Creo que el niño-a es como el sembrador, recoge el producto que él mismo ha sembrado. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 3.- Debido a la herencia desde que nace un bebé podemos observar muchas características de sus padres. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Adaptación del cuestionario de B. Triana

- 4.- Pienso que la salud y la alimentación permiten que el niño-a se desarrolle sin ningún problema. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 5.- Debido a que los hijos heredan nuestros fallos, debemos de disculparles y no castigarles. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 6.- Pienso que el niño-a que quiere conseguir algo y es una persona voluntariosa e inquieta, siempre lo logrará. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 7.- En mi opinión, el niño-a es como una semilla y la obligación de los padres es cuidarla y abonarla. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 8.- Estoy convencido-a de que un niño-a enfermizo fracasa en cualquier tarea. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 9.- Al niño-a le debemos dejar que actúe con libertad, porque es muy difícil que modifiquemos lo que viene determinado por la herencia. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 10.- Creo que cada niño-a, con sus acciones y experiencias, se va haciendo a sí mismo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 11.- Debido a que no corregimos a nuestros hijos sus primeros errores, después aparecen muchos más. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 12.- Yo creo que la herencia determina el desarrollo posterior del niño. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 13.- El niño-a tiene que tener salud para que le podamos educar correctamente. 0 1 2 3 4 5 6 7 8

Adaptación del cuestionario de B. Triana

- 14.- Creo que la forma de ser y de comportarse del niño-a la ha heredado de sus padres. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 15.- A mi juicio, todo lo que el niño-a consigue y es, sale de su propio esfuerzo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 16.- Como al nacer el niño-a no puede hacer nada por sí mismo/a, es necesario que los padres les enseñen el camino correcto. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 17.- Pienso que los niños con buena alimentación no tendrán ningún problema a nivel de educación. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 18.- Es inútil que le demos instrucción al niño-a, porque cuando nace su desarrollo está programado. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 19.- Como la alimentación y la salud son los factores más importantes en el éxito de los niños, nuestra educación debe de ir encaminada a que coman mucho y no tengan enfermedades. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 20.- Es necesario que evitemos que el niño esté en situaciones que puedan ser perjudiciales para su posterior desarrollo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 21.- Yo creo que el niño-a desarrolla por sí mismo-a su propia personalidad, y por eso es el responsable de sus acciones. 0 1 2 3 4 5 6 7 8
- 22.- Creo que es difícil enseñar a un niño-a si lo tienes mal alimentado. 0 1 2 3 4 5 6 7 8

Adaptación del cuestionario de B. Triana

23.- Estoy convencido-a de que el niño-a que sabe controlar sus emociones (el genio, el llanto, etc,...) es capaz de buscar soluciones a los problemas que se le presentan. 0 1 2 3 4 5 6 7 8

24.- Es necesario un poco de disciplina para que el niño-a aprenda a labarse su porvenir. 0 1 2 3 4 5 6 7 8

25.- Debido a que el niño-a nace con una buena forma de ser heredada de sus padres, es muy difícil que le podamos cambiar. 0 1 2 3 4 5 6 7 8

26.- Creo que cuando el niño-a no rinde en la escuela es porque no come lo suficiente. 0 1 2 3 4 5 6 7 8

**MUCHAS GRACIAS POR
SU COLABORACION**

Adaptación del cuestionario de B. Triana

ANEXO N ° 6.-
Escala de evaluación de programas
de entrenamiento.

ESCALA DE EVALUACION DE PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO ©

INSTRUCCIONES: Esta escala tiene por objeto identificar los elementos, actividades, materiales, factores y principios que más pueden ayudar a hacer eficaz el Programa de entrenamiento en que usted ha participado.

Para ello queremos conocer su opinión al respecto. Se han redactado una serie de afirmaciones sobre el programa con las que usted puede estar, o no, de acuerdo.

Le pedimos en la Hoja de Respuestas adjunta, nos indique el **grado de acuerdo** que tiene con cada una de las proposiciones de acuerdo con esta escala.

- **Totalmente de acuerdo** rodee el número 6.
- **Bastante de acuerdo** rodee una de estas dos posibilidades 4 ó 5.
- **Ni de acuerdo ni en desacuerdo** rodee el número 3.
- **Bastante en desacuerdo** rodee el 2 ó 1.
- **Totalmente en desacuerdo** rodee el número 0.

I.- Metacognición: autoconocimiento.

1.- Los ejercicios, actividades, materiales y prácticas ayudaron a los alumnos a conocer mejor sus propias estrategias cognitivas.

2.- Las actividades, ejercicios, materiales y prácticas indicaban repetidamente a los alumnos qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, por qué hay que hacerlo.

3.- El programa especificaba con claridad cuándo y dónde puede usarse la estrategia aprendida.

4.- Los ejercicios, actividades, materiales y prácticas anima a reflexionar sobre los propios pensamientos y/o procesos mentales.

II.- Metacognición: automanejo.

5.- Las tareas prácticas, ejercicios, actividades, y materiales realizadas por los alumnos sirvieron para automanejar mejor sus propias estrategias cognitivas.

6.- El alumno planificaba pasos a dar, supervisaba la eficacia de pasos que estaba dando y evaluaba procesos y resultados.

7.- Las actividades, prácticas, ejercicios, y materiales de cada sesión inducían a cambiar estructuras cognitivas del estudiante.

III.- Motivación intrínseca.

8.- En cada sesión se dio suficiente información a los alumnos sobre la utilidad, y las ventajas de trabajar el programa.

9.- Los objetivos del entrenamiento están claramente definidos para cada sesión.

10.- La información que se da no crea falsas expectativas en los alumnos, es realista en cuanto a lo que promete y luego los alumnos consiguen.

11.- Me han interesado mucho las introducciones teóricas que buscan la motivación intrínseca de los alumnos de las sesiones.

12.- Las actividades y los materiales sobre los que se trabaja durante el entrenamiento gustaban a los alumnos, eran muy interesantes.

13.- Se dio suficiente información a los alumnos sobre la secuencia o pasos del entrenamiento de cada sesión.

14.- Se dio suficiente información a los alumnos sobre la secuenciación de las sesiones del programa.

15.- La información acerca de la utilidad, efectividad, ventajas, inconvenientes... de la estrategia fue presentada a los alumnos de forma clara.

16.- La información del inicio de cada sesión se aportaba en pequeños pasos fácilmente comprensibles por los alumnos.

IV.- Integración curricular.

17.- El procedimiento de entrenamiento fue aplicado por el profesor dentro de las horas de clase previstas en el currículum.

18.- Para poder aplicar el programa el profesor tiene que prepararse durante un tiempo asumible dentro de su jornada laboral.

19.- A lo largo del entrenamiento se utilizan técnicas sencillas y manejables por el profesor y que podrá seguir utilizando en el aula.

20.- El programa de entrenamiento puede ser asumido o integrado por el proyecto educativo y curricular de centro .

21.- La aplicación del programa no exige el abandono de otras actividades del aula.

V.- Conocimiento previo.

22.- El punto del que partió el entrenamiento se adaptaba a los conocimientos iniciales de los alumnos.

23.- Cada sesión adaptaba los contenidos, ejercicios, actividades, materiales y prácticas al nivel del alumno.

24.- Los sujetos a los que se ha aplicado el entrenamiento tenían la edad y conocimientos idóneos para el aprendizaje.

VI.- Moldeado.

25.- El entrenamiento partió de la o de las estrategias tal y como las poseían los alumnos para, por aproximaciones sucesivas perfeccionarlas o enseñarlas.

26.- El tamaño de los pasos o aproximaciones sucesivas al objetivo de la secuencia del entrenamiento son adecuados.

27.- El tiempo que se trabaja cada paso de la secuencia del entrenamiento son adecuados.

28.- La duración de cada sesión de trabajo está ajustada a los horarios escolares normales.

VII.- Consistencia.

29.- Los ejercicios de entrenamiento repetían la secuencia de operaciones mentales y conductuales en que consistía la estrategia cognitiva siempre igual.

30.- Están bien definidas conceptual y operativamente la o las estrategias cognitivas a aprender.

VIII.- Transferencia.

31.- Se aplicó la estrategia con materiales y/o textos variados para facilitar la transferencia.

32.- Las actividades y prácticas hicieron caer al alumno en la cuenta de que la estrategia puede ser utilizada en otras tareas o contextos o situaciones, además de las del entrenamiento.

33.- El programa tenía ejercicios o actividades que entrenaban la transferencia hacia otras estrategias próximas, medias y lejanas.

IX.- Constructivismo.

34.- Las actividades, ejercicios, prácticas y materiales obligan a los estudiantes a realizar la actividad mental significativa, a procesar significativamente.

35.- Los ejercicios, actividades, prácticas y materiales favorecían la construcción o desarrollo de procesos de cómo aplicar la estrategia a situaciones nuevas.

X.- Aprendizaje significativo.

36.- Las estrategias cognitivas entrenadas obligaban al alumno a procesar profunda y significativamente los contenidos.

37.- Los ejercicios, actividades, prácticas y materiales ayudan a aprender; son útiles para el trabajo escolar del alumno.

XI.- Práctica.

38.- Las primeras sesiones tienen mayor número de ejercicios prácticos que las últimas.

39.- El entrenamiento cuida la durabilidad de los efectos mediante la distribución en el tiempo de las sesiones.

40.- El número de ensayos de práctica en cada sesión ha sido suficiente para automatizar la estrategia es decir el número de prácticas permite que el conocimiento pase de ser consciente a no-consciente.

41.- El número de sesiones de entrenamiento, es decir el número de días de trabajo del Programa ha sido suficiente para alcanzar los objetivos previstos.

XII.- Práctica retroalimentada.

42.- Después de cada práctica o ejercicio realizado por los alumnos había alguna manera de conocer los resultados del mismo.

43.- Al finalizar cada sesión de entrenamiento se daba conocimiento inmediato de los resultados a los estudiantes.

XIII.- Desvanecimiento, andamiaje.

44.- Las ayudas que el profesor presta a los alumnos fueron desapareciendo gradualmente a lo largo de las sesiones de entrenamiento.

45.- Los ejercicios proporcionan una interiorización gradual de lo que hay que aprender: guía y control rígidos: iniciativa con correcciones y/o guía en los titubeos; iniciativa con apoyo y simpatía; automatización.

XIV.- Socialización progresiva.

46.- El programa obliga a trabajar individualmente, en pequeños grupos y en grupos mayores para ayudar a la socialización progresiva de la estrategia a aprender.

XV.- Enseñabilidad.

47.- La estrategia cognitiva ha sido relativamente fácil de enseñar por el profesor.

48.- Las estrategias que se enseñan a lo largo del Programa las dominan perfectamente la mayoría de los alumnos.

49.- El programa es fácil de seguir por los alumnos.

50.- Los ejercicios, actividades, contenidos, materiales del entrenamiento estuvieron de acuerdo con los objetivos.

51.- El entrenamiento estuvo bien organizado.

XVI.- Efectos secundarios.

52.- Las sesiones de entrenamiento favorecen un clima escolar adecuado; crean actitudes positivas hacia la escuela.

53.- Las sesiones de entrenamiento promueven la interacción entre los alumnos, y como consecuencia mejoraron sus relaciones personales.

54.- El programa mejora características personales de los alumnos distintas a las estrategias entrenadas.

55.- El programa me ha gustado, me lo he pasado bien a lo largo de su aplicación y he aprendido técnicas nuevas.

56.- La variedad y novedad de ejercicios, actividades, materiales y prácticas que llevaban a cabo los alumnos, hacía que encontrasen el entrenamiento interesante, produciéndoles gran satisfacción.

57.- El entrenamiento parece repercutir positivamente en el "rendimiento escolar" del alumno tanto en la cantidad de conocimientos como en la organización de los mismos.

58.- El programa produce efectos secundarios positivos sobre el profesorado.

XVII.- Motivación extrínseca:

59.- Al finalizar cada sesión de entrenamiento se registraban los resultados en algún tipo de documento.

60.- La autocorrección era utilizada por los alumnos a lo largo de las sesiones de entrenamiento.

XVIII.- Sistema de evaluación.

61.- Se evaluaban a lo largo de las sesiones de entrenamiento sobre todo los procesos o formas de trabajar más que los productos o resultados.

62.- La evaluación de las estrategias a aprender se hizo en parte de forma observaciones, en parte mediante autoinforme y en parte experimentalmente.

63.- Durante la evaluación se utilizaron tanto datos cuantitativos como datos cualitativos.

64.- El sistema de evaluación permitía saber qué elementos del programa funcionaban y cuáles no.

65.- Los instrumentos de evaluación de la estrategia enseñada son en cantidad suficientes.

66.- Los instrumentos de evaluación de la estrategia son en cuanto a calidad los adecuados.

67.- El sistema de evaluación de la eficacia general del programa se evalúa con un grupo control.

68.- Se evalúa la eficacia general comparándola con otros programas de mejora de la inteligencia.

69.- El entrenamiento respondió a lo que esperaba (expectativas); se han cubierto totalmente los objetivos propuestos por el programa.

XIX.- Reforzamiento.

70.- En las primeras sesiones el profesor da más reforzadores que en las últimas tras cada serie de operaciones mentales a aprender.

71.- El programa utiliza distintas formas de auto-reforzamiento conocimiento inmediato de resultados, etc.

72.- Los entrenamientos utilizaron el refuerzo externo de los propios compañeros.

XX.- Modelado.

73.- EL profesor dio varias veces ejemplos, modelos o demostraciones pensando en voz alta del proceso mental a seguir con la estrategia.

XXI.- Teoría subyacente.

74.- La teoría que orienta las sesiones, actividades, ejercicios, prácticas, está ubicada dentro del gran ámbito de los programas de mejora de la inteligencia.

75.- En mi opinión la teoría que orienta y guía las sesiones de entrenamiento es socio-culturalmente relevante dentro de la comunidad escolar.

XXII.- Diferencias individuales.

76.- A lo largo de las sesiones de entrenamiento se tienen en cuenta las diferencias individuales de cada alumno, aunque su aplicación haya sido grupal.

XXIII.- Especificidad.

77.- El programa estrategias específicas; es decir aplicables solo en áreas específicas del currículum.

78.- La estrategia enseñada dependía mucho del área del currículum en que se estaba enseñando.

HOJA DE RESPUESTAS

ESCALA DE EVALUACION DE "PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO" ©

01.- 0 1 2 3 4 5 6	28.- 0 1 2 3 4 5 6	55.- 0 1 2 3 4 5 6
02.- 0 1 2 3 4 5 6	29.- 0 1 2 3 4 5 6	56.- 0 1 2 3 4 5 6
03.- 0 1 2 3 4 5 6	30.- 0 1 2 3 4 5 6	57.- 0 1 2 3 4 5 6
04.- 0 1 2 3 4 5 6	31.- 0 1 2 3 4 5 6	58.- 0 1 2 3 4 5 6
05.- 0 1 2 3 4 5 6	32.- 0 1 2 3 4 5 6	59.- 0 1 2 3 4 5 6
06.- 0 1 2 3 4 5 6	33.- 0 1 2 3 4 5 6	60.- 0 1 2 3 4 5 6
07.- 0 1 2 3 4 5 6	34.- 0 1 2 3 4 5 6	61.- 0 1 2 3 4 5 6
08.- 0 1 2 3 4 5 6	35.- 0 1 2 3 4 5 6	62.- 0 1 2 3 4 5 6
09.- 0 1 2 3 4 5 6	36.- 0 1 2 3 4 5 6	63.- 0 1 2 3 4 5 6
10.- 0 1 2 3 4 5 6	37.- 0 1 2 3 4 5 6	64.- 0 1 2 3 4 5 6
11.- 0 1 2 3 4 5 6	38.- 0 1 2 3 4 5 6	65.- 0 1 2 3 4 5 6
12.- 0 1 2 3 4 5 6	39.- 0 1 2 3 4 5 6	66.- 0 1 2 3 4 5 6
13.- 0 1 2 3 4 5 6	40.- 0 1 2 3 4 5 6	67.- 0 1 2 3 4 5 6
14.- 0 1 2 3 4 5 6	41.- 0 1 2 3 4 5 6	68.- 0 1 2 3 4 5 6
15.- 0 1 2 3 4 5 6	42.- 0 1 2 3 4 5 6	69.- 0 1 2 3 4 5 6
16.- 0 1 2 3 4 5 6	43.- 0 1 2 3 4 5 6	70.- 0 1 2 3 4 5 6
17.- 0 1 2 3 4 5 6	44.- 0 1 2 3 4 5 6	71.- 0 1 2 3 4 5 6
18.- 0 1 2 3 4 5 6	45.- 0 1 2 3 4 5 6	72.- 0 1 2 3 4 5 6
19.- 0 1 2 3 4 5 6	46.- 0 1 2 3 4 5 6	73.- 0 1 2 3 4 5 6
20.- 0 1 2 3 4 5 6	47.- 0 1 2 3 4 5 6	74.- 0 1 2 3 4 5 6
21.- 0 1 2 3 4 5 6	48.- 0 1 2 3 4 5 6	75.- 0 1 2 3 4 5 6
22.- 0 1 2 3 4 5 6	49.- 0 1 2 3 4 5 6	76.- 0 1 2 3 4 5 6
23.- 0 1 2 3 4 5 6	50.- 0 1 2 3 4 5 6	77.- 0 1 2 3 4 5 6
24.- 0 1 2 3 4 5 6	51.- 0 1 2 3 4 5 6	78.- 0 1 2 3 4 5 6
25.- 0 1 2 3 4 5 6	52.- 0 1 2 3 4 5 6	
26.- 0 1 2 3 4 5 6	53.- 0 1 2 3 4 5 6	
27.- 0 1 2 3 4 5 6	54.- 0 1 2 3 4 5 6	

ANEXO N ° 7.-
Cuestionario de evaluación de la
intervención por Unidades.

CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA INTERVENCION POR UNIDADES

INSTRUCCIONES: Marca por favor con una cruz la casilla con la que estés más de acuerdo. Teniendo en cuenta que N=nunca, CN=Casi Nunca, AV= A veces, CS= Casi siempre, S= Siempre.

1.- Considero que las/os niñas/os que han participado en el programa han experimentado cambios positivos en sus procesos atencionales.

N CN AV CS S

2.- Las estrategias utilizadas en la unidad pueden aplicarse a cualquier actividad escolar.

N CN AV CS S

3.- Me siento satisfecha/o de la aplicación de esta unidad en mi aula.

N CN AV CS S

4.- Los objetivos propuestos al comienzo de la intervención se han alcanzado.

N CN AV CS S

5.- Las/os niñas/os han generalizado lo aprendido en la unidad a otras actividades semejantes del aula.

N CN AV CS S

6.- Los conocimientos conceptuales previos que exigía el programa eran muy altos.

N CN AV CS S

7.- Los conocimientos procedimentales previos que exigía el programa eran muy altos.

N CN AV CS S

8.- Las actividades realizadas por los niños en esta unidad me han parecido adecuadas a su edad de desarrollo.

N CN AV CS S

9.- Los niños comprenden las actividades que propone la unidad.

N CN AV CS S

10.- Las/os niñas/os se han visto motivados por las actividades que propone la unidad.

N CN AV CS S

María Consuelo Sáiz Manzanares

a.- Enumera los aspectos de la unidad que te han parecido más positivos, para el trabajo en el aula.

b.- ¿Qué problemas has encontrado en la aplicación de la unidad?.

c.- ¿Qué eliminarías de la unidad?

d.- ¿Qué introducirías en la unidad?

e.- ¿Qué tiempo real te ha llevado trabajar esta unidad?.

f.- ¿Qué preguntas te han hecho los niños en el trabajo en esta unidad?.

g.-Escribe cualquier comentario que quieras hacer sobre la unidad y su aplicación.

ANEXO N ° 8.-
Cuestionario de evaluación de la
intervención Global.

CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA INTERVENCION GLOBAL

INSTRUCCIONES: Marca por favor con una cruz la casilla con la que estés más de acuerdo. Teniendo en cuenta que N=nunca, CN=Casi Nunca, AV= A veces, CS= Casi siempre, S= Siempre.

1.- Considero que las/os niñas/os que han participado en el programa han experimentado cambios positivos en sus procesos atencionales.

N CN AV CS S

2.- Los niñas/os con conductas impulsivas han generado estrategias de autocontrol.

N CN AV CS S

3.- Las estrategias utilizadas en el programa pueden aplicarse a cualquier actividad escolar.

N CN AV CS S

4.- Me siento satisfecha/o de la aplicación del programa en mi aula.

N CN AV CS S

5.- Desearía seguir trabajando el programa en años posteriores.

N CN AV CS S

6.- Los objetivos propuestos al comienzo de la intervención se han alcanzado.

N CN AV CS S

7.- Las/os niñas/os han generalizado lo aprendido en el programa a otras actividades del aula.

N CN AV CS S

8.- Los conocimientos conceptuales previos que exigía el programa eran muy altos.

N CN AV CS S

9.- Los conocimientos procedimentales previos que exigía el programa eran muy altos.

N CN AV CS S

10.-He utilizado las estrategias de resolución de problemas en las actividades cognitivas del aula.

N CN AV CS S

11.-He utilizado las estrategias de resolución de problemas en las actividades interpersonales del aula.

N CN AV CS S

12.- Las/os niñas/os se han visto motivados por las actividades que propone el programa.

N CN AV CS S

13.- Las actividades que propone el programa están insertas dentro de actividades curriculares habituales.

N CN AV CS S

María Consuelo Sáiz Manzanares

a.- Enumera los aspectos del programa que te han parecido más positivos, para el trabajo en el aula.

b.- ¿Qué problemas has encontrado en la aplicación del programa?.

c.- ¿Qué eliminarías del programa?.

d.- ¿Qué introducirías en el programa?.

María Consuelo Sáiz Manzanares

e.-Escribe cualquier comentario que quieras hacer sobre el programa y su aplicación.

ANEXO N ° 9.-
Indicadores de evaluación por unidades.

INDICADORES DE EVALUACION POR UNIDADES

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO:

UNIDAD 1

- 1.- Fija la atención en la resolución de una tarea, durante un tiempo prolongado.
- 2.- Sigue instrucciones sencillas.
- 3.- Se sienta a trabajar en algunas tareas.
- 4.- Imita los modelos sencillos del grupo de iguales.

N CN AV CS S

UNIDAD 2

- 1.- Se muestra relajado cuando hace las actividades habituales del aula.
- 2.- Se muestra tenso en las actividades habituales del aula.

N CN AV CS S

N CN AV CS S

UNIDAD 3

- 1.- Atiende a las órdenes que se le proponen.
- 2.- Comprende las ordenes que se le proponen.
- 3.- Sigue las ordenes que se le dan.
- 4.- Reconoce un día de lluvia.
- 5.- Reconoce un día de viento.
- 6.- Reconoce un día de nieve.
- 7.- Reconoce un día de sol.

N CN AV CS S

María Consuelo Sáiz Manzanares

UNIDAD 3

- 8.- Reconoce un día con nubes.
- 9.- Reconoce un día de tormenta.
- 10.- Sabe lo que quiere decir "parecido".

N CN AV CS S

N CN AV CS S

N CN AV CS S

UNIDAD 4

- 1.- Atiende a las ordenes o peticiones que se le dan.
- 2.- Comprende la petición del profesor.
- 3.- Sigue las peticiones del profesor.
- 4.- Coge las pinturas de forma adecuada.
- 5.- Pinta sin salirse.
- 6.- Cuenta una historia con principio-trama y final.
- 7.- Comprende los conceptos de antes - durante - después.
- 8.- Comprende los conceptos de "mismo" versus "diferente".

N CN AV CS S

UNIDAD 5

- 1.- El niño cuando ejecuta una tarea verbaliza los pasos que da para llevarla a cabo.
- 2.- El niño cuando ejecuta una tarea aunque no verbaliza los pasos que da, lo ejecuta de acuerdo a una planificación de la acción.
- 3.- Sigue los diferentes pasos que el profesor le va indicando para llegar a la ejecución de la acción.

N CN AV CS S

N CN AV CS S

N CN AV CS S

UNIDAD 6

1.- El niño sabe dar diferentes respuestas a un mismo problema.

N CN AV CS S

2.- El niño ejecuta puzzles de dos piezas.

N CN AV CS S

3.- El niño ejecuta puzzles de tres piezas.

N CN AV CS S

4.- El niño ejecuta puzzles de cuatro piezas.

N CN AV CS S

5.- El niño ejecuta puzzles de varias piezas.

N CN AV CS S

6.- El niño emplea estrategias de ensayo error para llevar a cabo la tarea de hacer un puzzle.

N CN AV CS S

7.- El niño planifica la ejecución en voz alta antes de llevarla a efecto.

N CN AV CS S

8.- El niño planifica la ejecución en pensamiento encubierto antes de llevarlo a efecto.

N CN AV CS S

UNIDAD 7

1.- El niño conoce la diferencia entre el concepto "igual que" y "distinto que".

N CN AV CS S

2.- El niño actúa mediante estrategias de "ensayo-error" para descubrir los idénticos en un dibujo dado.

N CN AV CS S

3.- El niño utiliza estrategias de planificación de la ejecución en tareas de descubrir los idénticos a un dibujo dado.

N CN AV CS S

UNIDAD 8

1.- El niño conoce la diferencia entre el concepto "igual que" y "distinto de".

N CN AV CS S

2.- El niño actúa mediante estrategias de "ensayo-error" para descubrir los idénticos en un dibujo dado.

N CN AV CS S

3.- El niño utiliza estrategias de planificación de la ejecución en tareas de descubrir los idénticos a un dibujo dado.

N CN AV CS S

UNIDAD 9

1.- El niño escucha a los otros cuando se dirigen a él.

N CN AV CS S

2.- El niño escucha a los otros cuando le proponen una actividad.

N CN AV CS S

3.- El niño escucha al profesor cuando se dirige a él.

N CN AV CS S

4.- El niño escucha al profesor cuando éste propone una actividad.

N CN AV CS S

5.- El niño después de ejecutar una actividad, se autoevalúa (es decir, dice si lo ha hecho "bien", "mal" o "regular").

N CN AV CS S

UNIDAD 10

1.- El niño escucha a los otros cuando se dirigen a él.

N CN AV CS S

2.- El niño escucha a los otros cuando le proponen una actividad.

N CN AV CS S

3.- El niño escucha al profesor cuando se dirige a él.

N CN AV CS S

4.- El niño escucha al profesor cuando éste propone una actividad.

N CN AV CS S

María Consuelo Sáiz Manzanares

UNIDAD 11

1.- El niño reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de alegría.

N CN AV CS S

2.- El niño reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.

N CN AV CS S

3.- El niño reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de enfado.

N CN AV CS S

UNIDAD 12

1.- El niño pregunta "el por qué de las acciones cotidianas".

N CN AV CS S

2.- El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de alegría.

N CN AV CS S

3.- El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.

N CN AV CS S

4.- El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de enfado.

N CN AV CS S

5.- El niño responde cuando se le pregunta el "por qué" de acciones cotidianas.

N CN AV CS S

UNIDAD 13

1.- El niño pregunta el por qué de acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana.

N CN AV CS S

2.- El niño pregunta el por qué de acontecimientos más especiales.

N CN AV CS S

3.- El niño pregunta el por qué de acontecimientos que ocurren en los cuentos.

N CN AV CS S

4.- El niño sigue instrucciones de no hacer una actividad que el profesor le propone.

N CN AV CS S

UNIDAD 14

1.- El niño explica cómo se siente el personaje de un cuento.

N CN AV CS S

2.- El niño explica porque se siente así el personaje de un cuento.

N CN AV CS S

3.- El niño planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación manifiesta verbal.

N CN AV CS S

4.- El niño planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación encubierta verbal.

N CN AV CS S

UNIDAD 15

1.- El niño comprende el significado de las órdenes que se le dan.

N CN AV CS S

2.- El niño asocia acciones propias de los animales, de los objetos, y de las personas.

N CN AV CS S

UNIDAD 16

1.- Cuando surge un problema propio el niño intenta darle soluciones.

N CN AV CS S

2.- Cuando surge un problema de otro niño el niño intenta darle soluciones.

N CN AV CS S

UNIDAD 17

1.- El niño preve las consecuencias de sus acciones.

N CN AV CS S

UNIDAD 18

1.- El niño preve las consecuencias de sus acciones.

N CN AV CS S

2.- El niño conoce la secuencia alfabética de la "a" hasta la "i".

N CN AV CS S

3.- El niño conoce la secuencia numérica del "1" hasta el "9".

N CN AV CS S

4.- Cuando un compañero no sabe hacer una tarea el niño le ayuda a hacerlo.

N CN AV CS S

UNIDAD 19

1.- El niño da más de una solución a los problemas que se le presentan.

N CN AV CS S

2.- El niño evalúa cada una de las soluciones que da a un problema en función de su efectividad.

N CN AV CS S

UNIDAD 20

1.- El niño comprende la orden de no hacer una acción que el profesor le indica.

N CN AV CS S

UNIDAD 21

1.- El niño da más de una solución a un problema.

N CN AV CS S

2.- El niño tiene en cuenta las posibles soluciones de un problema.

N CN AV CS S

3.- El niño valora la solución a un problema en función de las consecuencias de las posibles soluciones.

N CN AV CS S

María Consuelo Sáiz Manzanares

UNIDAD 22

1.- El niño/la niña clasifica una serie de dibujos bajo el criterio de seguridad.

N CN AV CS S

UNIDAD 23

1.- El niño/la niña resuelve de forma inductiva problemas que se le presenten.

N CN AV CS S

UNIDAD 24

1.- El niño utiliza seguridad y justicia como criterios de evaluación de las soluciones que da a los problemas.

N CN AV CS S

UNIDAD 25

1.- El niño/ la niña predice los sentimientos que se desprenden a una situación dada.

N CN AV CS S

2.- El niño/ la niña juzga situaciones que fomentan sentimientos agradables como buenas ideas.

N CN AV CS S

UNIDAD 26

1.- El niño utiliza la efectividad como criterio de evaluación de las soluciones que de a los problemas.

N CN AV CS S

2.- El niño utiliza: la seguridad, justicia, sentimientos y efectividad, como criterios de evaluación de las soluciones que de a los problemas.

N CN AV CS S

UNIDAD 27

1.- El niño/ la niña plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre el grupo de iguales.

N CN AV CS S

UNIDAD 28

1.- El niño/ la niña plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre un niño y un adulto.

N CN AV CS S

UNIDAD 29

1.- El niño/ la niña plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre un niño y unos adultos.

N CN AV CS S

ANEXO N ° 10.-
Programa de entrenamiento sociocognitivo.

**PROGRAMA
DE
DESARROLLO
SOCIOCOGNITIVO**

UNIDAD 1: TRABAJO EN TECNICAS DE FACILITACION DEL DESARROLLO DE LA ATENCION.

OBJETIVOS:

- Establecer una buena relación con los alumnos.
- Establecer la línea base de ejecución.
- Trabajar técnicas de fijar la atención.

INDICADORES DE EVALUACION:

- Fija la atención en la resolución de una tarea, durante un tiempo prolongado.
- Sigue instrucciones sencillas.
- Se sienta a trabajar en algunas tareas.
- Se aproxima a los demás (tanto adultos como grupo de iguales).
- Sonríe a los demás (tanto adultos como grupo de iguales).
- Reacciona a elogios.
- Imita los modelos sencillos del adulto.
- Imita los modelos sencillos del grupo de iguales.

TAREAS:

- El/la profesor-a trabajará el programa de "atención con los alumnos" (Ver anexo 1).

MATERIALES:

- Hoja de trabajo nº 1.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

- Se les pedirá a los niños-as que copien las actividades del profesor-a cuando éste lo crea oportuno, para mejorar la dinámica habitual del aula.

- Se les pedirá a los niños-as que sigan las instrucciones que el/la profesor-a considere adecuadas a la dinámica habitual del aula.

ANEXO 1.

Fijar la atención:

Se les dice a los niños-as que deben de fijar la atención en lo que va a hacer el profesor-a, así pues éste actuará como “modelo” de las conductas con el fin de facilitar el aprendizaje del niño-a.

Se les dice a los niños-as “ahora vais a hacer lo que yo os pida. Cuando os diga “¡ya!” vais a imitar todo lo que yo haga y diga, pero cuando yo haga la señal de parar de copiar, de imitar (señal de parar de imitar = poner los brazos en cruz), debéis de dejar de hacer lo que yo haga, o hacer lo que yo diga”.

Al principio, las frases que diga el/la profesor-a no deben de ser demasiado largas, ni complejas. Esta técnica no debe de ser empleada más que en momentos “claves del aula”, ya que si no se convertirá en un práctica burlona de la acción del profesor-a.

Seguimiento de instrucciones:

Se les dice a los niños-as “ahora vamos a jugar a seguir las instrucciones”. El/la profesor-a en un principio pedirá a los niños-as que hagan tareas sencillas como: “abre la puerta”, “cierra la puerta”, “tráeme un trozo de tiza”... (Ver hoja de trabajo nº 1).

Si alguno de los alumnos quisiera seguir las instrucciones que se le han pedido a un niño-a determinado, entonces se le dirá: “¿A quién he pedido que siga mis instrucciones?” El/la niño-a responderá o si no lo hace lo hará el propio profesor-a y continuará diciendo: “De acuerdo, entonces debes de esperar tu turno”.

HOJA DE REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INSTRUCCIONES: Poner una cruz en la casilla del "SI", cuando el niño ejecuta la orden y una cruz en la casilla del "NO", cuando no la ejecuta.

ORDENES	SI	NO
1. Cierra la puerta		
2. Siéntate en la silla grande.		
3. Pon el calendario en la pared.		
4. Vuélvete y mírame.		
5. Siéntate otra vez.		
6. Sientate otra vez.		
7. Tráeme una tiza.		
8. Dame el cuento que hay encima de la mesa.		
9. Dame el lapicero que está en el bote.		
10. Dame la goma que está al lado del lapicero.		

UNIDAD 2: TRABAJO EN TECNICAS DE RELAJACION.

OBJETIVO:

- Comenzar el trabajo en técnicas de relajación.

INDICADORES DE EVALUACION:

- Se muestra relajado cuando hace las actividades habituales del aula.
- Se muestra tenso en las actividades habituales del aula.

TAREA:

- El/la profesor-a trabajará el Programa de "técnicas de relajación" con los alumnos

MATERIALES:

- Programa de técnicas de relajación.(Ver anexo 2).
- Hoja de trabajo nº2.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Las técnicas de relajación se insertarán como una actividad más del aula.

Estas técnicas pueden ser aplicadas por el/la profesor-a en cualquier momento de su actividad en el aula, sobre todo después de que los niños-as hayan realizado alguna tarea que les haya exaltado demasiado, o antes de llevar a cabo una actividad que requiera cierto grado de concentración.

ANEXO 2 : PROGRAMA EN TECNICAS DE RELAJACION:

Paso previos a la fase de relajación propiamente dicha:

1º Posición:

Colocaremos a los niños-as en sillas bajitas para que toquen con los pies el suelo, el adulto debe de estar en frente de los niños-as en una silla también bajita, de tal forma que pueda mirar de frente a los niños-as. Los niños-as deben de estar sentados con la cabeza recta sobre los hombros y las manos en los muslos.

El/la niño-a se debe de mantener en esta posición durante al menos 5”.

2º Contacto ocular:

Se debe de intentar conseguir el contacto ocular, diciéndoles, “miradme a los ojos” (si es necesario acercarse a los niños-as y fijar su mirada en la nuestra con una leve caricia sobre la cara). Seguidamente se le refuerza su actuación diciéndoles “muy bien, me estáis mirando a los ojos”.

El/la niño-a debe de mantener el contacto ocular durante unos 3”.

3º Levantar las manos:

El/la profesor-a se sentará delante de los niños-as y se les pedirá, que hagan lo mismo que él hace:

Levantar una mano con el brazo hacia arriba. Se realizará el mismo ejercicio tres veces. Una vez que el/la niño-a haya hecho intentos de hacerlo se le recompensará diciéndole “muy bien, lo has hecho muy bien”.

Nota: en los primeros ensayos de cada uno de los pasos, puede ser necesario ayudar al niño-a físicamente a hacer lo que nosotros le pedimos, progresivamente estas ayudas físicas irán desapareciendo.

4º Tocar la mesa:

Se pondrá una mesa pequeña delante del niño-a, y se le pedirá que toque la mesa, acompañando la orden del modelado por parte del profesor-a.

El/la niño-a tocará la mesa durante 5", repitiendo el ejercicio tres veces.

5º Tocarse el pecho:

Pedir al niño-a que se toque el pecho, sirviendo nosotros como modelo de la acción.

El/la niño-a se tocará el pecho durante 5" y hará el ejercicio tres veces.

6º Levantarse:

El/la niño-a deberá de ponerse de pie ante la orden de "levántate", cuando lo haya intentado o conseguido, se le recompensará.

Se procurará repetir el ejercicio durante tres veces seguidas.

7º Sentarse:

Seguir los mismos pasos que en el punto 6, pero con la orden de sentarse.

8º Venir:

Se invitará al niño-a a que siga la orden de “ven aquí” y se le reforzará como se ha visto en puntos anteriores.

Procedimiento de relajación:

Antes de comenzar la relajación con el/la niño-a, nosotros debemos de ser capaces de experimentar la técnica para después poder guiarla.

TÉCNICA:

Utilizaremos el procedimiento de “tensión-relajación”; primero aprenderemos a tensar los diferentes miembros y posteriormente a relajarlos de forma progresiva, siguiendo con el estado de “tensión” la inspiración y con el de “relajación” la expiración.

1º La posición de la relajación:

Será la misma que la empleada en los “procedimientos de preparación a la relajación”.

El/la niño-a deberá de llevar ropa que no le oprima, asimismo el lugar en el que realicemos el entrenamiento debe de ser tranquilo, sin demasiados estímulos alrededor, procurando que exista una música ambiental tranquila y relajada.

El/la profesor-a deberá de comprobar al principio los músculos del niño-a para ver si está tenso o relajado.

BRAZOS:

Mostrar al niño-a el brazo derecho recto con el puño cerrado y tensándolo desde la mano hasta el hombro, hacer que el niño-a compruebe nuestro propio brazo tenso para que lo pueda hacer. Cuando lo haya conseguido se le dice “Ves, ahora tienes el brazo duro (se le dice

esto y no la palabra "tenso", en el caso en el que no lo pueda entender).

Seguidamente se le dirá: "Ves ahora, poco a poco vas a dejar caer el brazo, hasta que deje de estar duro". Primero hacer que el/la niño-a compruebe como lo hacemos nosotros y seguidamente le diremos "Ves como el brazo cae", haciéndoselo sentir en su propio cuerpo.

PIERNAS:

Primero el adulto levantará una pierna (derecha o izquierda), con los dedos de los pies hacia adentro. Hacer que el/la niño-a toque nuestra pierna cuando esté tensa y motivarle para que haga lo mismo. Seguidamente se le dice: "Ahora tú vas a poner tu pierna dura", después se siguen las mismas instrucciones que hemos visto con el brazo.

Se deben de combinar los procesos de tensión-relajación, con el control de la respiración (inspiración-expiración).

HOJA DE REGISTRO DE PREPARACION PARA LA RELAJACION

NOMBRE DEL NIÑO:

APELLIDOS DEL NIÑO:

FECHA DE NACIMIENTO DEL NIÑO:

FECHA DE EXPLORACION:

NOMBRE DEL PROFESOR:

HABILIDADES BASICAS	Lunes	Martes	Mierc.	Jueves	Viern.
Posición de relajación					
Contacto ocular					
Habilidades de imitación					
Levantar las manos					
Tocar la mesa					
Tocarse el pecho					
Otras					
Ordenes sencillas					
Levantarse					
Sentarse					
Venir					
Otras					

María Consuelo Sáiz Manzanares

HOJA DE REGISTRO DE RELAJACION CON NIÑOS

NOMBRE DEL NIÑO:

APELLIDOS DEL NIÑO:

FECHA DE NACIMIENTO DEL NIÑO:

FECHA DE EXPLORACION:

NOMBRE DEL PROFESOR:

	Lunes	Martes	Mierc.	Jueves	Viern.
SENTADO					
Posición de relajación					
Extremidades					
Brazo derecho					
Brazo izquierdo					
Manos					
Pierna derecha					
Pierna izquierda					
Respiración					
Inspirar					
Expirar					

UNIDAD 3: DISCRIMINACION DE LOS DIFERENTES TIEMPOS ATMOSFERICOS.

OBJETIVOS:

- Que el/la niño-a siga la instrucción de buscar y discriminar los diferentes tiempos atmosféricos.
- Que el/la niño-a discrimine los diferentes tiempos atmosféricos.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Atiende a las órdenes que se le proponen.
- Comprende las ordenes que se le proponen.
- Sigue las ordenes que se le dan.
- Reconoce un día de lluvia.
- Reconoce un día de viento.
- Reconoce un día de nieve.
- Reconoce un día de sol.
- Reconoce un día con nubes.
- Reconoce un día de tormenta.
- Sabe lo que quiere decir "parecido".

TAREA:

- El/la profesor-a actuará como modelo de la acción que se le está pidiendo, diciéndole: "Muy bien ahora vamos a buscar dibujos sobre diferentes tiempos atmosféricos, vamos a ver aquí hay un día de lluvia, ahora vamos a buscar un día de nieve, de viento, de sol, y nuboso.
- Después el/la profesor-a pedirá al niño-a que señale el dibujo de un día de: Lluvia, de viento; de nieve; de sol; nuboso; de tormenta.
- Seguidamente el/la profesor-a pedirá al niño-a que señale un día parecido al que hace hoy.

MATERIALES:

- Dibujos de los diferentes tiempos atmosféricos.
- Hoja de registro de los diferentes tiempos atmosféricos.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se le preguntará por el tiempo que hace y por todos los atributos del mismo (si siente calor o frío, si va mucho o poco abrigado...), de forma habitual cuando el/la niño-a llegue al aula.

ANEXO 3

**HOJA DE REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE LOS
DIFERENTES TIEMPOS ATMOSFERICOS**

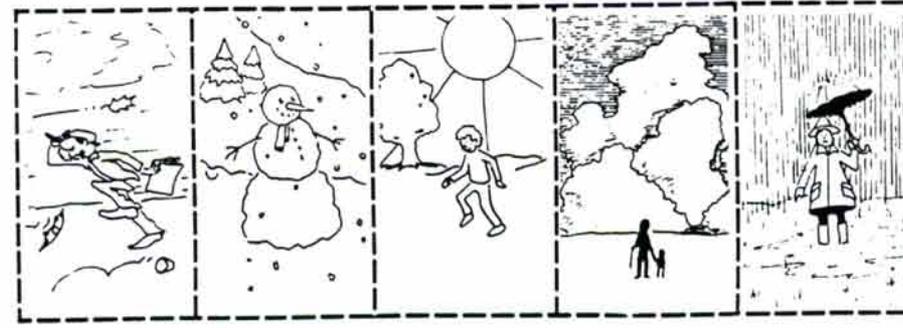
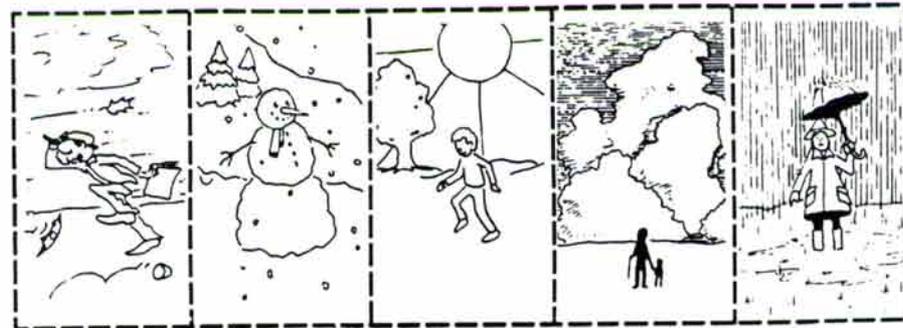
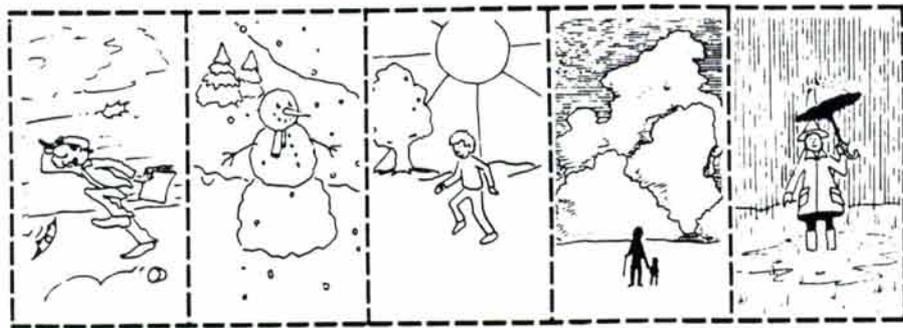
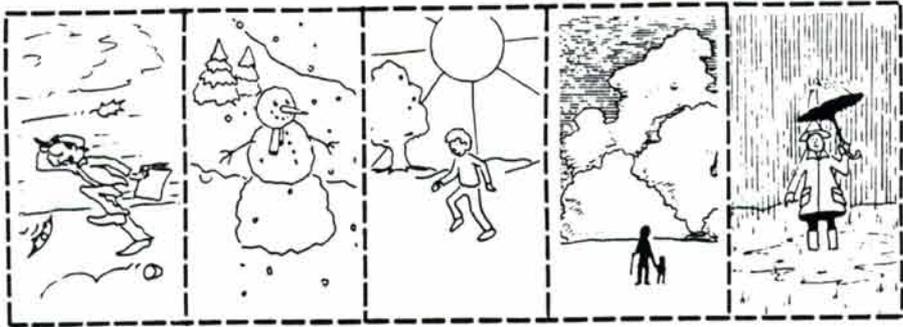
NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INSTRUCCIONES: Responder según el niño ejecute la orden: N= Nunca, CN= Casi nunca, AV= A veces, CS= Casi siempre, S= Siempre.

ORDENES	RESPUESTAS
1. Señala el dibujo que presenta un día soleado.	N CN AV CS S
2. Señala el dibujo que presenta un día de viento.	N CN AV CS S
3. Señala el dibujo que presenta un día lluvioso.	N CN AV CS S
4. Señala el dibujo que presenta un día de nieve.	N CN AV CS S
5. Señala el dibujo que presenta un día nuboso.	N CN AV CS S
6. Señala el dibujo que presenta un día parecido al que hace hoy.	N CN AV CS S
7. Señala el dibujo que presenta el tiempo que más te gusta.	N CN AV CS S



Tomado de Camp y Bash, 1981

UNIDAD 4: TECNICAS DE PENSAR EN VOZ ALTA:

OBJETIVOS:

- Colorear un dibujo dado.
- Contar una historia sobre el dibujo que ha coloreado.

INDICADORES DE EVALUACION:

- Atiende a las ordenes o peticiones que se le dan.
- Comprende la petición del profesor-a.
- Sigue las peticiones del profesor-a.
- Coge las pinturas de forma adecuada.
- Pinta sin salirse.
- Cuenta una historia con principio-trama y final.
- Comprende los conceptos de antes-durante-después.
- Comprende los conceptos de "mismo" versus "diferente".

TAREA:

- El/la profesor-a pedirá al niño-a que coloree un dibujo dado.
- El/la profesor-a pedirá al niño-a que cuente una historia sobre el dibujo.

Para llevar a cabo estas actividades se seguirán las indicaciones dadas en el anexo 4.

MATERIALES:

- Un dibujo sin colorear. (anexo 4)
- Pinturas de diferentes colores.
- Los dibujos del "Oso Arturo".

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizarán las mismas estrategias cuando el/la niño-a tenga que colorear cualquier dibujo que el/la profesor-a le proponga.

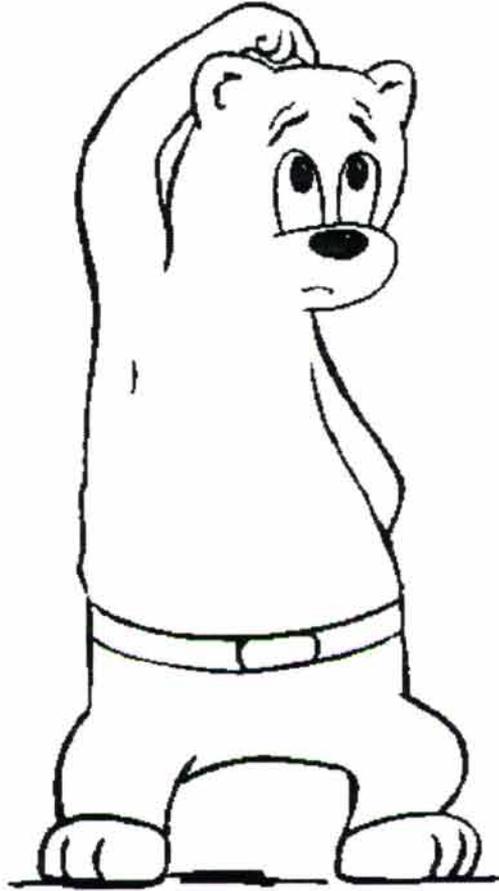
ANEXO 4.

El/la profesor-a les dirá a los niños-as, “vamos a aprender a pensar en voz alta con el Oso Arturo (Se le enseñarán al niño-a las imágenes del Oso Arturo mientras se formulan las diferentes preguntas)

Hoy tenemos un problema nuevo. “¿Cuál es mi problema?”, mi problema es colorear este dibujo. Ahora que sé cual es mi problema y tengo que pensar un plan para llevarlo a cabo. “¿Cuál es mi plan?”, bueno, mi plan será hacerlo despacito y sin salirme de las rayas. ¡Vaya!, me he salido un poco, pero no pasa nada, ¡lo volveré a intentar! ¡Muy bien!, ahora lo estoy haciendo muy bien. “¿Estoy llevando a cabo mi plan?”, sí lo estoy haciendo. ¡Ya lo termine! “¿Cómo lo he hecho?”, bueno, yo creo que puedo intentar mejorarlo...”

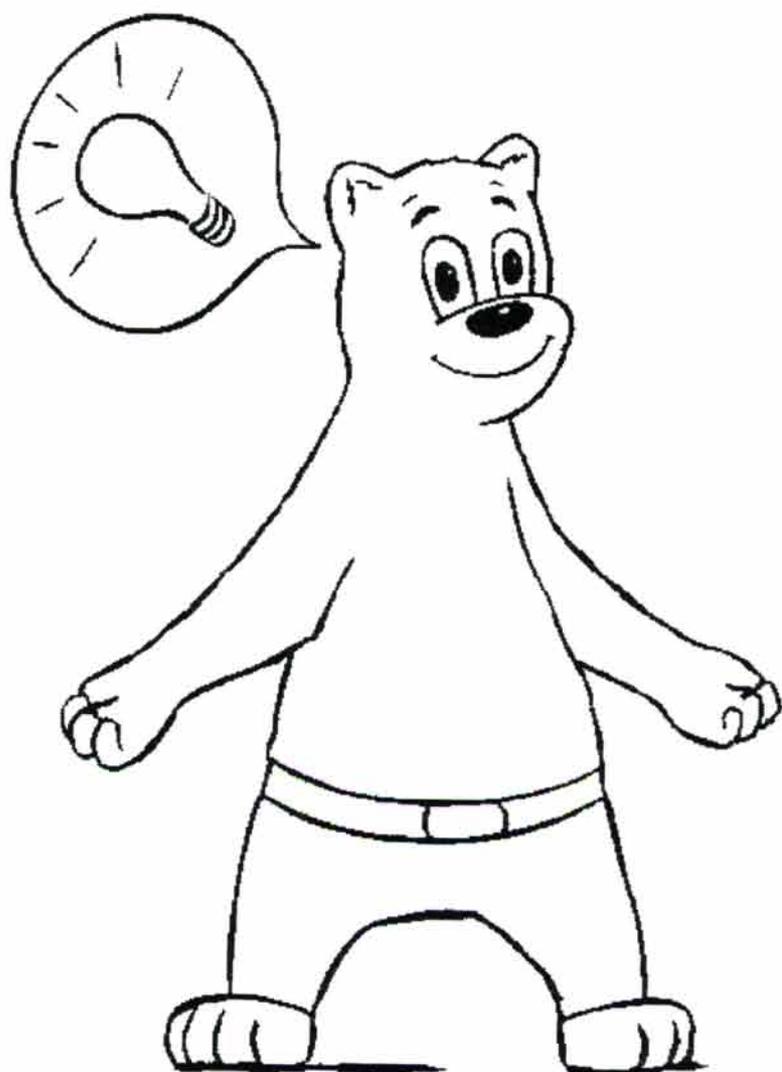
Como veis el/la profesor-a debe de actuar de modelo de la acción del niño-a antes que este la ejecute por vez primera; y en las primeras unidades debe de expresar él su pensamiento en voz alta, para que el/la niño-a lo imite y paulatinamente lo vaya haciendo, primero de forma manifiesta y después, progresivamente, encubriendo su verbalización.

Cada una de las preguntas que habéis visto en el diálogo se corresponden con uno de los dibujos del “Oso Arturo”, que se presentan a continuación.



¿CUAL ES MI PROBLEMA?

Tomado de Camp y Bash, 1981



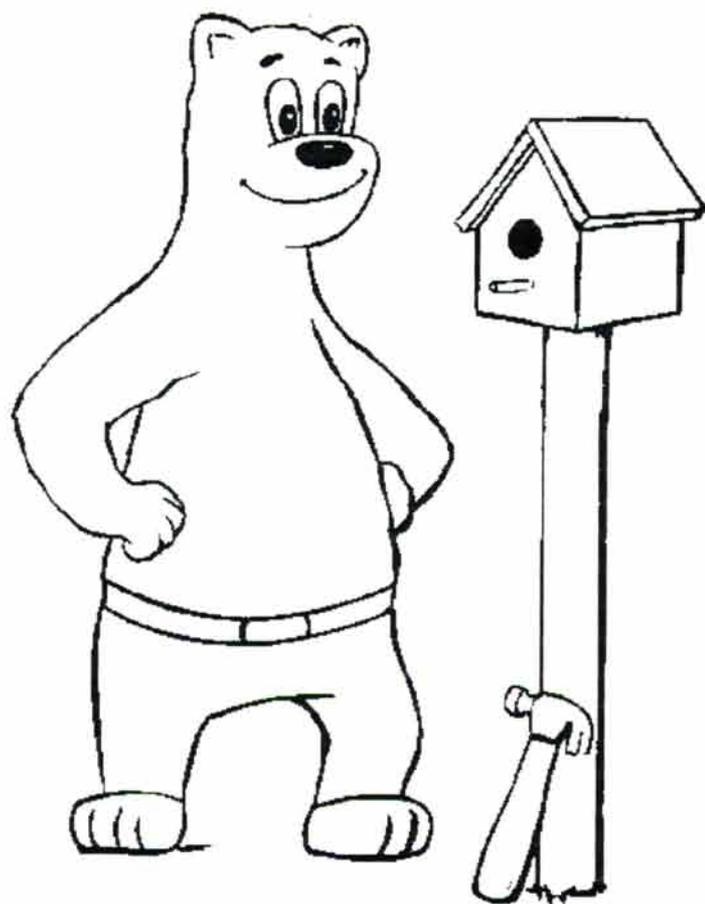
¿COMO PUEDO HACERLO?

Tomado de Camp y Bash, 1981



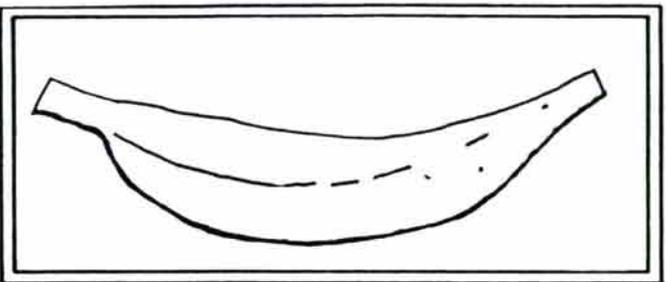
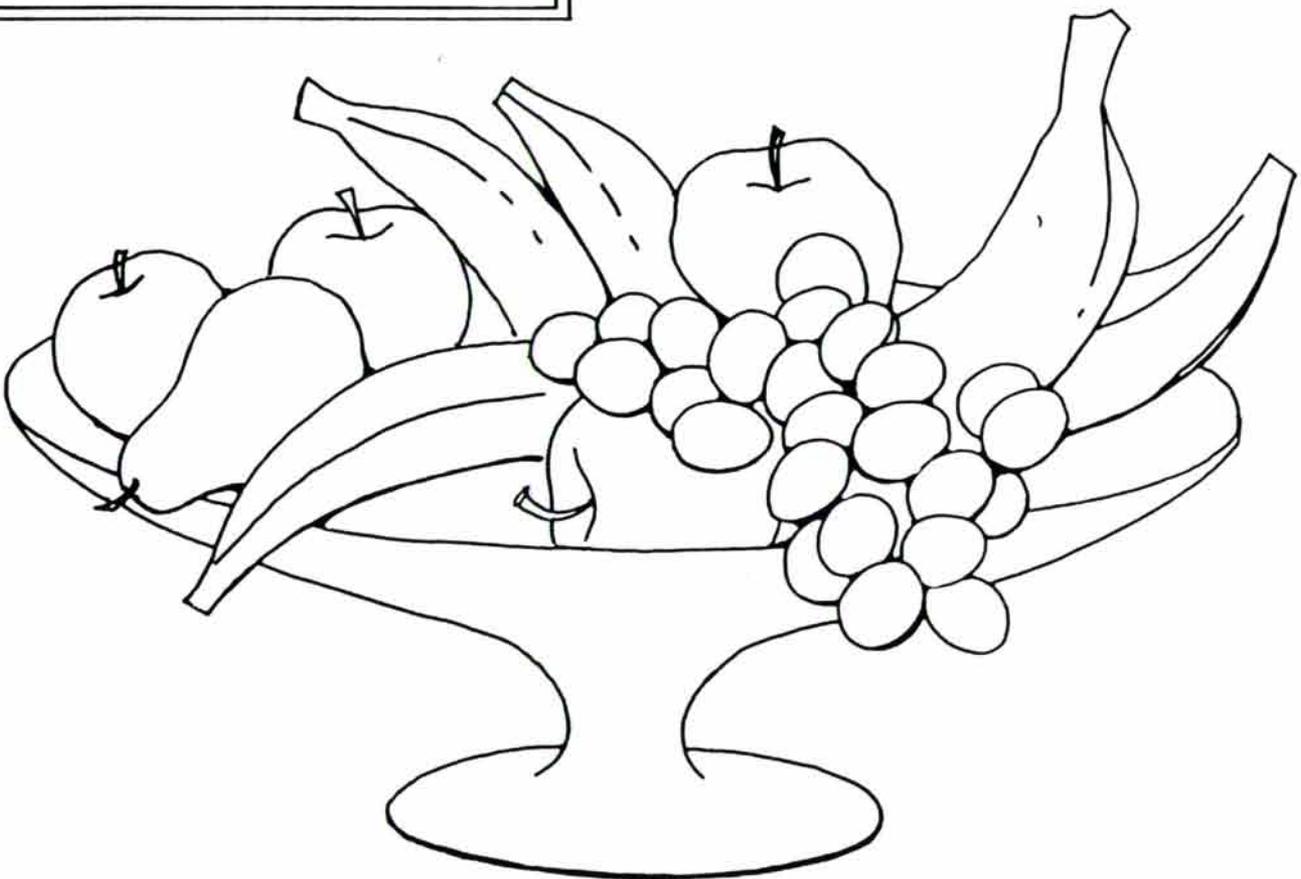
¿ESTOY UTILIZANDO MI PLAN?

Tomado de Camp y Bash, 1981



¿COMO LO HE HECHO?

Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Frostig, Horne y Miller, 1987

UNIDAD 5: TECNICAS DE "PENSAR EN VOZ ALTA."

OBJETIVO:

• Que los niños-as verbalicen un plan adecuado para colorear un dibujo de un cuadrado, de un círculo y de un triángulo, respondiendo a las preguntas:

- "¿Cuál es mi problema?" o "¿Qué me han mandado?".
- "¿Cómo puedo hacerlo?" o "¿Cuál es mi problema?".
- "¿Cómo lo estoy haciendo?" o "¿Estoy llevando a cabo mi plan?".
- "¿Cómo lo he hecho?".

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño-a cuando ejecuta una tarea verbaliza los pasos que da para llevarla a cabo.
- El/la niño-a cuando ejecuta una tarea aunque no verbaliza los pasos que da, lo ejecuta de acuerdo a una planificación de la acción.
- Sigue los diferentes pasos que el/la profesor-a le va indicando para llegar a la ejecución de la acción.

TAREA:

- El/la profesor-a pedirá al niño-a que coloree el triángulo.
- El/la profesor-a pedirá al niño-a que le explique que hará para colorear el triángulo.
- El/la profesor-a pedirá al niño-a que se evalúe cómo ha coloreado el triángulo.
- El/la profesor-a pedirá al niño-a que coloree el cuadrado.
- El/la profesor-a pedirá al niño-a que le explique qué hará para colorear el cuadrado.
- El/la profesor-a pedirá al niño-a que se evalúe cómo ha coloreado el cuadrado.

- El/la profesor-a pedirá al niño-a que coloree el círculo.
- El/la profesor-a pedirá al niño-a que le explique qué hará para colorear el círculo.
- El/la profesor-a pedirá al niño-a que se evalúe cómo ha coloreado el círculo.

Para trabajar todas estas tareas se seguirán las instrucciones del anexo 4.

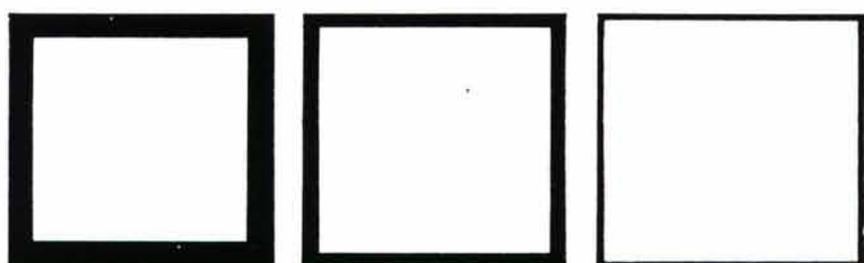
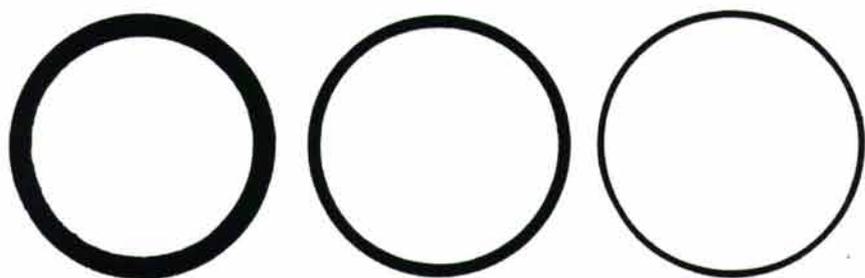
MATERIALES:

- Un dibujo que contenga un triángulo, un cuadrado y un círculo. (anexo 5)
- Pinturas de diferentes colores.
- Los dibujos del "Oso Arturo".
- Instrucciones del anexo 4.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se comenzarán a utilizar las estrategias empleadas en el anexo 4, en todas las actividades que se ejecuten en el aula.

ANEXO 5



Tomado de Camp y Bash, 1981

UNIDAD 6: DESARROLLO DE “PLANES ALTERNATIVOS”.

OBJETIVO:

- Que los niños-as comiencen a identificar planes apropiados para llevar a cabo tareas.

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño-a sabe dar diferentes respuestas a un mismo problema.
- El/la niño-a ejecuta puzzles de dos piezas.
- El/la niño-a ejecuta puzzles de tres piezas.
- El/la niño-a ejecuta puzzles de cuatro piezas.
- El/la niño-a ejecuta puzzles de varias piezas.
- El/la niño-a emplea estrategias de ensayo error para llevar a cabo la tarea de hacer un puzzle.
- El/la niño-a planifica la ejecución en voz alta antes de llevarla a efecto.
- El/la niño-a planifica la ejecución en pensamiento encubierto antes de llevarlo a efecto.

TAREA:

- Que el/la niño-a ejecute un puzzle de varias piezas (de 2, 3, 4, 5...).

Se ejecutará bajo las instrucciones del anexo 4.

MATERIALES:

- Un puzzle de varias piezas. (anexo 6).
- Las instrucciones del anexo 4.
- Un conjunto de dibujos del Oso Arturo.

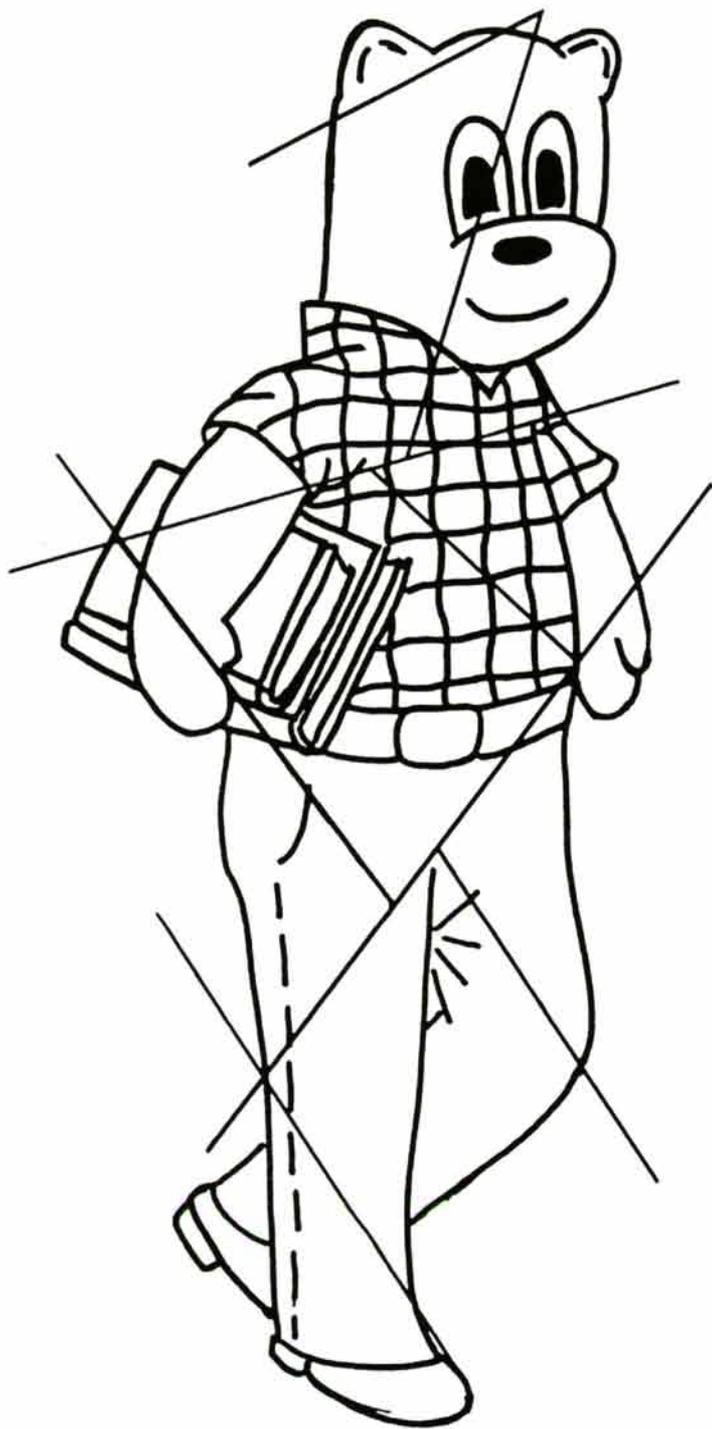
ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se emplearán las estrategias de trabajo vistas en el anexo 4 para problemas semejantes que puedan surgir en la dinámica del aula.

ANEXO 6



Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Camp y Bash, 1981

UNIDAD 7: ETIQUETADO VERBAL EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS I.

OBJETIVO:

- Que el/la niño-a utilice planes de descubrimiento de detalles específicos mientras resuelve la tarea de encontrar los dibujos que son idénticos.

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño-a conoce la diferencia entre el concepto "igual que" y "distinto que".
- El/la niño-a actúa mediante estrategias de "ensayo-error" para descubrir los idénticos en un dibujo dado.
- El/la niño-a utiliza estrategias de planificación de la ejecución en tareas de descubrir los idénticos a un dibujo dado.

TAREA:

- Descubrir las figuras que son idénticos dentro de un dibujo dado. Siguiendo las instrucciones del anexo 4.

MATERIALES:

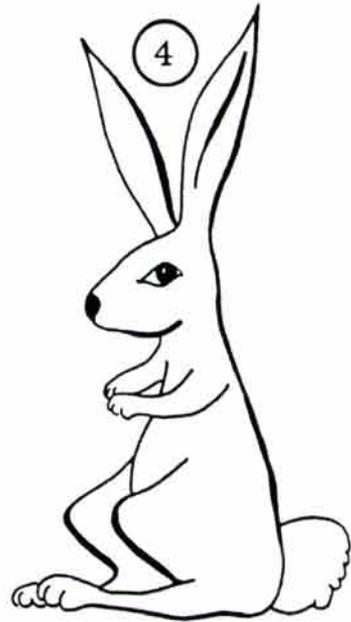
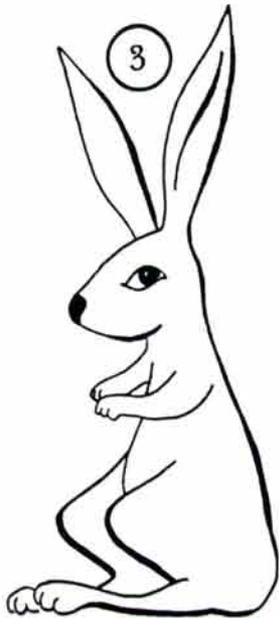
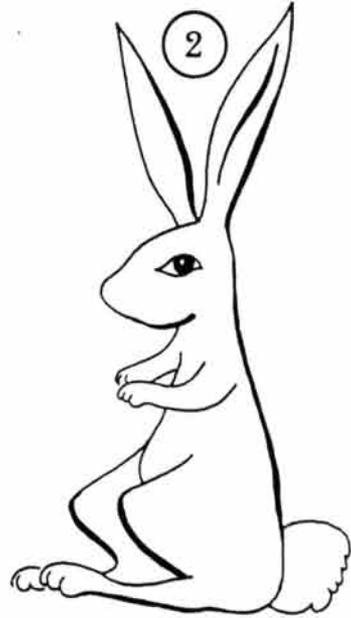
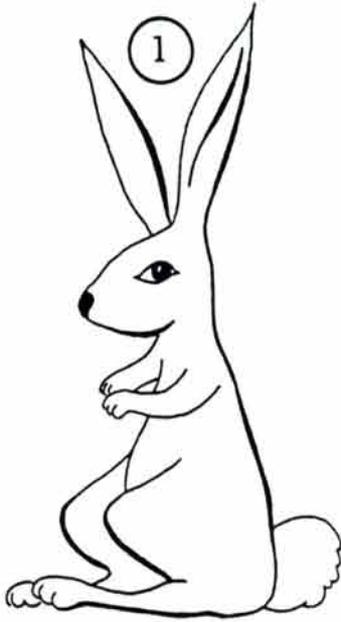
- Dibujos de figuras idénticas o distintas, diferenciándose en elementos de dificultad progresiva. (anexo 7).
- Los dibujos del "Oso Arturo".
- Las instrucciones del anexo 4.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

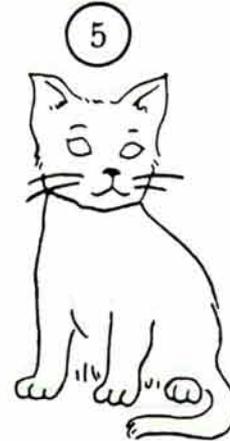
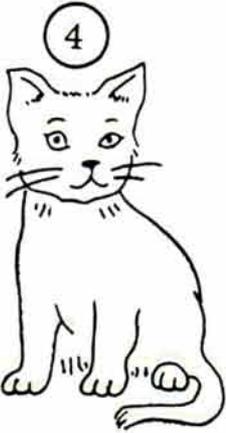
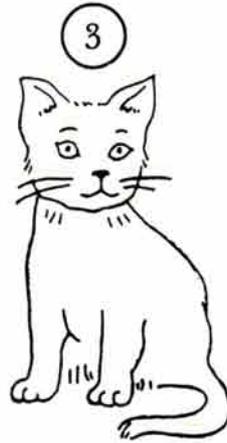
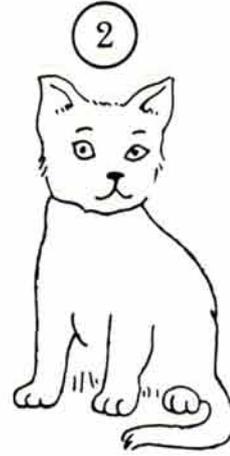
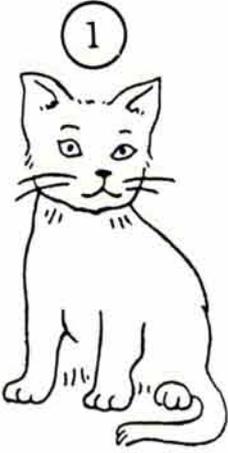
Se utilizarán las mismas estrategias en actividades en las que se le pida al niño-a que busque objetos iguales a uno dado.

ANEXO 7

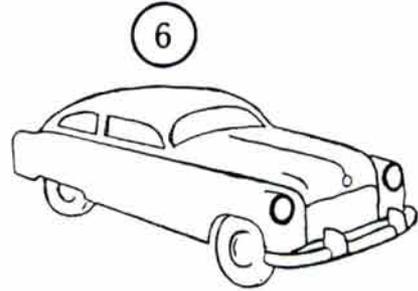
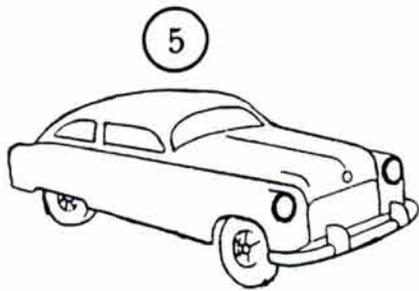
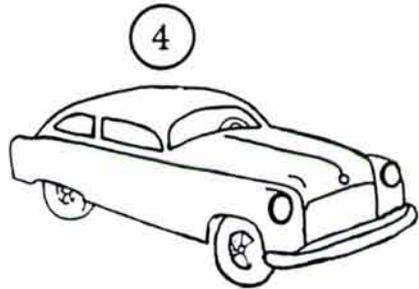
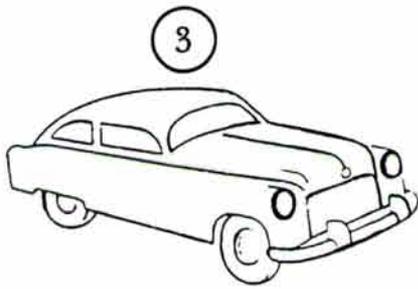
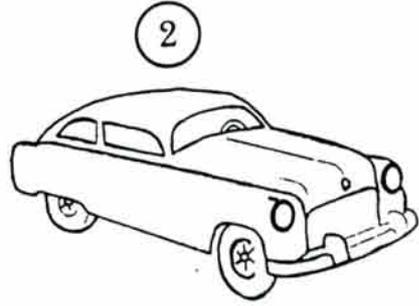
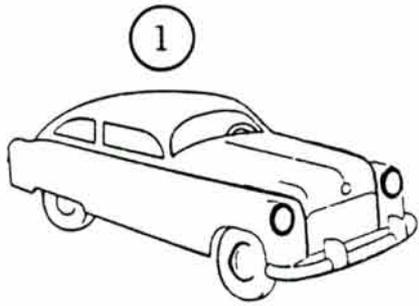
Se les da a los niños la instrucción de “busca los dibujos que sean iguales”.



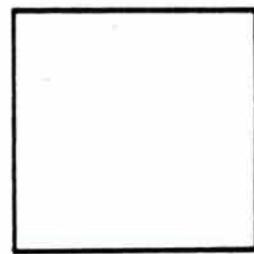
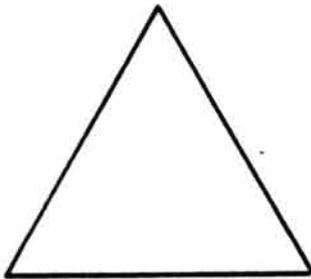
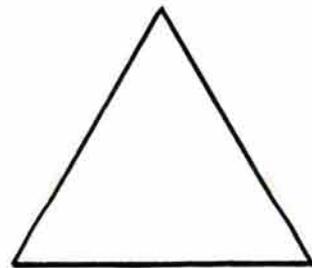
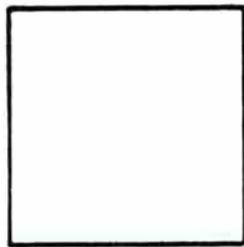
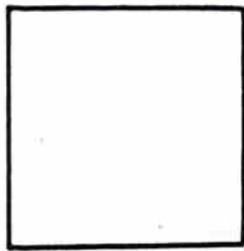
Tomado de Camp y Bash, 1981



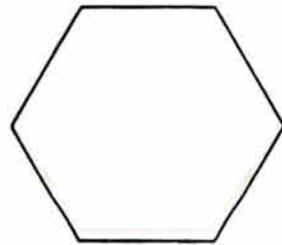
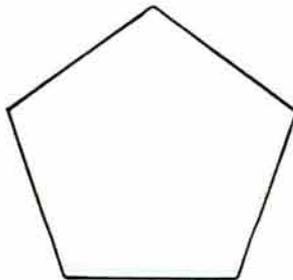
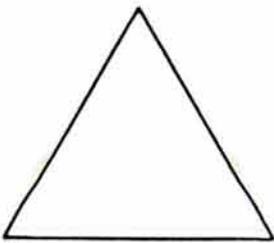
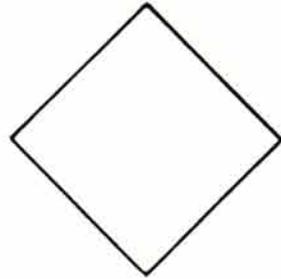
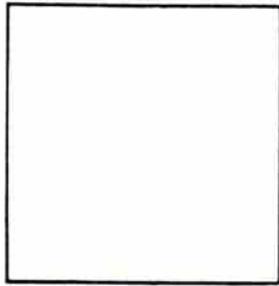
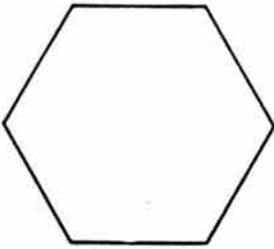
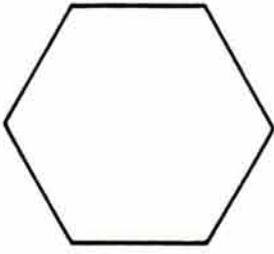
Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Frostig, Horne y Miller, 1987



Tomado de Frostig, Horne y Miller, 1987

UNIDAD 8: ETIQUETADO VERBAL EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS II.

OBJETIVO:

- Que el/la niño-a utilice planes de descubrimiento de detalles específicos mientras resuelve la tarea de encontrar los dibujos que son diferentes.

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño-a conoce la diferencia entre el concepto "igual que" y "distinto que".
- El/la niño-a actúa mediante estrategias de "ensayo-error" para descubrir los idénticos en un dibujo dado.
- El/la niño-a utiliza estrategias de planificación de la ejecución en tareas de descubrir los idénticos a un dibujo dado.

TAREA:

- Descubrir las figuras que son "diferentes" dentro de un dibujo dado. Siguiendo las instrucciones del anexo 4.

MATERIALES:

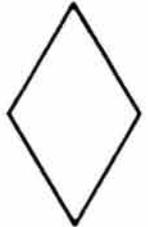
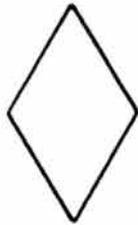
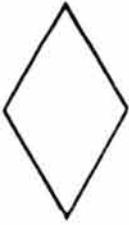
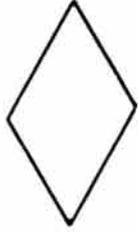
- Dibujos que tengan figuras idénticas o diferentes diferenciándose en elementos de dificultad progresiva. (anexo 8).
- Los dibujos del "Oso Arturo".
- Las instrucciones del anexo 4.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizarán las mismas estrategias en actividades, en las que se le pida al niño-a que busque objetos diferentes a uno dado.

ANEXO 8

Se les da la instrucción de "busca los dibujos que sean diferentes, a éste (se les presenta un modelo)".



UNIDAD 9: RESOLUCION DE PROBLEMAS AUDITIVOS: DISCRIMINACION FONETICA Y SEMANTICA.

OBJETIVO:

- Que los niños aprendan a mantener la atención en tareas de escucha verbal y que comiencen a evaluar su propia ejecución es decir que respondan a la pregunta: "¿Cómo lo he hecho?".

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño-a escucha a los otros cuando se dirigen a él.
- El/la niño-a escucha a los otros cuando le proponen una actividad.
- El/la niño-a escucha al profesor-a cuando se dirige a él.
- El/la niño-a escucha al profesor-a cuando éste propone una actividad.
- El/la niño-a después de ejecutar una actividad, se autoevalúa (es decir dice si lo ha hecho "bien", "mal" o "regular").

TAREAS:

- Se le pide al niño-a que distinga "palabras clave" con sonidos similares (homófonas).
- Se le pide al niño-a que distinga "palabras clave" con significados similares (sinónimas).

En ambas tareas cuando el/la niño-a oiga la "palabra clave" deberá de dar una palmada.

MATERIALES:

- Una cinta grabada de asociación auditiva con palabras que difieran entre sí fonéticamente. (Ver anexo 9).
- Una cinta grabada de asociación auditiva con palabras que difieran entre si semánticamente. (Ver anexo 9).

- Dibujos del Oso Arturo.
- Instrucciones del anexo 4.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se puede jugar a discriminar palabras que sean fonética o semánticamente distintas en función de las actividades que se programen en el aula.

ANEXO 9

Instrucciones a realizar en las tareas:

El/la profesor-a dirá a los niños que den una palmada cuando oigan la palabra "cuchara". "A ver, ¿cuál es nuestro problema hoy?: "Dar una palmada cuando oigáis la palabra "cuchara"; "¿Cuál será nuestro plan?": Escuchar y cuando oigáis la palabra clave "cuchara" daréis una palmada; "¿Estáis siguiendo vuestro plan?", "¿Cómo lo habéis hecho?".

El/la profesor-a dirá a los niños que den una palmada cuando oigan la palabra "cuchara". "A ver, ¿cuál es nuestro problema hoy?: "Dar una palmada cuando oigáis la palabra "abrigo"; "¿Cuál será nuestro plan?": Escuchar y cuando oigáis la palabra clave "abrigo" daréis una palmada; "¿Estáis siguiendo vuestro plan?", "¿Cómo lo habéis hecho?".

El/la profesor-a dirá a los niños que den una palmada cuando oigan la palabra "andar". "A ver, ¿cuál es nuestro problema hoy?: "Dar una palmada cuando oigáis la palabra "andar"; "¿Cuál será nuestro plan?": Escuchar y cuando oigáis la palabra clave "cuchara" daréis una palmada; "¿Estáis siguiendo vuestro plan?", "¿Cómo lo habéis hecho?".

HOJA DE REGISTRO DE ASOCIACION AUDITIVA

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INTRUCCIONES: El niño tendrá que dar una palmada cada vez que escuche la palabra "ANDAR". Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este caso "cuchara" en "APALUDE", y si no lo hace en "NO APLAUDE". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "APALUDE" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier verbalización se registrará en la columna de verbalizaciones.

PALABRAS	APLAUDE	NO APLAUDE	VERBALIZACIONES
ZAPATOS			
ABRIDOR			
VESTIDO			
PANTALONES			
ABRIDOR			
GABARDINA			
VESTIDO			
ZAPATOS			
ABRIDOR			
ABRIGO			
CORTAR			
GABARDINA			
ABRIGO			
PANTALONES			
VESTIDO			
ABRIDOR			
SUMA:			

María Consuelo Sáiz Manzanares

HOJA DE REGISTRO DE ASOCIACION AUDITIVA

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO: _____

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR: _____

FECHA: _____

INTRUCCIONES: El niño tendrá que dar una palmada cada vez que escuche la palabra "ANDAR". Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este caso "cuchara" en "APALUDE", y si no lo hace en "NO APLAUDE". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "APALUDE" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier verbalización se registrará en la columna de verbalizaciones.

PALABRAS	APLAUDE	NO APLAUDE	VERBALIZACIONES
CUCHILLO			
CUENCO			
PASEO			
CUCHARA			
TENEDOR			
LUNA			
CUCARACHA			
CUCHARA			
CUENCO			
PASEO			
LUNA			
NAVAJA			
CUCHILLO			
NAVAJA			
CUENCO			
CUCHARON			
SUMA:			

María Consuelo Sáiz Manzanares

HOJA DE REGISTRO DE ASOCIACION AUDITIVA

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INTRUCCIONES: El niño tendrá que dar una palmada cada vez que escuche la palabra "ANDAR". Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este caso "cuchara" en "APALUDE", y si no lo hace en "NO APLAUDE". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "APALUDE" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier verbalización se registrará en la columna de verbalizaciones.

PALABRAS	APLAUDE	NO APLAUDE	VERBALIZACIONES
CORRER			
SALTAR			
BRINCAR			
HABLAR			
CANTAR			
CORRER			
HABLAR			
PONER			
CANTAR			
COMER			
CORRER			
ANDAR			
CANTAR			
SALTAR			
COMER			
ANDAR			
SUMA:			

María Consuelo Sáiz Manzanares

UNIDAD 10: RESOLUCION DE PROBLEMAS AUDITIVOS: INHIBICION DE PROBLEMAS AUDITIVOS.

OBJETIVO:

- Que los niños aprendan a mantener la atención en tareas de escucha verbal y que comiencen a evaluar su propia ejecución es decir que respondan a la pregunta: "¿Cómo lo he hecho?".

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño-a escucha a los otros cuando se dirigen a él.
- El/la niño-a escucha a los otros cuando le proponen una actividad.
- El/la niño-a escucha al profesor-a cuando se dirige a él.
- El/la niño-a escucha al profesor-a cuando éste propone una actividad.

TAREAS:

- Se les dice a los niños: ¿Os acordáis de lo que hicimos ayer?, aplaudíamos cuando oíamos la palabra "cuchara". Hoy no vamos a aplaudir al oír la "palabra clave" "cuchara", pero si vamos a aplaudir cuando oigamos palabras que estén relacionadas con cosas para comer.
- Vamos a ver, todos juntos "¿Cuál es nuestro problema?", "¿Cuál es nuestro plan?", "¿Cómo lo estoy haciendo?", "¿Cómo lo hice?".
- Se les dice a los niños: ¿Os acordáis de lo que hicimos ayer?, aplaudíamos cuando oíamos la palabra "abrigo". Hoy no vamos a aplaudir al oír la "palabra clave" "abrigo", pero si vamos a aplaudir cuando oigamos palabras que estén relacionadas con cosas para vestir.
- Vamos a ver, todos juntos "¿Cuál es nuestro problema?", "¿Cuál es nuestro plan?", "¿Cómo lo estoy haciendo?", "¿Cómo lo hice?".

- Se les dice a los niños: ¿Os acordáis de lo que hicimos ayer?, aplaudíamos cuando oíamos la palabra "cuchara". Hoy no vamos a aplaudir al oír la "palabra clave" "andar", pero si vamos a aplaudir cuando oigamos palabras que estén relacionadas con correr, saltar...

- Vamos a ver, todos juntos "¿Cuál es nuestro problema?", "¿Cuál es nuestro plan?", "¿Cómo lo estoy haciendo?", "¿Cómo lo hice?".

MATERIALES:

- Lista de palabras (Ver anexo 10).

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se puede jugar en el aula a discriminar palabras que sean fonética o semánticamente distintas en función de las actividades que se programen.

ANEXO 10

HOJA DE REGISTRO DE INHIBICION AUDITIVA

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INTRUCCIONES: El niño tendrá que dar una palmada cada vez que escuche la palabra "ANDAR". Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este caso "cuchara" en "APALUDE", y si no lo hace en "NO APLAUDE". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "APALUDE" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier verbalización se registrará en la columna de verbalizaciones.

PALABRAS	APLAUDE	NO APLAUDE	VERBALIZACIONES
ZAPATOS			
ABRIDOR			
VESTIDO			
PANTALONES			
ABRIDOR			
GABARDINA			
VESTIDO			
ZAPATOS			
ABRIDOR			
ABRIGO			
CORTRA			
GABARDINA			
ABRIGO			
PANTALONES			
VESTIDO			
ABRIDOR			
SUMA:			

María Consuelo Sáiz Manzanares

HOJA DE REGISTRO DE INHIBICION AUDITIVA

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INTRUCCIONES: El niño tendrá que dar una palmada cada vez que escuche la palabra "ANDAR". Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este caso "cuchara" en "APALUDE", y si no lo hace en "NO APLAUDE". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "APALUDE" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier verbalización se registrará en la columna de verbalizaciones.

PALABRAS	APLAUDE	NO APLAUDE	VERBALIZACIONES
CUCHILLO			
CUENCO			
CUCHARA			
TENEDOR			
LUNA			
CUCARACHA			
CUCHARA			
CUENCO			
PASEO			
ABRIGO			
LUNA			
NAVAJA			
CUCHILLO			
NAVAJA			
CUENCO			
CUCHARON			
SUMA:			

María Consuelo Sáiz Manzanares

HOJA DE REGISTRO DE INHIBICION AUDITIVA

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INTRUCCIONES: El niño tendrá que dar una palmada cada vez que escuche la palabra "ANDAR". Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este caso "cuchara" en "APALUDE", y si no lo hace en "NO APLAUDE". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "APALUDE" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier verbalización se registrará en la columna de verbalizaciones.

PALABRAS	APLAUDE	NO APLAUDE	VERBALIZACIONES
CORRER			
SALTAR			
BRINCAR			
HABLAR			
CANTAR			
CORRER			
HABLAR			
PONER			
CANTAR			
COMER			
CORRER			
ANDAR			
CANTAR			
SALTAR			
COMER			
ANDAR			
SUMA:			

María Consuelo Sáiz Manzanares

UNIDAD 11: INTRODUCCION A LA RESOLUCION DE PROBLEMAS INTERPERSONALES.

OBJETIVOS:

- Que los niños puedan aprender a identificar los sentimientos de otras personas mirando y escuchando.
- Que descubran que una estrategia puede ser efectiva para resolver diferentes problemas.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- El/la niño-a reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de alegría.
- El/la niño-a reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.
- El/la niño-a reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de enfado.

TAREA:

- Que el/la niño-a identifique diferentes emociones (alegría, enfado, tristeza). Se trabajará la identificación de tres emociones: felicidad, tristeza y enfado. Se les mostrará en dibujo niños en diferentes estados emocionales y se señalarán aquellas claves que deben de tenerse en cuenta, es decir los criterios para determinar si un-a niño-a está triste, feliz o enfadado. El/la profesor-a actuará como modelo de la definición de cada uno de los estados emocionales y el por qué se da cada uno de ellos.

MATERIALES:

- Una hoja con la representación de un estado de alegría, de enfado de tristeza. (anexo 11).

- Una hoja de registro.(anexo 11)
- Un juego de dibujos del Oso Arturo.
- Instrucciones del anexo 4.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

- Conforme vayan identificando las distintas manifestaciones externas de los sentimientos (signos faciales, del cuerpo en general...); se les pueden hacer juegos para que asocien la manifestación externa del sentimiento con diversas situaciones habituales; y posteriormente reforzar los sentimientos positivos e inhibir los negativos.

ANEXO 11

**HOJA DE REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE
RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES**

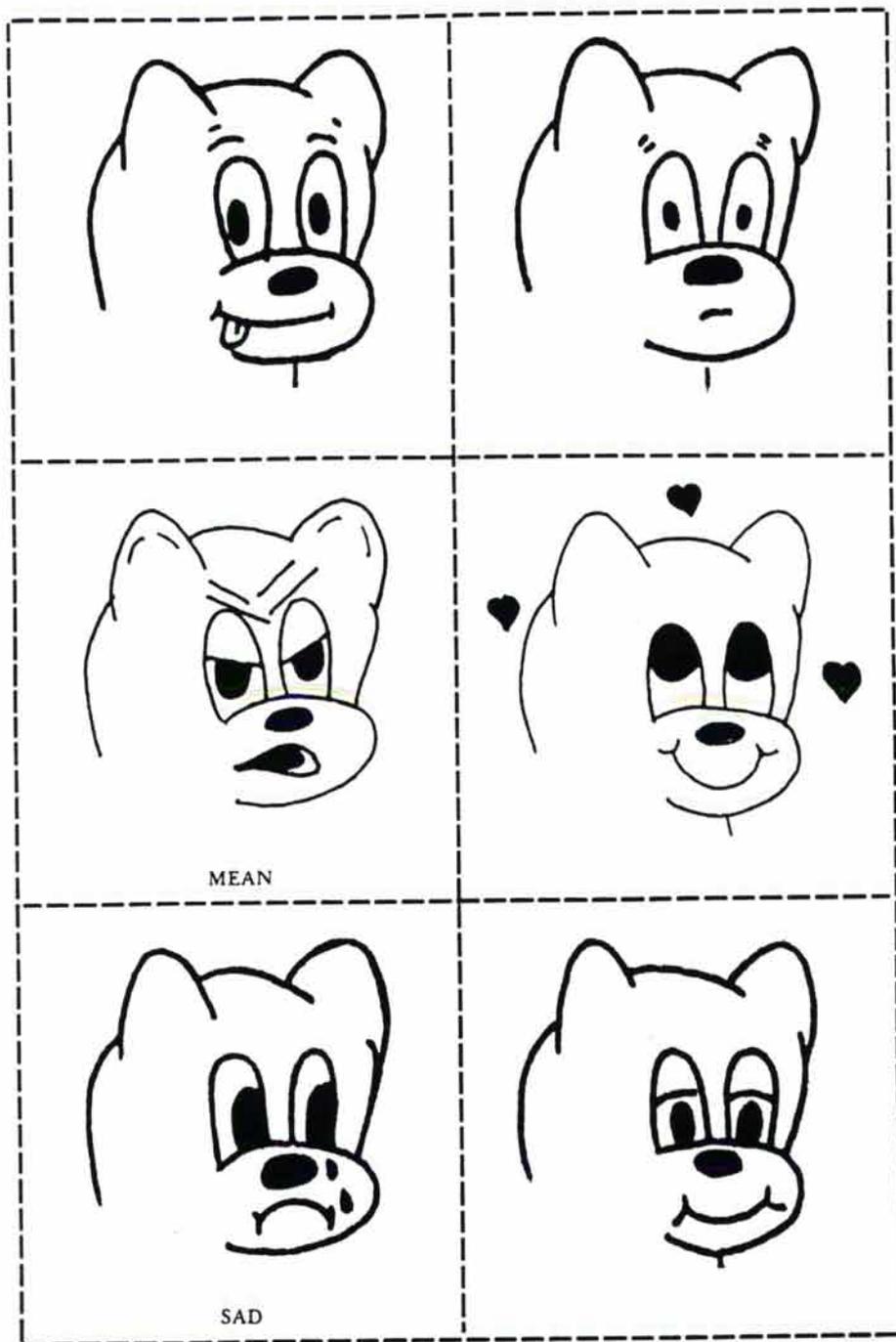
NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

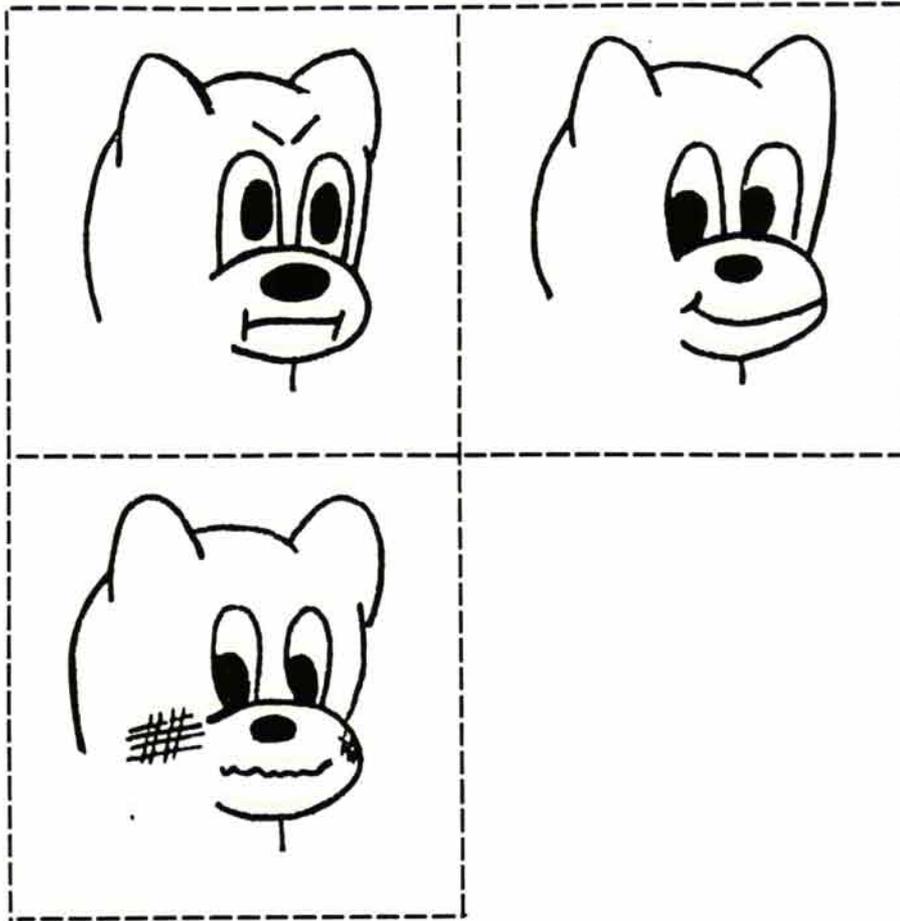
FECHA:

INSTRUCCIONES: Responder según el niño ejecute la orden: N= Nunca, CN= Casi nunca, AV= A veces, CS= Casi siempre, S= Siempre.

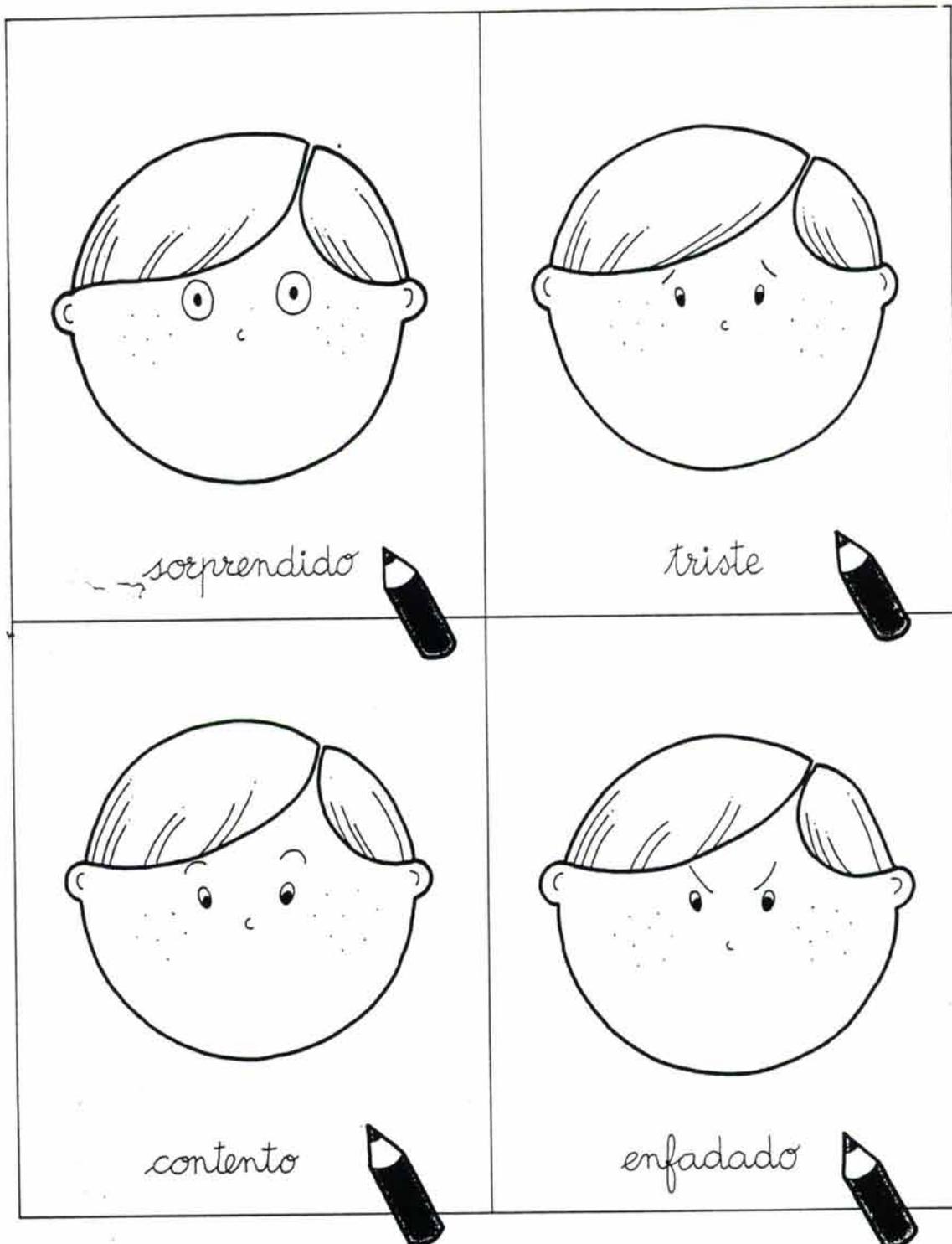
RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES	RESPUESTAS
1. El niño reconoce la expresión de alegría.	N CN AV CS S
2. El niño reconoce la expresión de tristeza.	N CN AV CS S
3. El niño reconoce la expresión de enfado.	N CN AV CS S
4. El niño reconoce la expresión de alegría.	N CN AV CS S
5. El niño reconoce la expresión de tristeza.	N CN AV CS S
6. El niño reconoce la expresión de enfado.	N CN AV CS S



Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Camp y Bash, 1981



INDICACIONES: SI DIBUJAS LA BOCA CON EL GESTO QUE SE INDICA, CAMBIARÁS LA EXPRESIÓN DE LA CARA.

FINALIDAD : RELACIÓN CUERPO/EXPRESIÓN.

Tomado de barbieri, Carravieri y Riva 1991

UNIDAD 12: INTRODUCCION A LA CAUSALIDAD Y LA CATEGORIZACION. (responder al por qué).

OBJETIVO:

- Que los niños puedan aprender a identificar las causas y los efectos de las acciones.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- El/la niño-a pregunta "el por qué de las acciones cotidianas".
- El/la niño-a reconoce manifestaciones externas del sentimiento de alegría.
- El/la niño-a reconoce manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.
- El/la niño-a reconoce manifestaciones externas del sentimiento de enojo.
- El/la niño-a responde cuando se le pregunta el "por qué" de acciones cotidianas.

TAREA:

- Que el/la niño-a dé diferentes razones de por qué: un niño-a está contento, un-a niño-a está triste, un-a niño-a está enfadado; primero en función de una seriación que se le ha presentado, segundo en función de un sola imagen y en tercer lugar deberá de sugerir diferentes soluciones a las situaciones presentadas.

1º Se le presenta al niño-a una seriación de imágenes que representan a un-a niño-a bajo la lluvia, con cara de frío, de tristeza, etc. y se le preguntará qué siente el/la niño-a y por qué: "Vamos a ver, dirá el/la profesor-a ,¿cuál es nuestro problema hoy?" Una vez que el/la niño-a haya contestado, si ha acertado se le dirá "muy bien, el/la niño-a está triste" y si no ha contestado positivamente se le dará la

respuesta correcta razonada. "Ahora tenemos que trazar un plan para saber por qué el/la niño-a está triste, ¿cómo vamos a hacerlo?", primero observaremos el dibujo, es decir lo miraremos despacito: el/la niño-a tiene mala cara, está tiritando, llueve y hace frío". "¿Estamos siguiendo nuestro plan?, sí, porque ya sabemos por qué el/la niño-a está triste, está triste porque tiene frío". ¿Cómo lo hemos hecho?, muy bien".

2º Se le presentará la seriación en la que el/la niño-a está alegre, se hará el mismo proceso que en 1º.

3º Se le presentará una seriación en la que el/la niño-a está enfadado, siguiendo el mismo proceso que en 1º.

Seguidamente se hará lo mismo que lo visto en 1º pero en dibujos sin seriaciones, es decir utilizando imágenes de los niño-a cuando están tristes, alegres o enfadados.

* En el anexo 12 encontraremos los dibujos.

MATERIALES:

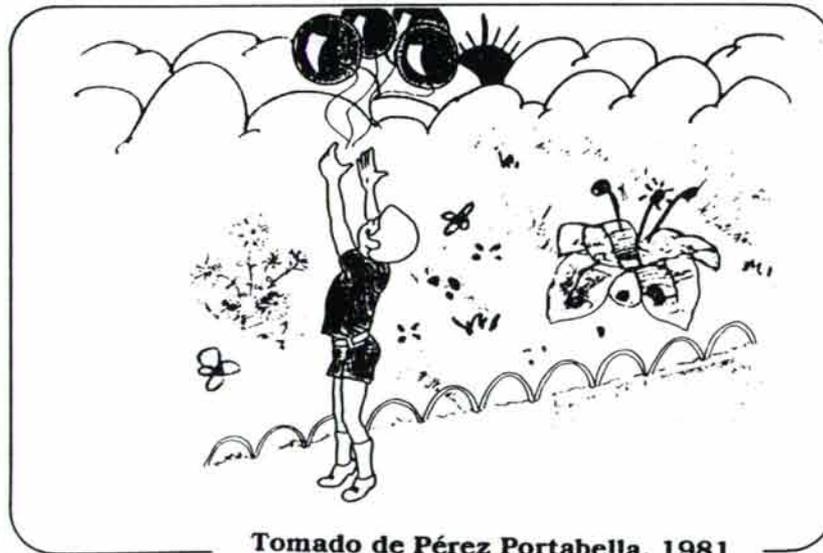
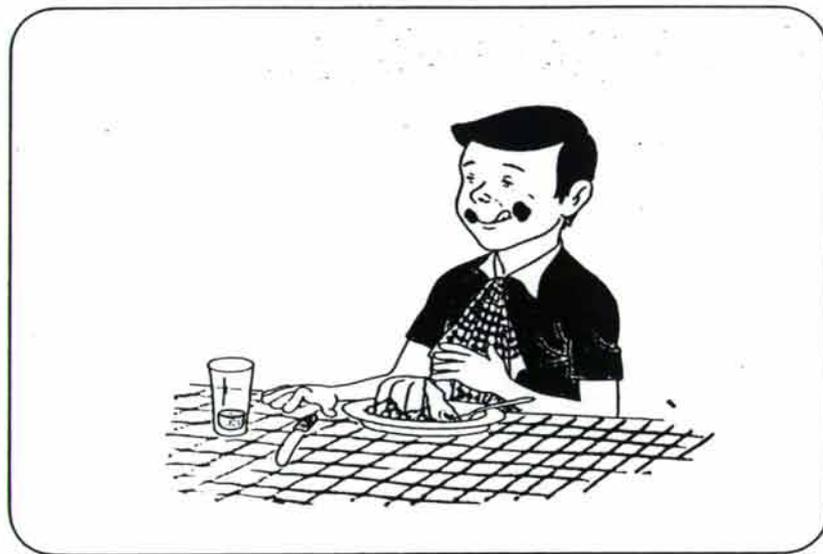
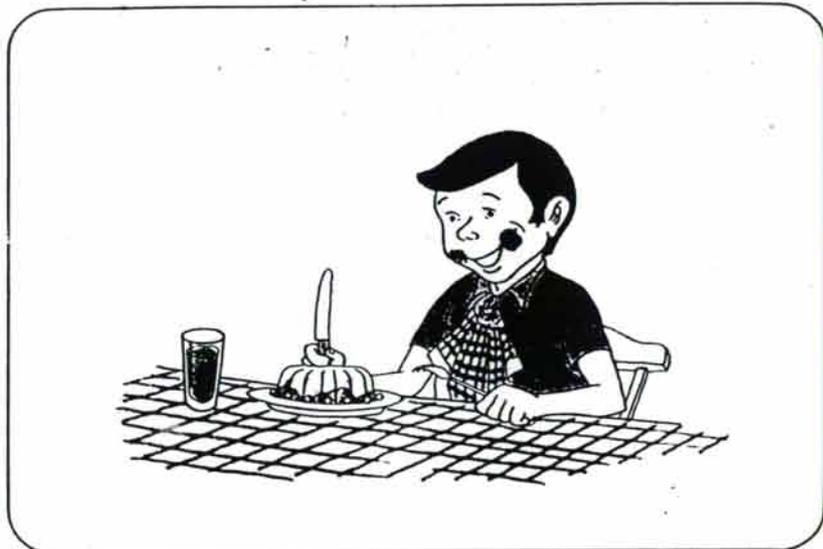
- Dibujos de seriación en la que un-a niño-a se encuentre triste.
- Dibujos de seriación en la que un-a niño-a se encuentre alegre.
- Dibujos de seriación en la que un-a niño-a se encuentre enfadado.
- Un dibujo en el que un-a niño-a se encuentre triste.
- Un dibujo en el que un-a niño-a se encuentre alegre.
- Un dibujo en el que un-a niño-a se encuentre enfadado.
- Una hoja de registro.
- Un juego de dibujos del Oso Arturo.
- Hojas de registro.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

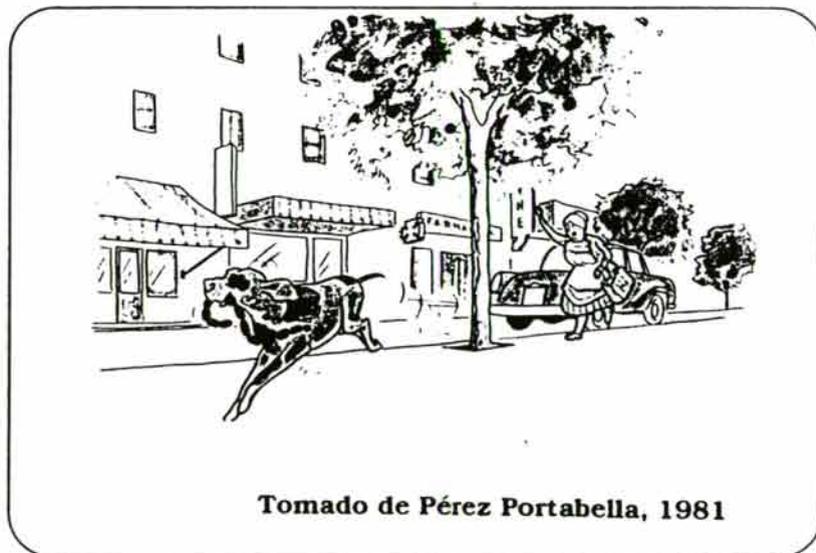
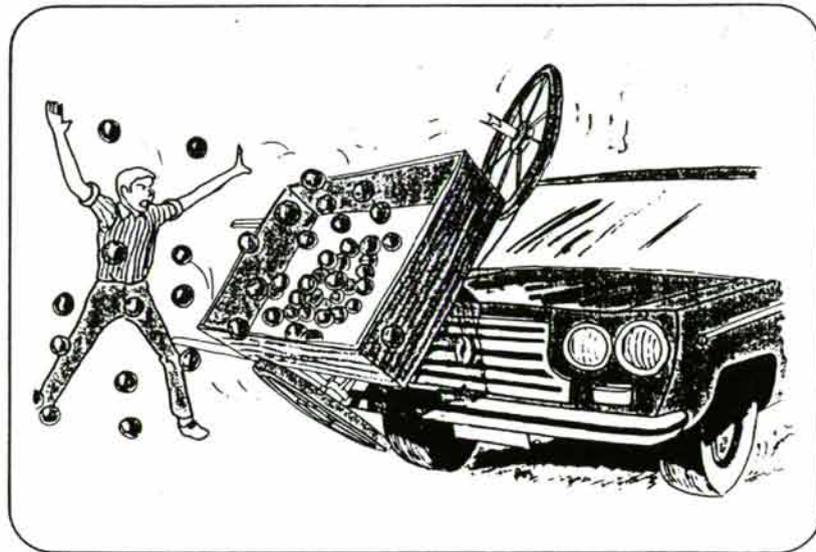
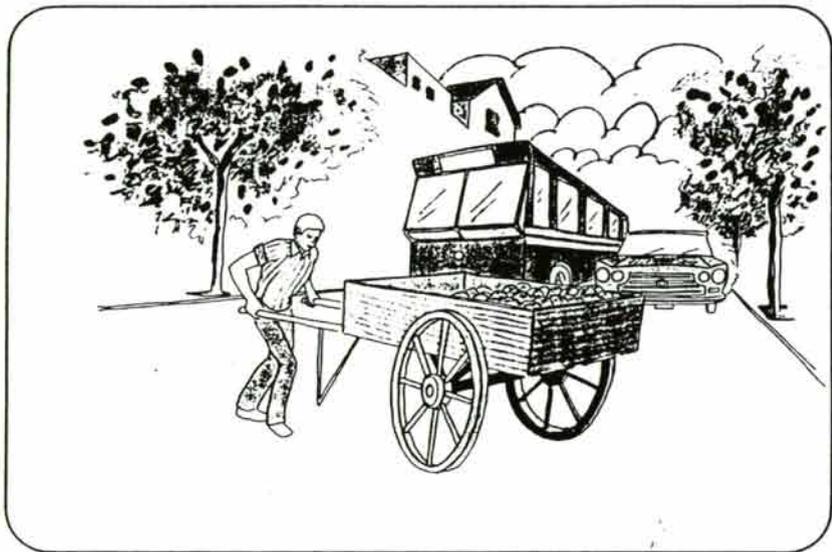
Se buscaran todas las oportunidades posibles que se den en las

actividades del aula para discriminar las diferentes expresiones de tristeza, enfado y alegría a través de dibujos y de expresiones reales.

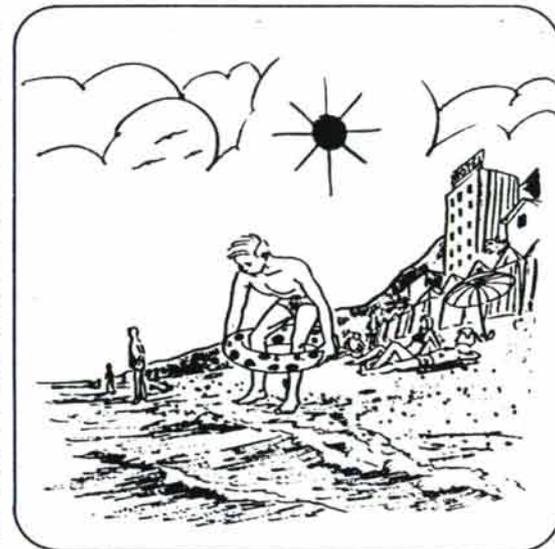
ANEXO 12



Tomado de Pérez Portabella, 1981



Tomado de Pérez Portabella, 1981



Tomado de Pérez Portabella, 1981



Tomado de Pérez Portabella, 1981

UNIDAD 13: RECONOCIMIENTO DE LA CAUSALIDAD Y EJERCICIO EN TÉCNICAS DE AUTOCONTROL.

OBJETIVOS:

- Que el/la niño-a de al menos un “porque” a preguntas relacionadas con una serie de acciones dadas.
- Que el/la niño-a aprenda a inhibir respuestas.

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño-a pregunta el por qué de acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana.
- El/la niño-a pregunta el por qué de acontecimientos más especiales.
- El/la niño-a pregunta el por qué de acontecimientos que ocurren en los cuentos.
- El/la niño-a sigue instrucciones de no hacer una actividad que el/la profesor-a le propone.

TAREA:

1º Se le presentará una serie de historias y se le preguntará el por qué ocurren los acontecimientos de las mismas.

Para llevar acabo esta actividad se utilizará como estrategia el “role-playing”: El/la profesor-a hará de Oso Arturo apoyándose en una marioneta del Oso o en dibujo diciendo: “Yo soy el Oso Arturo y voy a jugar al juego del “por qué”: “Estoy cansado porque ayer estuve hasta muy tarde viendo la televisión”. Ahora yo diré algo y vosotros me tenéis que preguntar “por qué”: Profesor-a: “Hoy no he desayunado”. Los niños: deberán de preguntar “por qué”.

* El/la profesor-a seguirá diciendo actividades que sean cotidianas y el/la niño-a deberá de preguntar el por qué de las mismas.

Después de un tiempo se cambiará de juego: Profesor-a: "Ahora yo te diré una serie de actividades y tú me tendrás que responder el por qué de las mismas:

- "Me gusta ir al colegio porque..."

- "Me gusta pintar porque..."

- "Me gusta la nieve porque..."

* Se irán pensando en actividades que sean significativas para el/la niño.

2º Jugar al juego de "Simón dice...":

Ahora se les dice a los niños: "Vamos a jugar al juego de Simón dice, que consiste en que cuando oigas "Simón dice...", tú deberás de repetir lo que dice y hacer lo que pide, y cuando no oigas "Simón dice" no deberás ni repetir ni hacer lo que oigas.

Ejemplo: "Simón dice aplaude", entonces tú tienes que aplaudir.
"Aplaude", tu no tienes que aplaudir.

Al final de cada actuación el/la niño deberá de autoevaluar su acción: "¿Cómo lo he hecho? ¿Por qué?"

* Se utilizará las hojas de instrucciones para realizar y las hojas de registro, que se adjuntan en el anexo 13.

MATERIALES:

- Dibujos del Oso Arturo.
- Cuentos.
- Instrucciones para el juego de "Simón dice". (Anexo 13).

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se pueden utilizar para explicar acontecimientos habituales, por ejemplo:

"Me he mojado porque llueve", "estoy llorando porque me he caído", "me he enfadado porque un-a niño me ha pegado".

Utilizar las instrucciones del juego "Simón dice que..." como estrategia para que el/la niño lleve a cabo actividades del aula.

ANEXO 13

JUEGO DE SIMON DICE

Items Prácticos:

- 1.- Simón dice "aplaude".
- 2.- Aplaude.
- 3.- Toca tus pies.
- 4.- Simón dice "date la vuelta".
- 5.- Siéntate.
- 6.- Simón dice "cierra tus ojos".
- 7.- Simón dice "di hola".
- 8.- Toca tu oreja.
- 9.- Abre la puerta.
- 10.- Simón dice "cruza los brazos".

1 a:

- 1.- Simón dice "toca tu nariz".
- 2.- Mueve tu mano.
- 3.- brazos arriba.
- 4.- Simón dice "pisa fuerte".
- 5.- Simón dice "paso hacia adelante".
- 6.- Toca el suelo.
- 7.- Toca tu codo.
- 8.- Simón dice "pon tus manos en la cabeza".
- 9.- paso atrás.
- 10.- Simón dice "toca tu rodilla".

2 b:

- 1.- Simón dice "brazos arriba".
- 2.- Mueve tu mano.
- 3.- Simón dice "toca tu rodilla".
- 4.- Simón dice "paso adelante".

- 5.- Pisa fuerte.
- 6.- Toca tu codo.
- 7.- Simón dice "toca tu nariz".
- 8.- Paso atrás.
- 9.- Simón dice "toca el suelo".
- 10.- Pon tus manos en tu cabeza.

HOJA DE REGISTRO DE SIMON DICE...

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INSTRUCCIONES: Lee las acciones de la lista y registra con una "X" donde el niño no haga lo que Simón dice y cuando el niño comience a iniciar una acción cuando Simón no lo dice. Si el niño verbaliza algo en voz alta se registrará en el apartado "VERBALIZACIONES".

ITEM	No hace lo que Simón dice	Hace cuando Simón no dice	VERBALIZACIONES
1			
2*			
3*			
4			
5*			
6			
7			
8*			
9*			
10			
TOTAL ERRORES			

María Consuelo Sáiz Manzanares

JUEGO DIFICIL DE “SIMON DICE”.

Items prácticos:

- 1.- Simón dice haz lo mismo (tira de la oreja).
- 2.- Had lo mismo (golpea con el pie).
- 3.- Had algo diferente (aplaudir).
- 4.- Simón dice haz algo distinto (saltar).
- 5.- Had algo distinto (manos en la cabeza).
- 6.- Simón dice haz lo mismo (manos en las caderas).
- 7.- Simón dice haz algo distinto (balancéate).
- 8.- Had lo mismo (cruza los brazos).
- 9.- Had algo distinto (paso atrás).
- 10.- Simón dice haz lo mismo (toca el suelo).

1 a:

- 1.- Simón dice haz lo mismo (brazos arriba).
- 2.- Had algo diferente (toca el suelo).
- 3.- Had lo mismo (manos en las caderas).
- 4.- Simón dice haz algo distinto (paso atrás).
- 5.- Simón dice haz algo distinto (cabeza levantada).
- 6.- Haz lo mismo (gira).
- 7.- Haz algo distinto (salta).
- 8.- Simón dice haz lo mismo (balancéate).
- 9.- Haz lo mismo (tócate la rodilla).
- 10.- Simón dice Haz algo diferente (tócate los hombros).

2 b:

- 1.- Simón dice hacer lo mismo (paso adelante).
- 2.- Hacer algo diferente (balancéate).
- 3.- Simón dice hacer algo diferente (tocar el suelo).
- 4.- Simón dice hacer lo mismo (brazos arriba).

- 5.- Hacer lo mismo (manos en la cabeza).
- 6.- Hacer algo diferente (tócate la rodilla).
- 7.- Simón dice Haz algo diferente (manos en las caderas).
- 8.- Hacer algo diferente (tirarte de la oreja).
- 9.- Simón dice hacer lo mismo (tócate la nariz).
- 10.- Hacer lo mismo (salta).

HOJA DE REGISTRO DE SIMON DICE... (Difícil)

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INSTRUCCIONES: Lee las acciones de la lista y registra con una "X" donde el niño no haga lo que Simón dice y cuando el niño comience a iniciar una acción cuando Simón no lo dice. Si el niño verbaliza algo en voz alta se registrará en el apartado "VERBALIZACIONES".

ITEM	No hace lo que Simón dice	Hace cuando Simón no dice	VERBALIZACIONES
1			
2*			
3*			
4			
5*			
6			
7			
8*			
9*			
10			
TOTAL ERRORES			

María Consuelo Sáiz Manzanares

UNIDAD 14: PENSAR DESPACIO EN VOZ ALTA.

OBJETIVOS:

- Que el/la niño exprese en voz alta su idea sobre como se siente el personaje de una historia.
- Que el/la niño planifique y ejecute un plan para resolver la tarea del laberinto.

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño explica cómo se siente el personaje de un cuento.
- El/la niño explica por qué se siente así el personaje de un cuento.
- El/la niño planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación manifiesta verbal.
- El/la niño planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación encubierta verbal.

TAREAS:

- Se le contará una historia en que los personajes expresen distintas emociones; y se le preguntará por qué se sienten así.
- Se le presentará la tarea de resolver laberintos en gradientes diferentes de dificultad.

MATERIALES:

- Historia o cuento. (Anexo 14)
- Laberintos. (Anexo 14).
- Dibujos del "Oso Arturo".

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizaran las preguntas sobre la expresión de emociones de diferentes situaciones tanto reales como imaginarias.

Se utilizará la técnica de resolución del problema de los laberintos, en actividades habituales del aula.

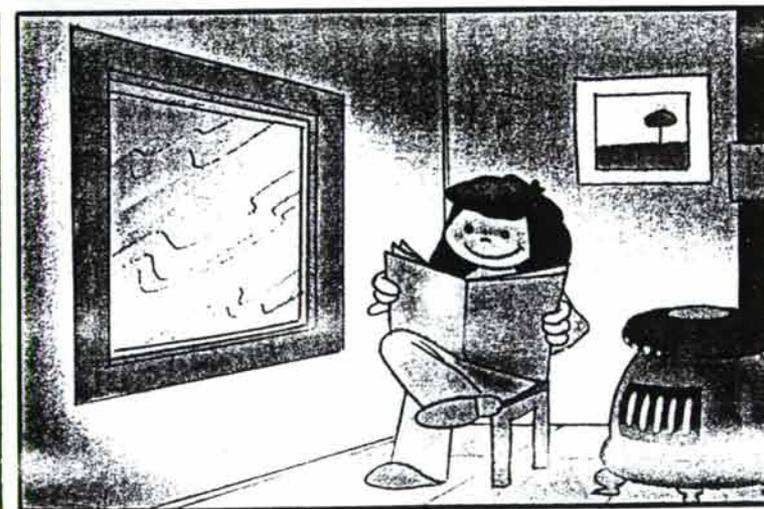
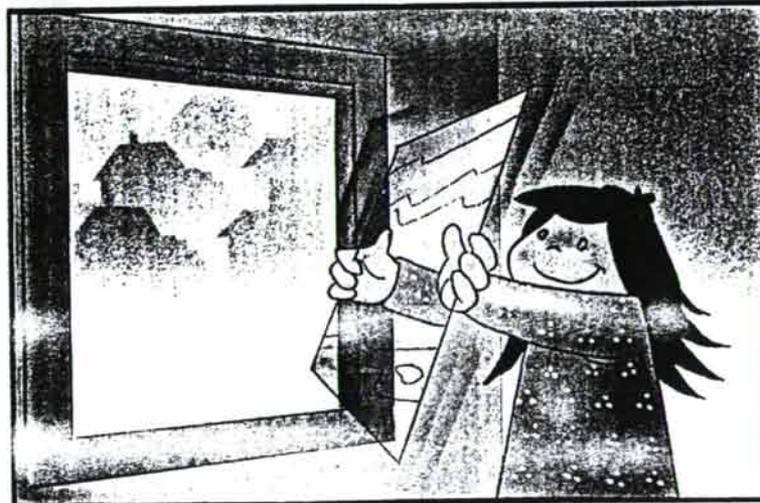
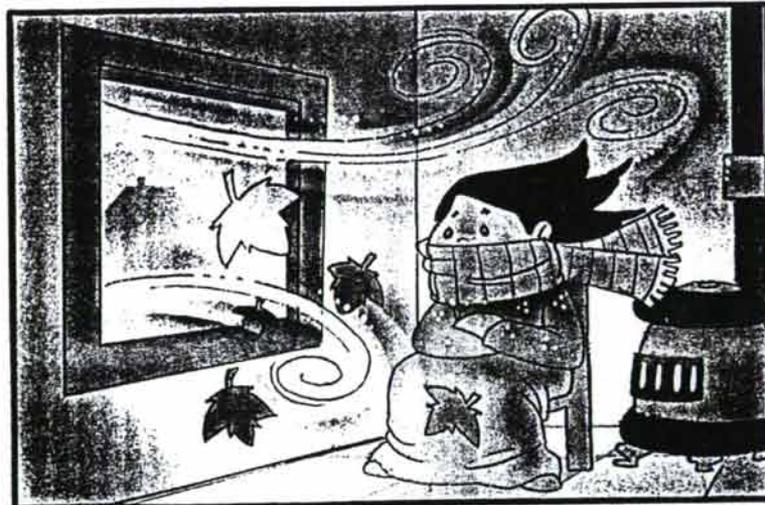
ANEXO 14

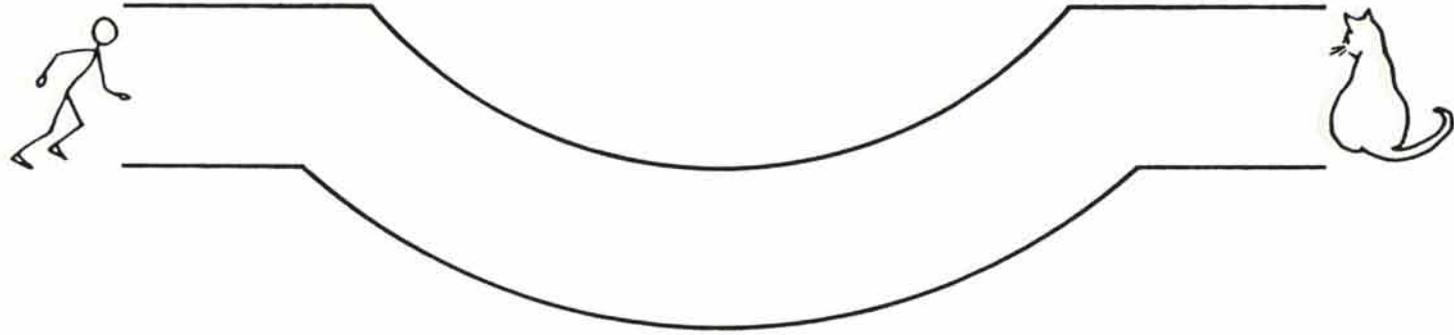
Historia o cuento:

Ana vive en una casa que no tiene cristales, en invierno cuando hace frío y mal tiempo (llueve, nieva...) Ana pasa mucho frío, ya que el viento, la lluvia, la nieve entran por la ventana sin cristal. Un día Ana se fue a una tienda en la que venden cristales (una cristalería) y compró un cristal para ponerlo en la ventana. Desde entonces Ana ya no pasa más frío y puede leer tranquilamente en su habitación.

Preguntas a la historia:

- 1º ¿Por qué Ana está triste?
- 2º ¿Por qué Ana tiene frío?
- 3º ¿Qué hace Ana para no tener frío?
- 4º ¿Qué pasa después de que pone el cristal en la ventana?
- 5º ¿Cómo se siente Ana ahora?





Tomado de Frostig, Horne y Miller, 1987

UNIDAD 15: DAR SOLUCIONES A PROBLEMAS INTERPERSONALES.

OBJETIVOS:

- El/la niño deberá de sugerir dos o más soluciones a un problema dado sin evaluarlas.
- El/la niño utilice las tarjetas de categorización de soluciones sociales referidas a los problemas que se le puedan presentar.

INDICADORES DE EVALUACION:

- Cuando surge un problema propio el/la niño intenta darle soluciones.
- Cuando surge un problema de otro niño el/la niño intenta darle soluciones.

TAREA:

- Se le contará una historia en la que los protagonistas tendrán una serie de problemas y el/la niño deberá de intentar darles solución, empleando en cada caso las tarjetas de categorización.

MATERIALES:

- Un cuento en el que los protagonistas tengan una serie de problemas. (Anexo 15).
- Tarjetas de categorización de soluciones sociales. (Anexo 15).
- Dibujos del "Oso Arturo".

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Quando se presente un conflicto entre los niños, el/la profesor-a ayudará a categorizarlo en función de las tarjetas de categorización social.

ANEXO 15

Historia nº1:

El/la profesor-a contará la siguiente historia apoyándose en los dibujos: "Susana ha llegado a casa y se ha encontrado a su mamá en la cama. Susana no sabe lo que le pasa, así que corre a llamar a su vecina para que le ayude a llamar al médico. El médico llega al poco tiempo y atiende a la mamá de Susana.

Preguntas:

- 1º ¿Cuál es el problema de Susana?
- 2º ¿Qué hace para resolver su problema?
- 3º ¿Cómo lo hace?.

* El/la profesor-a modelará la acción del niño, para orientar su respuestas en caso de que sea necesario.

**El profesor-a ayudará al niño a categorizar las soluciones utilizando las tarjetas de categorización de soluciones sociales.

Historia nº2:

El/la profesor-a contará la siguiente historia apoyándose en los dibujos: "Carlitos se ha caído en la calle, de la pierna le sale sangre, entonces va corriendo a lavarse la herida con agua. Al llegar a casa pide ayuda a su hermana mayor, ella le desinfecta con agua oxigenada y le echa mercurmina, después le pone una venda. Así Carlitos ya se encuentra mejor y más contento".

Preguntas:

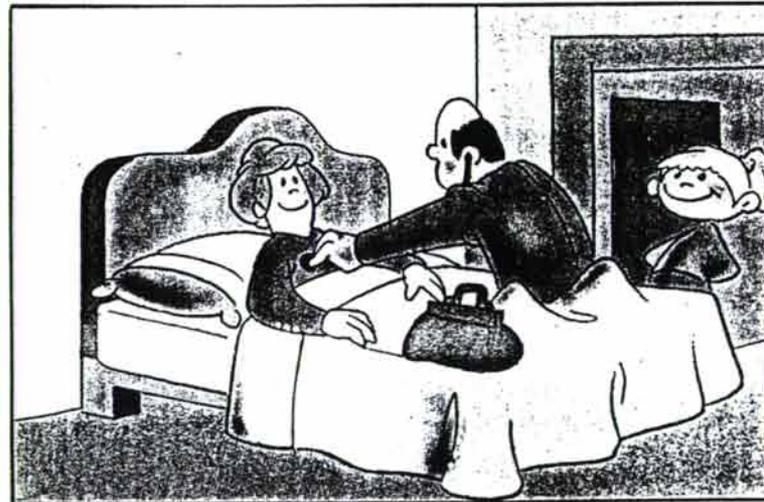
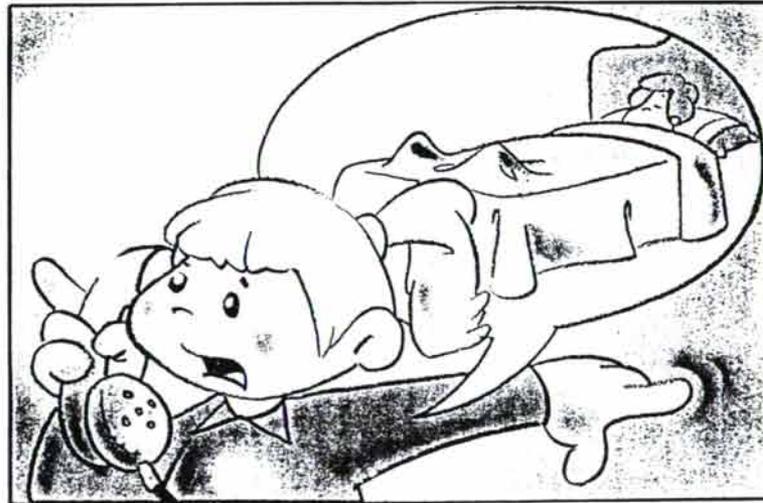
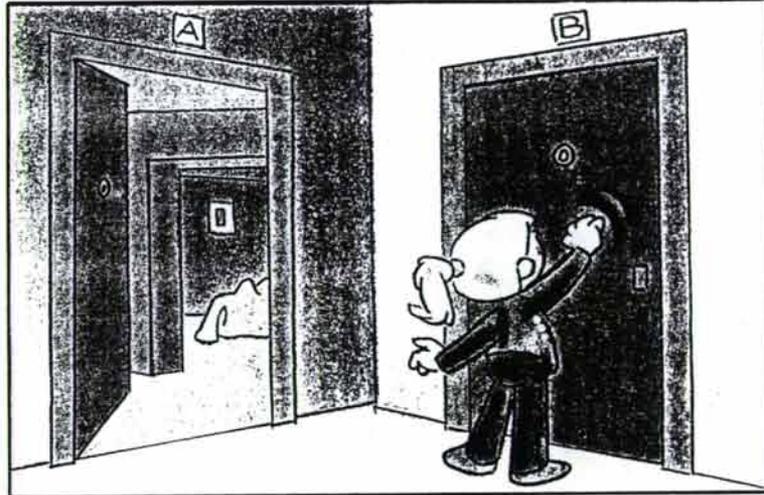
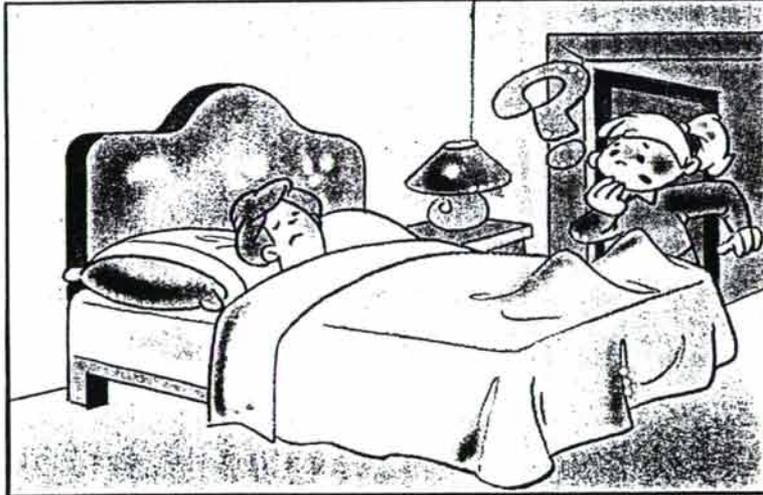
1º ¿Cuál es el problema de Carlitos?

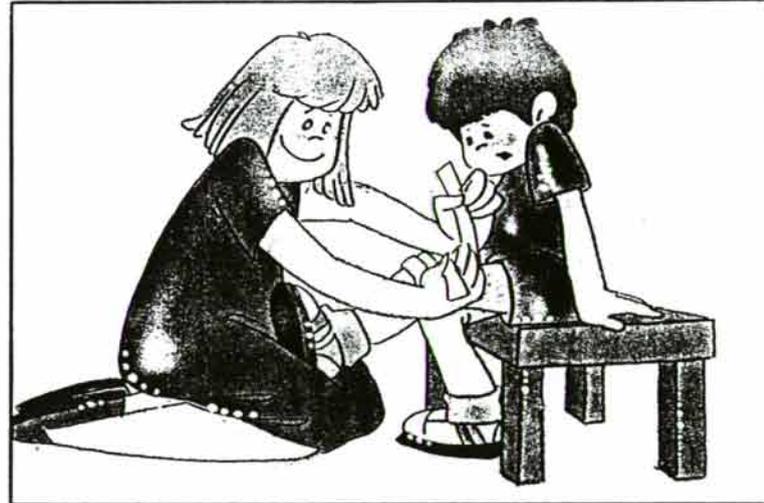
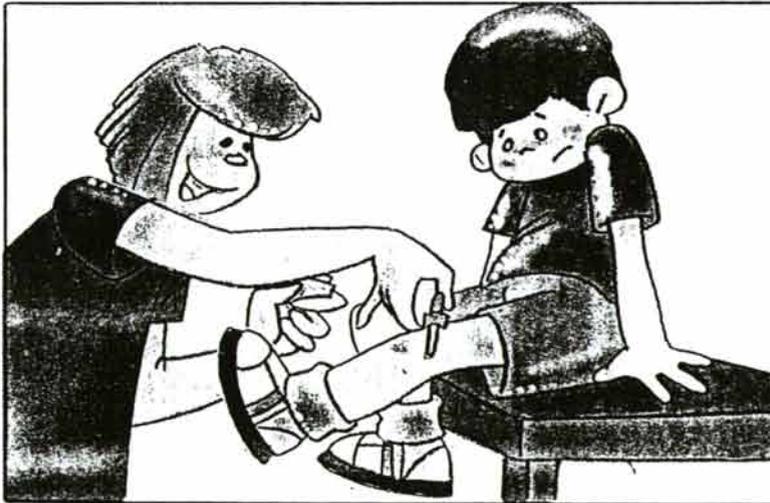
2º ¿Qué hace para resolver su problema?

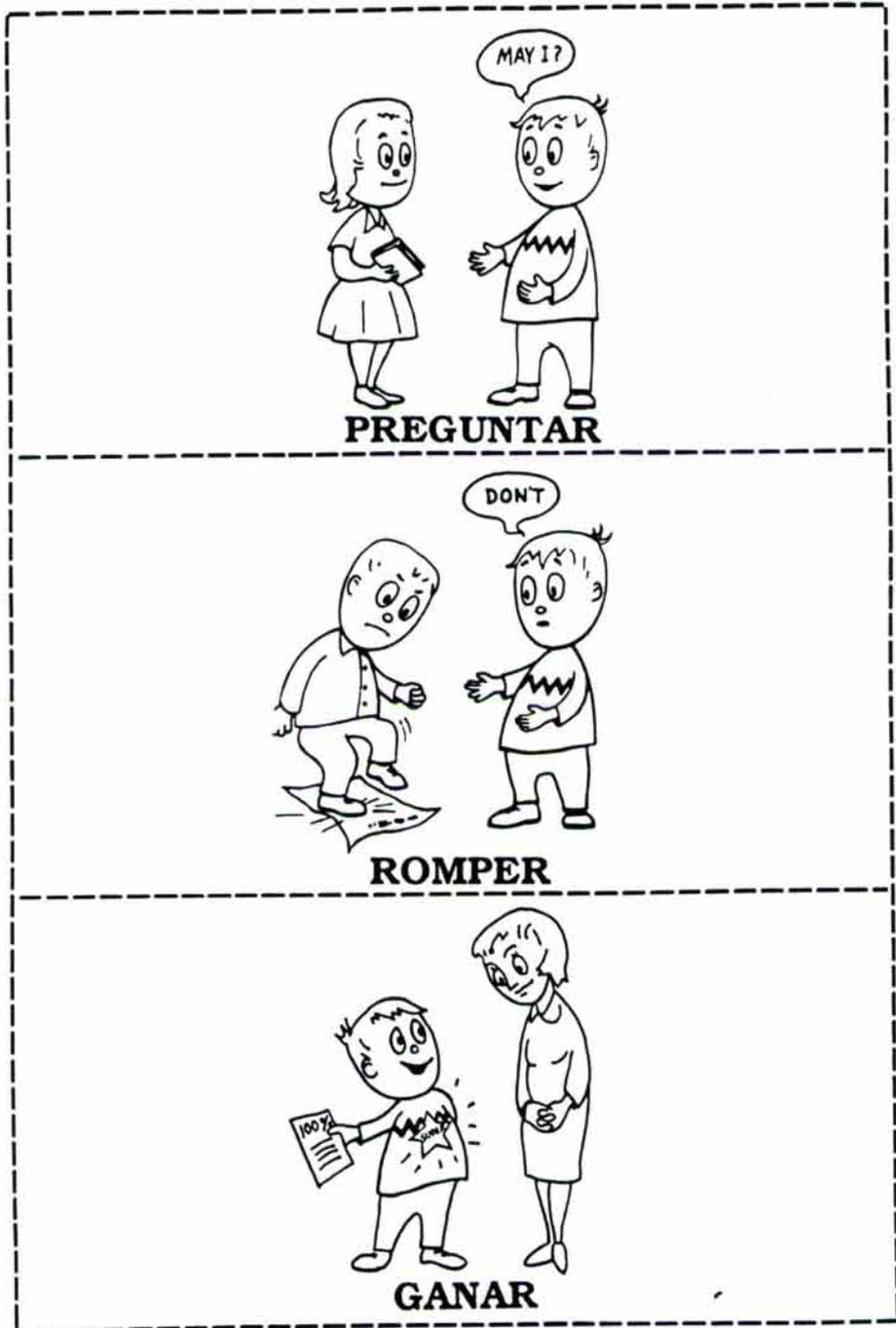
3º ¿Cómo lo hace?

* El/la profesor-a modelará la acción del/la niño, para orientar su respuestas en caso de que sea necesario.

**El/la profesor-a ayudará al niño a categorizar las soluciones utilizando las tarjetas de categorización de soluciones sociales.







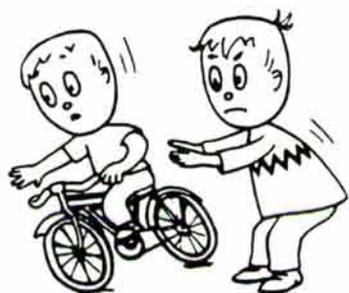
Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)



PEDIR UN FAVOR

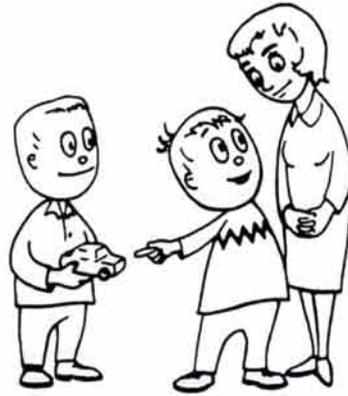


DAR

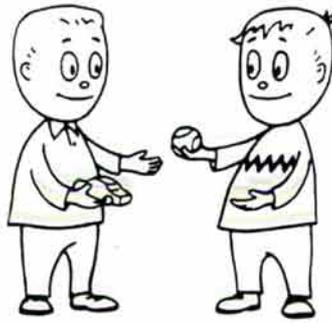


HACER DAÑO

Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)



CONTAR



NEGOCIAR

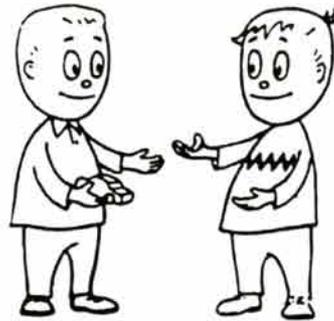


TRAMPA

Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)



IGNORAR

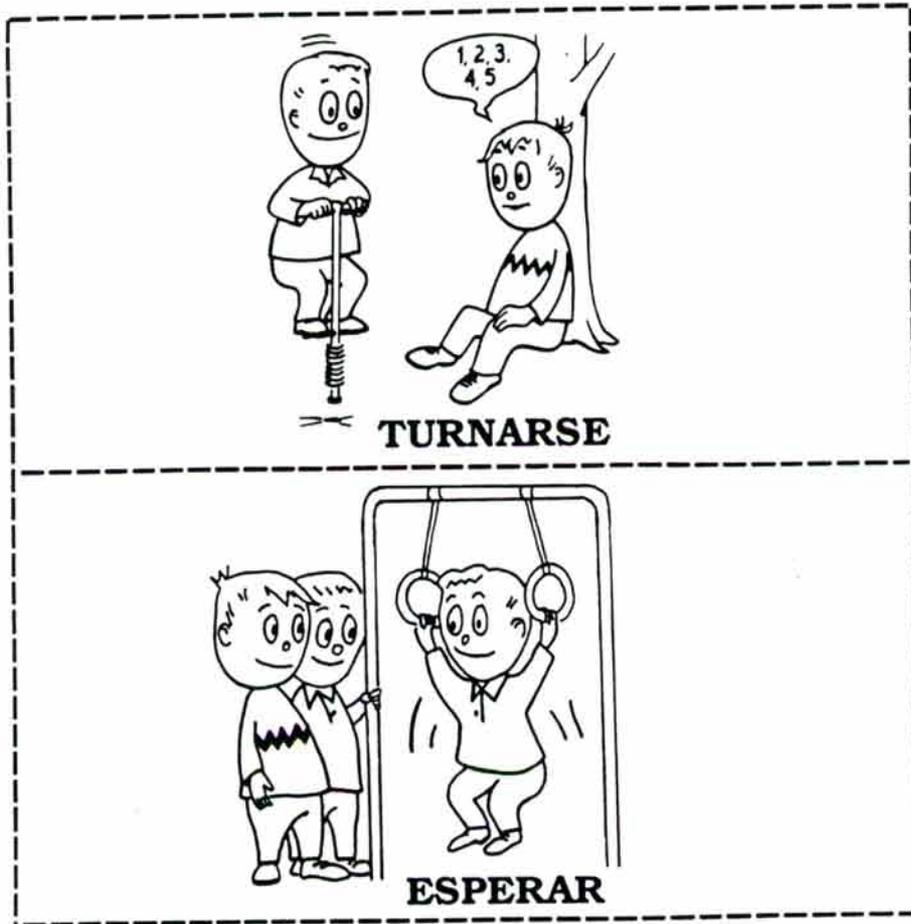


PEDIR POR FAVOR



COMPARTIR

Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)



Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)

UNIDAD 16: IDENTIFICACION DE FRASES CON SENTIDO.

OBJETIVO:

- Que el/la niño discrimine que si las frases que se le dicen tienen sentido.

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño comprende el significado de las ordenes que se le dan.
- El/la niño asocia acciones propias de los animales, de los objetos, y de las personas.

TAREA:

- Se le dirá al niño una serie de frases sobre acciones cotidianas de animales y/o personas y se le pedirá que discrimine si son correctas o no.

MATERIALES:

- Listado de frases que impliquen acciones diferentes de personas y/o animales unas serán correctas y otras no. (Anexo 16).
- Dibujos del "Oso Arturo".

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se le pueden presentar a los niños diferentes frases, que expresen distintos significados unos serán correctos y otros incorrectos, y se les invitará a que discriminen cuáles son correctos y cuáles incorrectos y por qué.

También los propios niños pueden decir diferentes frases y el/la profesor-a y el resto de los alumnos discriminarán si son o no correctas y por qué.

ANEXO 16

**HOJA DE REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE
"PARA QUE SIRVEN LAS COSAS"**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL NIÑO:

NOMBRE Y APELLIDOS DEL PROFESOR:

FECHA:

INSTRUCCIONES: Si el niño responde "que es verdad" se pondrá una "X" en la casilla de "VERDADERO" y si responde "que no es verdad" se pondrá una "X" en la casilla de "FALSO".

PREGUNTAS	VERDADERO	VERDADERO
1. La silla sirve para sentarse.		
2. La silla sirve para leer.		
3. La campana suena.		
4. La campana lee.		
5. La campana ríe.		
6. Los vestidos se ponen.		
7. Los vestidos andan.		
8. Las manzanas se comen.		
9. Las manzanas nadan.		
10. Las botellas se abren.		
11. Las botellas andan.		
12. Los pájaros vuelan.		
13. Los pájaros pintan.		

María Consuelo Sáiz Manzanares

UNIDAD 17: EXTENSION DE LAS DE SOLUCIONES.

OBJETIVO:

- Que el/la niño aprenda que una acción tiene siempre una consecuencia y que antes de hacer algo, nos debemos de preguntar qué consecuencias puede traer esa acción.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- El/la niño prevé las consecuencias de sus acciones.

TAREAS:

- El/la niño juega al juego de "qué pasaría después".

MATERIALES:

- Dibujos del Oso Arturo.
- Tarjetas de categorización de soluciones sociales. (Anexo 15).
- Guión del juego de "Qué pasaría después". (Anexo 17).

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se jugará con los niños al juego de "Qué pasaría después", en cualquier actividad que pudiera predecir las consecuencias de una acción.

ANEXO 17

Juego de qué pasaría después:

Primero los niños deben de predecir dos tipos de situaciones:

a) experiencias anteriores vividas por el/la niño:

El/la profesor-a debe de ayudar al niño a recordar acontecimientos que han pasado antes y que han tenido una consecuencia evidente para ellos, (por ejemplo: "recuerdas cuando.." o "te acuerdas qué paso después de que..."). Se anotan las respuestas que los niños den.

b) situaciones que requieran generalización de experiencias directas:

Se hace lo mismo que en a, pero con situaciones ficticias ("qué puede pasar si te subes a un árbol y te resbalas"..., "qué puede pasar si te comes un helado muy frío"...).

UNIDAD 18: PREDECIR CONSECUENCIAS.

OBJETIVOS:

- Que el/la niño aprenda que una acción tiene siempre una consecuencia y que antes de hacer algo tenemos que preguntarnos que consecuencias nos puede traer esa acción.
- Resolver un laberinto alfabético-numérico.
- Pensar un plan para enseñar a hacer el laberinto a otro niño.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- El/la niño prevé las consecuencias de sus acciones.
- El/la niño conoce la secuencia alfabética de la "a" hasta la "i".
- El/la niño conoce la secuencia numérica del "1" hasta el "9".
- Cuando un compañero no sabe hacer una tarea el/la niño le ayuda a hacerlo.

TAREAS:

- El/la niño juega al juego de "Qué pasaría después".
- El/la niño juega al alfabeto numérico.
- El/la niño ayuda a otro a realizar una tarea.

MATERIALES:

- Dibujos de "Qué pasaría después". (Anexo 18).
- Alfabeto numérico. (Anexo 18).
- Dibujos del "Oso Arturo".
- Dibujos alfabético-numéricos.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Los niños pueden enseñar a otros niños a solucionar los proble-

mas que acaban de ver, se le puede decir: ¿Cómo enseñarías a este niño a jugar a "Qué pasaría después", y a resolver el laberinto?

ANEXO 18

Juego de qué pasaría después:

Primero los niños deben de predecir dos tipos de situaciones:

a) experiencias anteriores vividas por el/la niño:

El profesor-a debe de ayudar al niño a recordar acontecimientos que han pasado antes y que han tenido una consecuencia evidente para los niños, (por ejemplo: "recuerdas cuando.." o "te acuerdas que paso después de que...") se anotan las respuestas que los niños den.

b) situaciones que requieran generalización de experiencias directas:

Se hace lo mismo que en a, pero con situaciones ficticias ("qué puede pasar si te subes a un árbol y te resbalas"; "qué puede pasar si te comes un helado muy frío"...).

c) Juego del qué pasaría después con el Oso Arturo:

El/la profesor-a dirá a los niños el Oso Arturo ha escrito en unos papeles unas frases, yo os lo voy a leer y vosotros tenéis que adivinar "qué pasaría después" de lo que Arturo dice (detrás de las papeles con las frases está la respuesta). Primero se dejará que los niños digan unas cuantas respuestas, y seguidamente se les leerá las que Arturo dice. Si coincide se les dirá: "Muy bien es igual a lo que Arturo tenía escrito, si no coincide pero es coherente la respuesta se les dirá: "Muy bien, no es igual a lo que Arturo dice pero lo tuyo también vale" y si no es coherente la respuesta que dan entonces se les dirá la respuesta correcta y el por qué de la misma.

Para jugar a este juego se puede utilizar también la imagen del

Oso Arturo, y como si fuera la Oca o el Parchís se echa un dado y el/la niño que más puntos tenga en el dado mueve la ficha hacia el color que sea igual a su ficha y saca un cacahuete de la bolsa (simulada) de Arturo el/la profesor-a, se lo leerá y si acierta puede seguir echando el dado.

Laberintos:

Este juego sólo se llevará e efecto en el caso de que los niños, conozcan alguna letra del alfabeto y algunos números.

El/la profesor-a explicará al niño que la tarea consiste en unir todas las letras y los números correctamente, para que así salga un dibujo. La secuencia que tienen que seguir es recordar el orden alfabético de las letras y unirlos así, pero teniendo en cuenta también el orden de los número: Primero unirán la primera letra del alfabeto y luego el primer número y luego la segunda letra del alfabeto y luego el segundo número y así sucesivamente. Al principio el/la profesor-a deberá de guiar la acción del niño y modelar su acción.



Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)



NO LAVAS AL PERRO

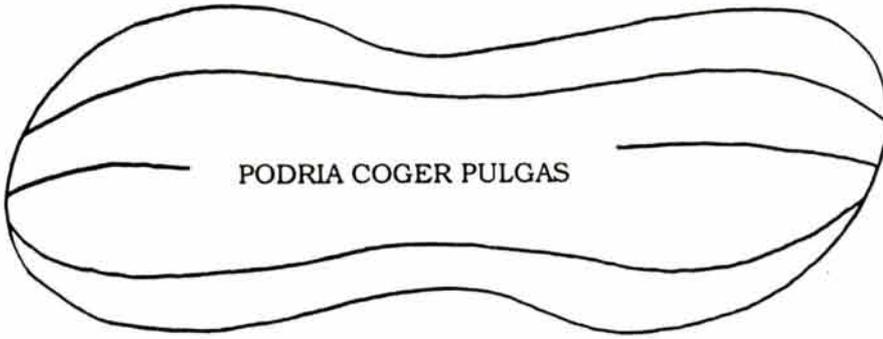


PARA ESTAR SANO



METES UNA CARTA EN UN BUZON

Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)



PODRIA COGER PULGAS



COMER CARNE, FRUTAS Y VEGETALES Y LECHE



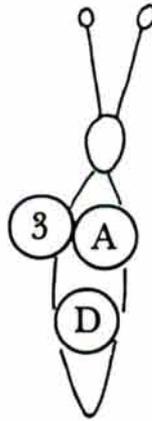
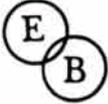
EL CARTERO SE LA LLEVARIA

Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)

2

C

TERMINAR



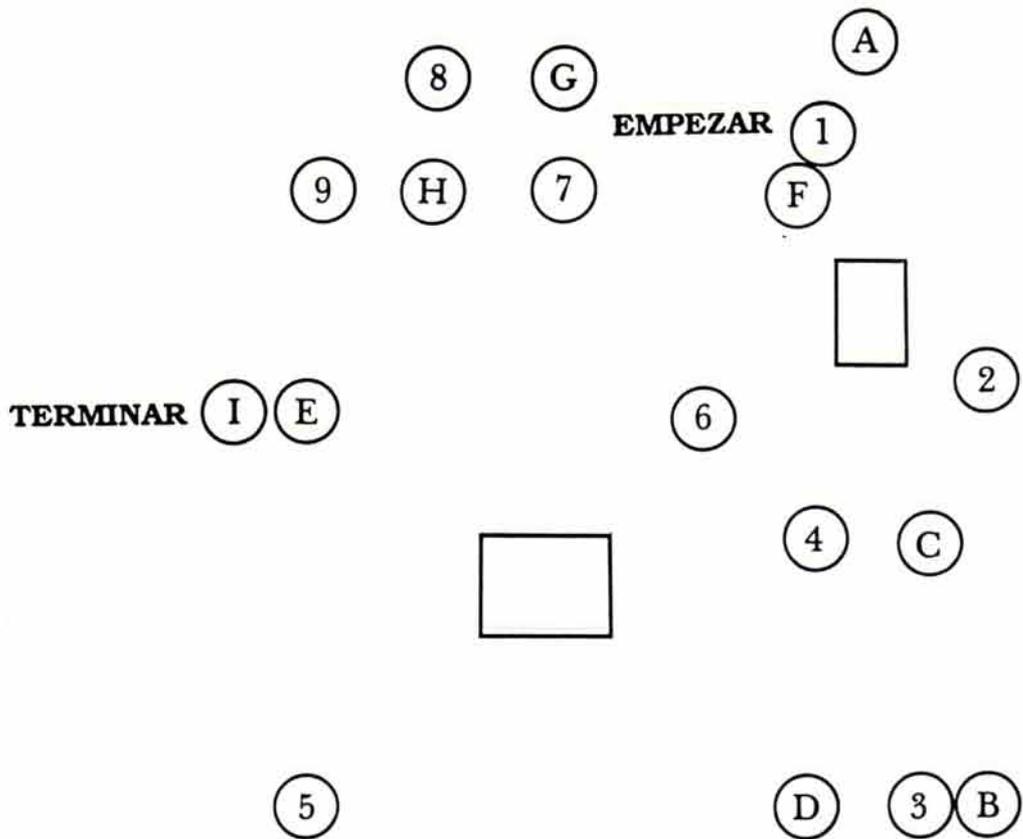
1

EMPEZAR

5

4

Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)



Tomado de Camp y Bash, 1981 (Traducción nuestra)

UNIDAD 19: GENERAR CONSECUENCIAS A LOS PROBLEMAS INTERPERSONALES.

OBJETIVOS:

- Que el/la niño presente múltiples consecuencias de soluciones a un mismo problema.
- Que el/la niño evalúe cada una de las consecuencias que a dado a un problema en función de la "efectividad" de su resultado.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- El/la niño da más de una solución a los problemas que se le presentan.
- El/la niño evalúa cada una de las soluciones que da a un problema en función de su efectividad.

TAREA:

- Se le presenta un problema interpersonal y se le pide que de posibles soluciones al mismo y a su vez que evalúe cada una de las mismas; luego que elija la que le parezca mejor en función de la evaluación.

MATERIALES:

- Una historia de problemas interpersonales. (Anexo 19).
- Dibujos del Oso Arturo.
- Tarjetas de categorización de soluciones sociales. (Anexo 15).

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se plantearan las mismas preguntas referentes a soluciones y consecuencias de dichas soluciones, cada vez que se dé un conflicto.

ANEXO 19

Historias de problemas interpersonales:

Historia nº1:

El/la profesor-a apoyará su relato en las imágenes de secuencias y contará al niño: “Un niño va por la calle y se encuentra con un señor caído en la acera. Entonces pide ayuda a otro señor que pasa por la calle, este señor corre y llama a un ambulancia”.

Preguntas:

- 1º ¿Cuál es el problema del niño?
- 2º ¿Qué hace para resolver su problema?
- 3º ¿Cómo lo hace?

* El/la profesor-a modelará la acción del niño-a, para orientar su respuestas en caso de que sea necesario.

**El/la profesor-a ayudará al niño a categorizar las soluciones utilizando las tarjetas de categorización de soluciones sociales.

***También se les puede preguntar a los niños-as que digan qué es lo que ellos hubieran hecho para resolver este problema.

De esta forma se ayudará a que el/la niño se familiarice con conceptos de “antes-durante-después”.

Historia nº2:

El/la profesor-a apoyará su relato en las imágenes de secuencias y contará al niño: “Juan está solo en casa, ha cogido una cerilla

de su mamá y la ha encendido; pero se le ha caído al suelo y todo ha empezado a arder y su casa se ha quemado”.

1º ¿Cuál es el problema del niño?

2º ¿Qué hace para resolver su problema?

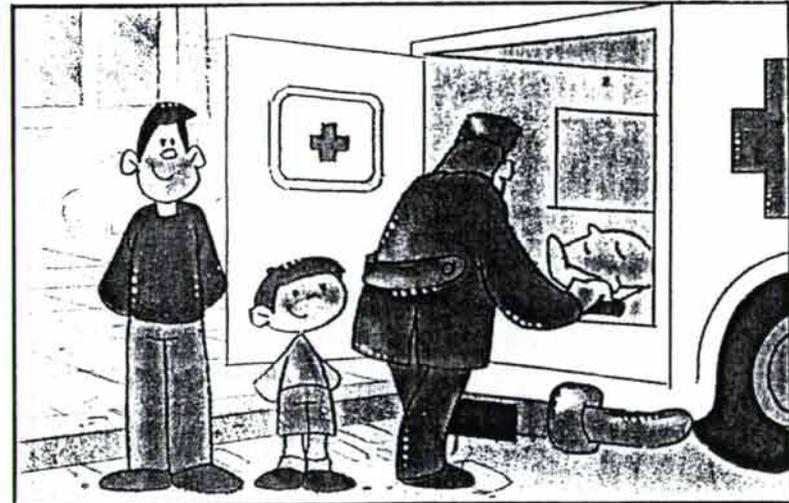
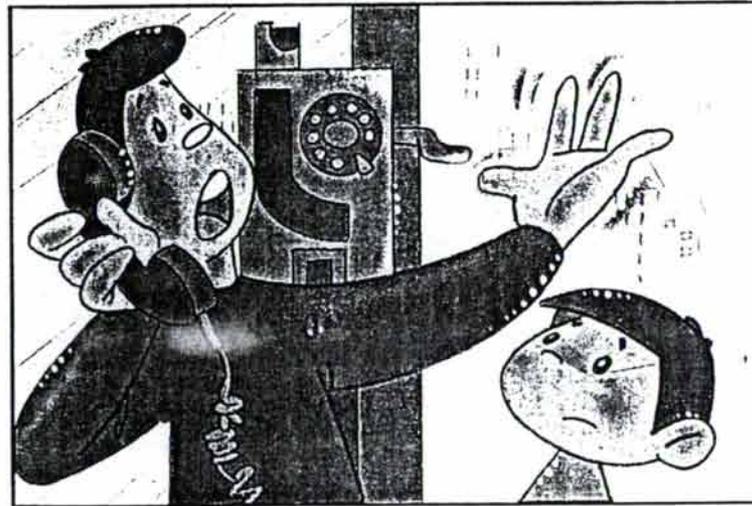
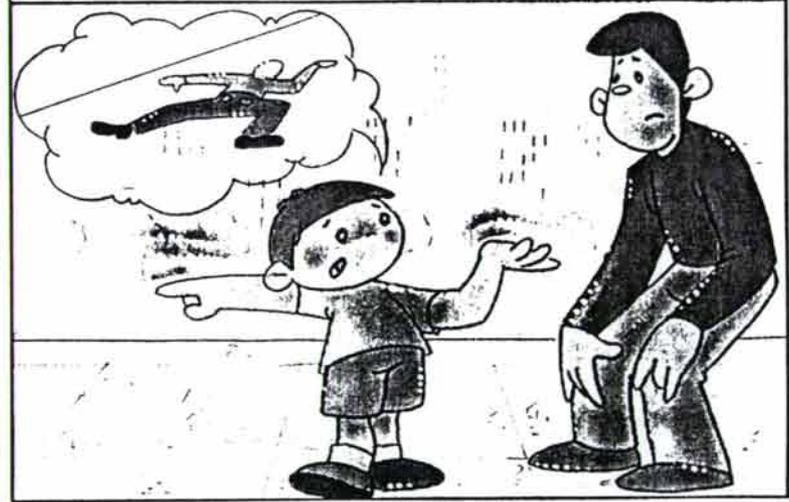
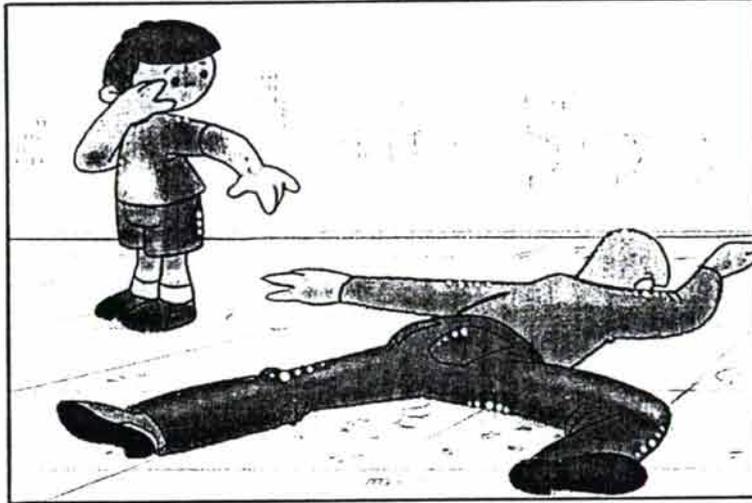
3º ¿Cómo lo hace?

* El/la profesor-a modelará la acción del niño, para orientar su respuestas en caso de que sea necesario.

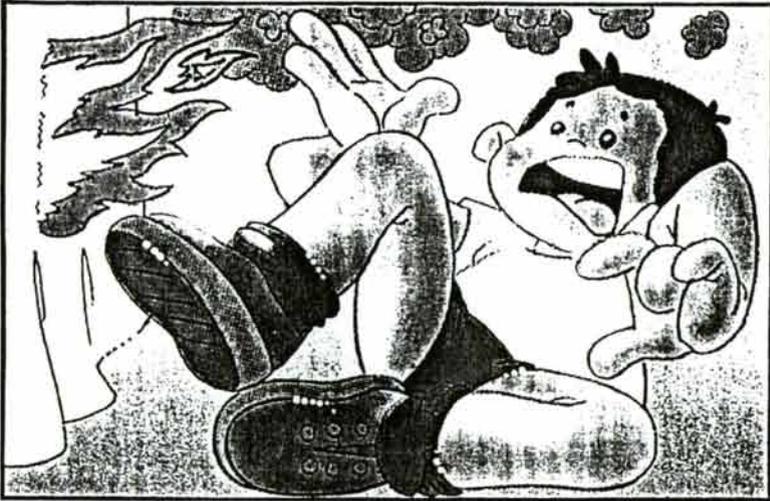
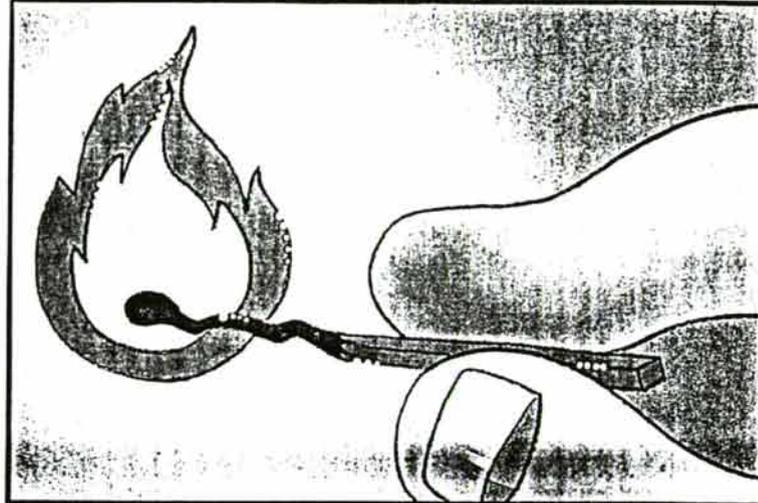
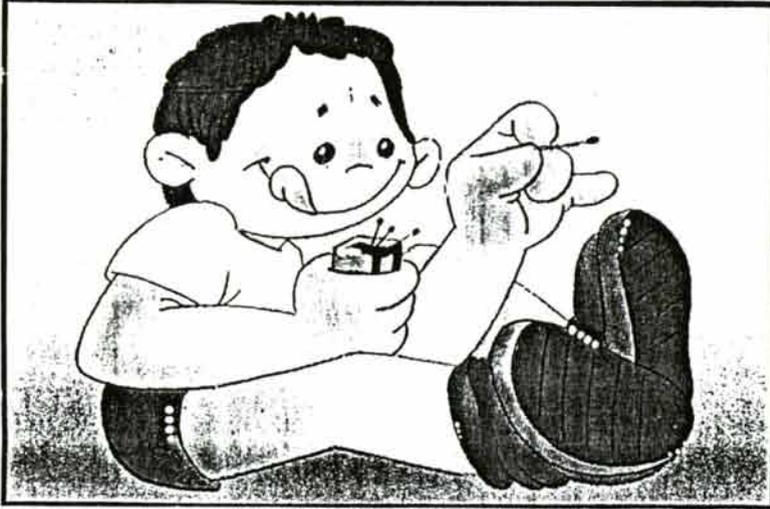
**El/la profesor-a ayudará al niño a categorizar las soluciones utilizando las tarjetas de categorización de soluciones sociales.

***También se les puede preguntar a los niños que digan que es lo que ellos hubieran hecho para resolver este problema.

De esta forma se ayudará a que el/la niño se familiarice con conceptos de “antes-durante-después”.



Tomado de De la Torre Alcalá, 1990



Tomado de De la Torre Alcalá, 1990

UNIDAD 20: INHIBICION AUDITIVA.

OBJETIVO:

- Que el/la niño inhiba la respuesta de aplaudir cuando oiga la palabra clave.

INDICADORES DE EVALUACION:

- El/la niño comprende la orden de no hacer una acción que el/la profesor-a le indica.

TAREA:

- Se le dicen una serie de palabras y después se hace una pausa entonces si el/la niño ha oído la "palabra clave" deberá de dar una palmada después de la pausa.

MATERIALES:

- Lista de palabras (Ver anexo 20).
- Dibujos del Oso Arturo.
- Hoja de registro.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Facilitar a los niños que jueguen a juegos de inhibición auditiva con juegos que ellos se inventen.

ANEXO 20

Se leerán a los niños una lista de cuatro palabras en un mismo tono, con una tasa de palabras por segundo. Anotar una + si el/la niño-a aplaude, un - si fracasa en aplaudir y si aplaude antes de oír las cuatro palabras, poner una cruz en Im, también se deberá de anotar cualquier palabras que el/la niña verbalice en la columna de verbal.

CONJUNTO 1				PE	NPE	IM	VERBAL
Ej.: Rata	Venir	PELOTA	Preguntar				
Sombrero	Girar	Planta	Sierra				
Mano	Palo	Carrera	Juego				
Crema	PELOTA	Hacer	Conducir				
Temblor	Andar	Riachuelo	PELOTA				
Vestido	Coser	Pausa	Libro				
Clavo	PELOTA	Gato	Saltar				
PELOTA	LLUVIA	Correr	Ojo				
TOTALES:							

CONJUNTO 2				PE	NPE	IM	VERBAL
Angel	Punta	MARRON	Beber				
Ir	AZUL	Hormiga	Nadar				
Silla	Policía	Correr	Gato				
Flor	Pastel	Tomate	Comer				
VERDE	Hacer	Juego	Lana				
Pala	Aro	Patatas	Correr				
Cubo	Playa	Niño	GRIS				
MUÑECA	Vestido	Bolso	Sobre				
LLAMAR	Seda	AMARILLO	Perro				
TOTALES:							

* Las palabras clave son las que van escritas en mayúsculas.

María Consuelo Sáiz Manzanares

UNIDAD 21: PRACTICA EN GENERAR CONSECUENCIAS.

OBJETIVO:

- El/la niño pensará en dos consecuencias de cada una de las dos soluciones de un problema.

INDICADORES DE EVALUACION:

- Que el/la niño-a de más de una solución a un problema.
- Que el/la niño-a tenga en cuenta las posibles soluciones de un problema.
- Que el/la niño-a valore la solución a un problema en función de las consecuencias a las posibles soluciones.

TAREA:

- Presentar una situación problema y pedir al niño que intente dar dos soluciones al mismo y después que prediga las consecuencias de dichas soluciones (el conflicto se presenta entre un niño y un adulto).

MATERIALES:

- Una situación problema.
- Dibujos del Oso Arturo.
- Hojas de respuestas.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Las mismas estrategias vistas se utilizarán en todas aquellas situaciones, de conflictos interpersonales que se puedan presentar.

ANEXO 21

Situación problema:

El/la profesor-a contará a los niños el problema que tiene un niño: "Hoy es un día de verano, hace mucho calor y papá y mamá han llevado al campo a sus hijos. Los niños mayores quieren que mamá juegue con ellos pero su mamá está atendiendo a su hermano pequeño ¿Qué pueden hacer para que mamá juegue con ellos?".

Preguntas:

- 1º ¿Cuál es el problema?
- 2º ¿Cómo pueden solucionarlo?
- 3º ¿Qué consecuencias tiene esa solución?

*Se modelará las respuestas y las valoraciones de las mismas que hagan los niños.



Tomado de Camp y Bash, 1981

UNIDAD 22: EVALUANDO MEDIANTE EL CONCEPTO DE SEGURIDAD.

OBJETIVO:

- El/la niño-a agrupará correctamente un conjunto de dibujos, considerándolos unos como seguros y otros como inseguros.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Que el/la niño-a clasifique una serie de dibujos bajo el criterio de seguridad.

TAREA:

- Se le mostrarán al niño diferentes dibujos seleccionados y se le preguntará sobre las posibles consecuencias de las acciones dibujadas, es decir si éstas son una buena idea o no y qué acciones alternativas podrían tomarse. Se les explicará que aquellas alternativas consideradas como buenas son seguras y las otras no. Seguidamente deberán de clasificar unos dibujos bajo este nuevo criterio.

MATERIALES:

- Dibujos que representan diferentes situaciones.
- Dibujos de seguridad-no seguridad.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se puede aplicar el concepto de "seguro-inseguro" ("buena-mala idea") a todas aquellas situaciones que ocurran en la actividad habitual del aula, o si se utilizando laminas de cuentos o materiales semejantes...

ANEXO 22

A continuación se adjuntan dibujos de:

- Una niña tirando del gato.
- Una niña mirando a su compañero, como recorta con una tijeras.
- Del papá clavando una punta.
- De una mamá dando una medicina al niño.

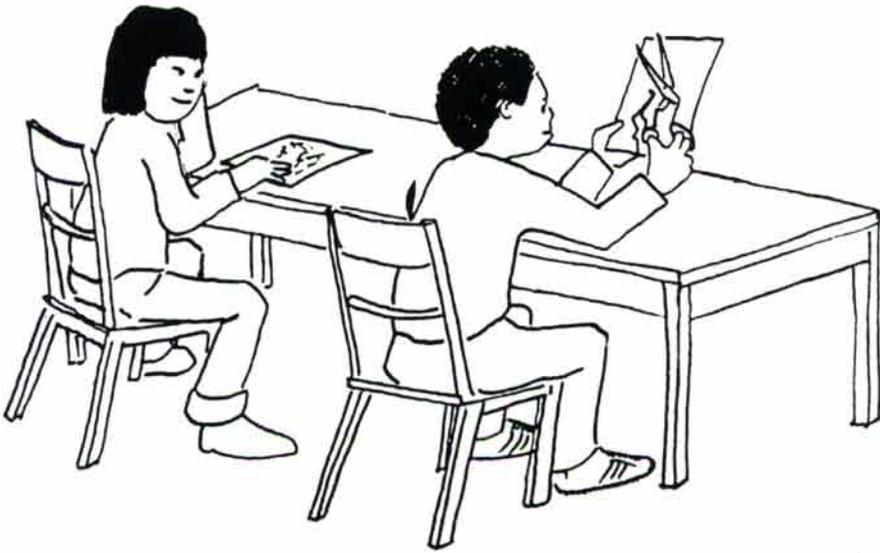
El/la profesor-a preguntará a los niños por las consecuencias de esas acciones.



Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Camp y Bash, 1981



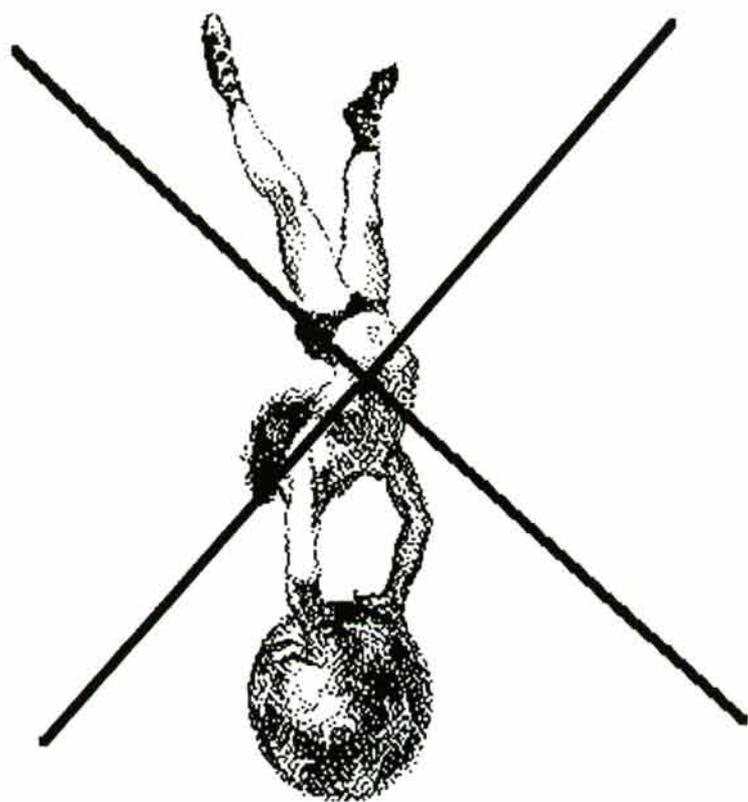
Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Camp y Bash, 1981



Seguridad



Inseguridad

UNIDAD 23: PENSANDO INDUCTIVAMENTE.

OBJETIVO:

- Que el/la niño-a reflexione y piense inductivamente sobre una serie de acertijos que se le presentan.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Que el/la niño-a clasifique una serie de dibujos bajo el criterio de seguridad.

TAREA:

- Se le presentan una serie de acertijos verbalizados por el Oso Arturo. Previamente el entrenador hace de modelo para resolver uno o dos de ellos y seguidamente el/la niño debe de resolver los restantes.

MATERIALES:

- Una lista de acertijos. (anexo 23).
- Las láminas del Oso Arturo.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizará la estrategia de los acertijos para todas aquellas actividades habituales del aula ya que ayudarán al niño a fijar su atención y a mejorar la adquisición de ciertos conceptos.

ANEXO 23

ACERTIJOS DE ARTURO

NORMAS PARA EL PROFESOR:

Copiar los diferentes niveles de dificultad de los acertijos, en papales de diversos colores, cortar y doblar cada acertijo y colocarlos todos en la bolsa de papel que lleva escrito: "Acertijos de Arturo".

FACILES:

- 1.- ¿Qué es de colores y sirve para llevar las cosas de comer de la tienda a casa?
- 2.- ¿Qué es redondo hecho de goma y que rebota?
- 3.- ¿Qué es redondo, flota en el aire y puede explotar si lo pinchamos?
- 4.- ¿Qué es largo, hecho de madera y sirve para sacar a los peces del río?
- 5.- ¿Qué es amarillo, crece en los árboles y se lo pueden comer los monos?
- 6.- ¿Un animal que pica, vuela y zumba?
- 7.- ¿Qué tiene dos ruedas, un asiento y se puede montar en él?
- 8.- ¿Qué es lo que tiene plumas, pico y canta?
- 9.- ¿Qué es peludo, tiene orejas largas y brinca?
- 10.- ¿Qué es grande, rojo y lleva a las personas de un lado a otro?
- 11.- ¿Qué es redondo, tiene manos y se mueve tic, toc?
- 12.- ¿Qué animal es grande, gris y puede transportar mucho peso?
- 13.- ¿Qué se pone en una taza tiene color a blanco y se toma en el desayuno?

- 14.- ¿Qué lugar es grande, se mueve en un riel y lleva a las personas?
- 15.- ¿Qué está hecho de punto y se usa en invierno para que no se queden frías las manos?
- 16.- ¿Qué es verde y cubre los jardines?

FACILES INTERMEDIOS:

- 17.- ¿Qué es dulce y lo comemos de postre?
- 18.- ¿Qué animal es grande, peludo, y le gusta la miel?
- 19.- ¿Qué es aquello que viaja por el agua, tiene una vela y es empujado por el viento?
- 20.- ¿Qué llevas en los pies, y los mantiene calientes y secos?
- 21.- ¿Qué es largo y con ello limpia mamá el suelo?
- 22.- ¿Qué es cuadrado, de madera y sirve para que te sientes en la clase?
- 23.- ¿Qué prenda de vestir te ayuda a no pasar frío en invierno?
- 24.- ¿Qué sirve para guardar monedas?
- 25.- ¿Dónde se echan las cartas para que lleguen a su destino?
- 26.- ¿Qué es lo que más les gusta comer a los conejos?

HOJA DE REGISTRO:

RESPUESTAS SUPUESTAS	RESPUESTAS DEL NIÑO
FACILES	
1. Bolsa	
2. Pelota	
3. Globo	
4. Caña de pescar	
5. Plátano	
6. Abeja	
7. Bicicleta	
8. Pájaro	
9. Conejo	
10. Autobús	
11. Reloj	
12. Elefante	
13. Leche	
14. Tren	
15. Guantes	
16. Hierba	
FACILES INTERMEDIOS	
17. Pastel	
18. Oso	
19. Barco de vela	
20. Calcetines	
21. Escoba	
22. Silla	
23. Abrigo	
24. Monedero	
25. Buzón	
26. Zanahorias	

UNIDAD 24: EVALUANDO MEDIANTE EL CRITERIO DE JUSTICIA.

OBJETIVO:

- Que el/la niño evalúe una situación bajo dos criterios el de seguridad (es una buena idea) y el justicia.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Que el/la niño utilice conjuntamente los criterios de seguridad y justicia como criterios de evaluación de las soluciones a los problemas.

TAREA:

- Se le presenten al niño una serie de dibujos de situaciones y señalará una situación en la que la justicia de una acción es cuestionada. Se le preguntará al niño si la acción es una buena idea y si es justa y si alguna otra sería más justa que la presentada. Después se le pedirá que clasifique una serie de acciones en función del criterio de justicia. (El símbolo de justicia permanecerá a la vista en aula, junto con el de seguridad y ambos se aplicarán para clasificar las situaciones).

MATERIALES:

- Dibujos sobre diferentes situaciones.
- Iconos que representen al criterio de "justo" e "injusto" (anexo 24).

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se intentará que los niños evalúen bajo los criterios de seguridad y de justicia aquellas actividades o situaciones conflictivas que se presentan en la dinámica habitual del aula.

ANEXO 24

Historias a los dibujos de situaciones:

Historia 1º:

"Teresa quería dar un paseo en bicicleta, así que cogió la bici de Ana sin pedírsela. Cuando Ana volvió a por su bicicleta se encontró con que ya no estaba, y que Teresa se marchaba con ella".

Preguntas:

1º ¿Es justo que Teresa coja la bici de Ana sin pedírsela?

2º ¿Qué haríais vosotros si un niño os coge un juguete que es vuestro?. ¿Es justo?, ¿Por qué?

¿Es una buena idea?

Historia 2:

"El papa esta dándole un regalo a su hija porque le ha ayudado a hacer un trabajo."

Preguntas:

¿Es justo?, ¿por qué?.

¿Es una buena idea?.

Historia 3:

"A la mamá de Roberto le gustan mucho las flores. Por la mañana cuando Roberto pasa por un jardín para ir al colegio, coge unas cuantas flores para su mamá."

Preguntas:

¿Es justo?, ¿por qué?

¿Es una buena idea?

Historia 4:

“Carlos y Raquel están dibujando. Carlos tiene muchos colores pero no tiene el color rojo, que le hace falta y decide pedírselo a Raquel por favor.”

Preguntas:

¿Es justo?, ¿por qué?

¿Es una buena idea?

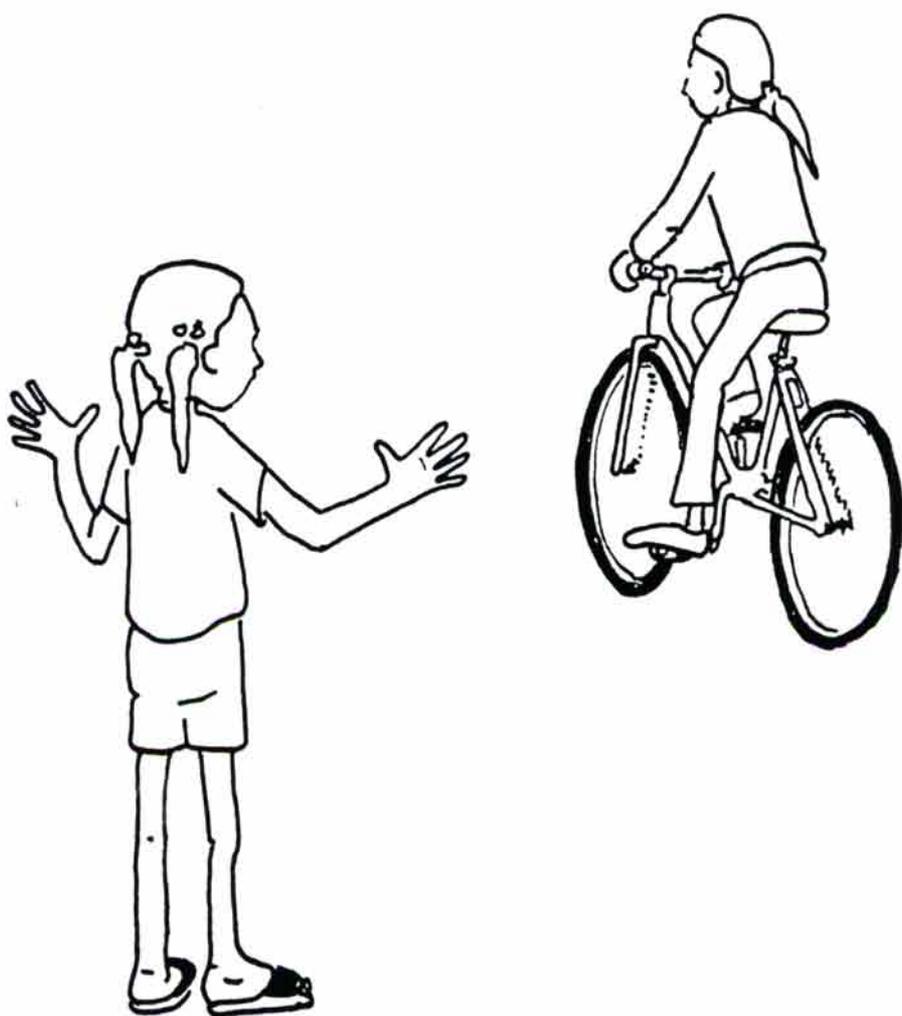
Historia 5:

“Enrique lleva mucho tiempo columpiándose y Manolo le pide por favor que le deje columpiarse un rato, pero Enrique le dice que no que va estar toda la tarde columpiándose.”

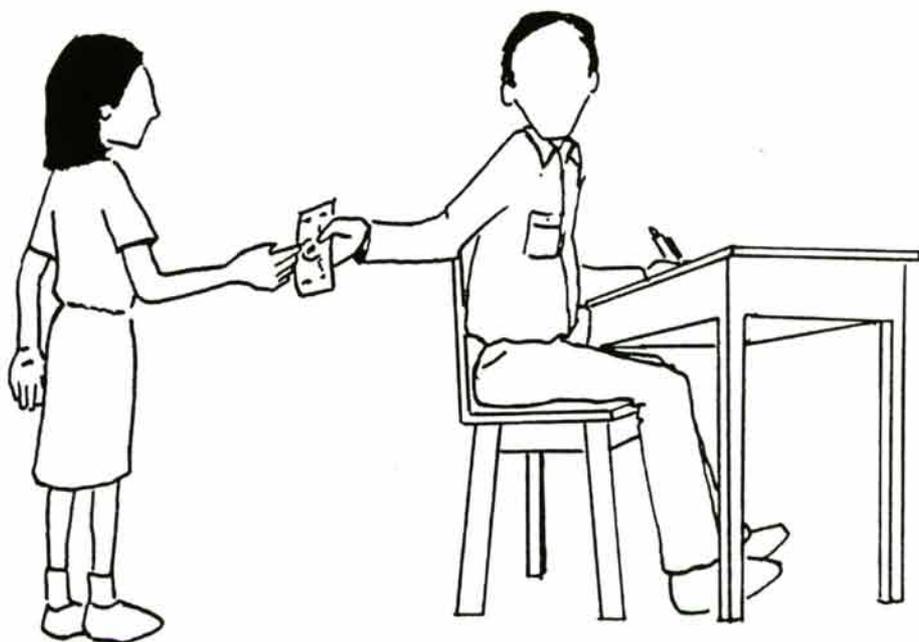
Preguntas:

¿Es justo?, ¿por qué?.

¿Es una buena idea?.



Tomado de Camp y Bash, 1981



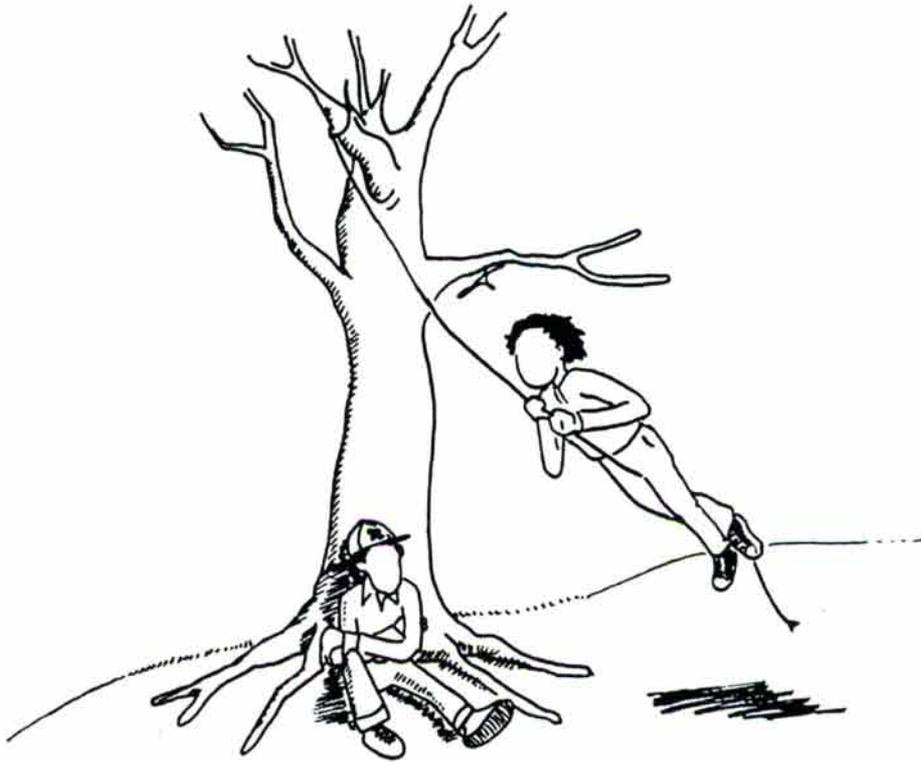
Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Camp y Bash. 1981



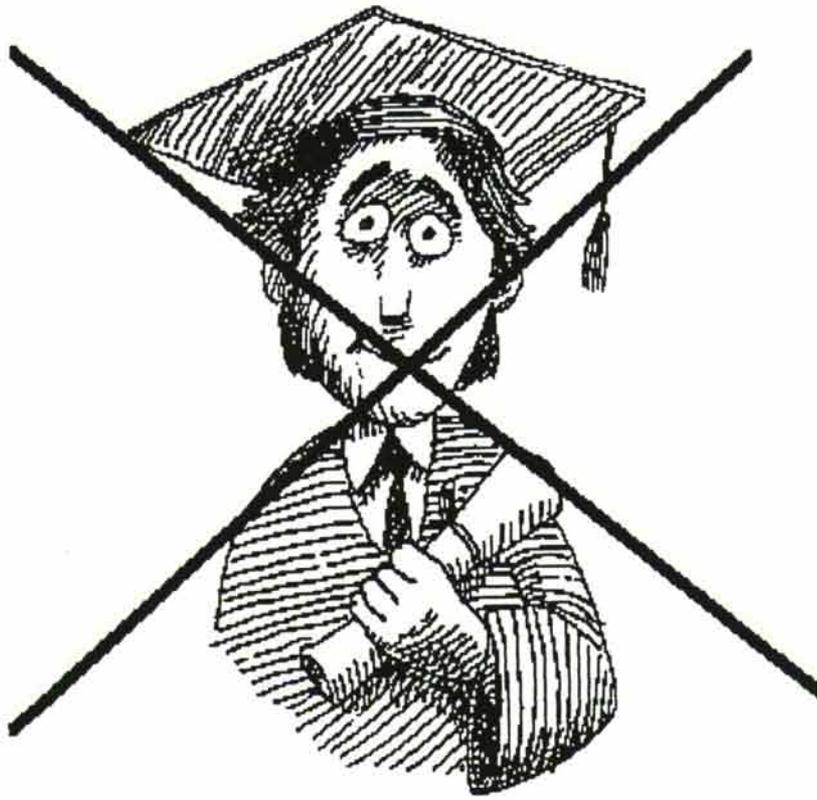
Tomado de Camp y Bash, 1981



Tomado de Camp y Bash, 1981



Justicia



Injusticia

UNIDAD 25: EVALUANDO A TRAVÉS DEL CRITERIO DE LOS SENTIMIENTOS.

OBJETIVOS:

- Que el/la niño prediga los sentimientos probables en las tarjetas de situaciones que se le presenten.
- Que el/la niño juzgue las situaciones que fomentan sentimientos agradables como buenas ideas.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Que el/la niño-a identifique los sentimientos que se desprendan de una determinada situación.
- Que el/la niño-a identifique situaciones que generan sentimientos agradables como buenas ideas.

TAREA:

- Se le enseñan al niño las caras del Oso Arturo expresando diferentes sentimientos. Después el/la profesor-a les dirá que Arturo y ellos igualmente, pueden tener diferentes caras en función de cómo se sientan. Se les pide que en un montón pongan todos los sentimientos que les gustaría tener y en otro montón todos los que no les gustaría tener.
- Por eso van a jugar a hora a adivinar cómo se sentiría Arturo en diferentes situaciones que el/la profesor-a les va a leer. Cuando el/la niño-a haya elegido una u otra cara de Arturo se le dará la vuelta a la tarjeta de los sentimiento y verá si coincide con los que Arturo pensaba.

MATERIALES:

- Tarjetas de situaciones.

- Dibujos del Oso Arturo.
- Dibujos de diferentes emociones del Oso Arturo.
- Signos de buenos y malos sentimientos (anexo 25).

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizarán todas las situaciones que se puedan dar en el aula y que generen buenos y malos sentimientos; se ayudará a que los niños los analicen y los clasifiquen con las tarjetas de buenos y malos sentimientos.

ANEXO 25

Esperar a que papá termine de hablar en lugar de interrumpirle.

Ayudar a un compañero a hacer algo.

Ayudar a mamá cuando lo necesite.

Ayudar a papá cuando lo necesite.

Gritar en clase para llamar la atención.

Dar las gracias cuando nos dan algo.

Regalar algo a mamá.

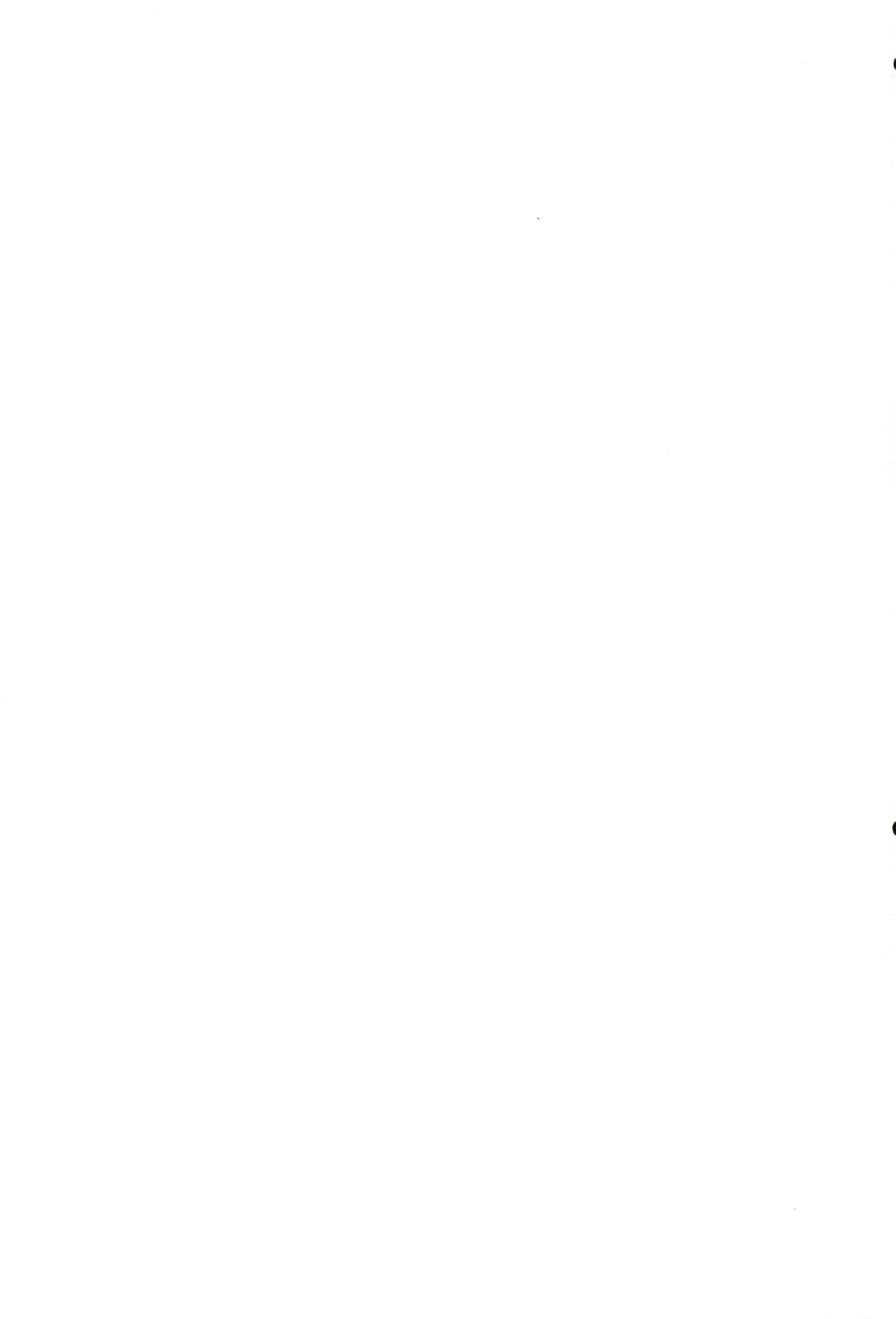
Pelearme con mi hermano.

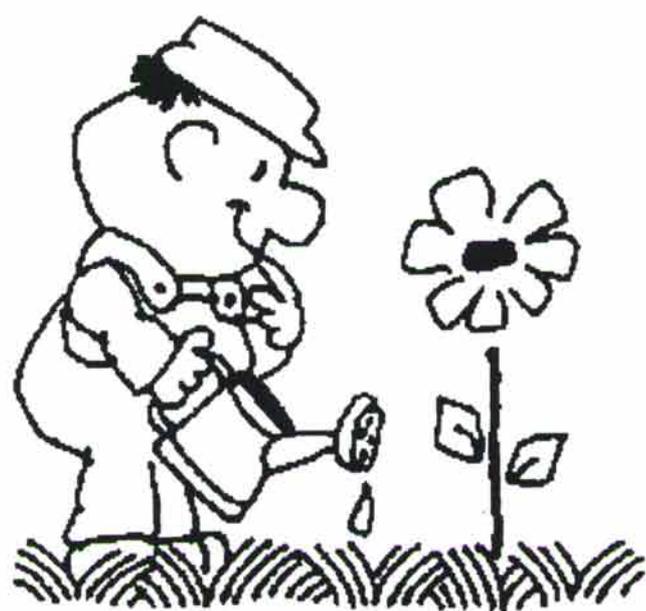
Insultar a los demás.

Portarme bien en la clase.

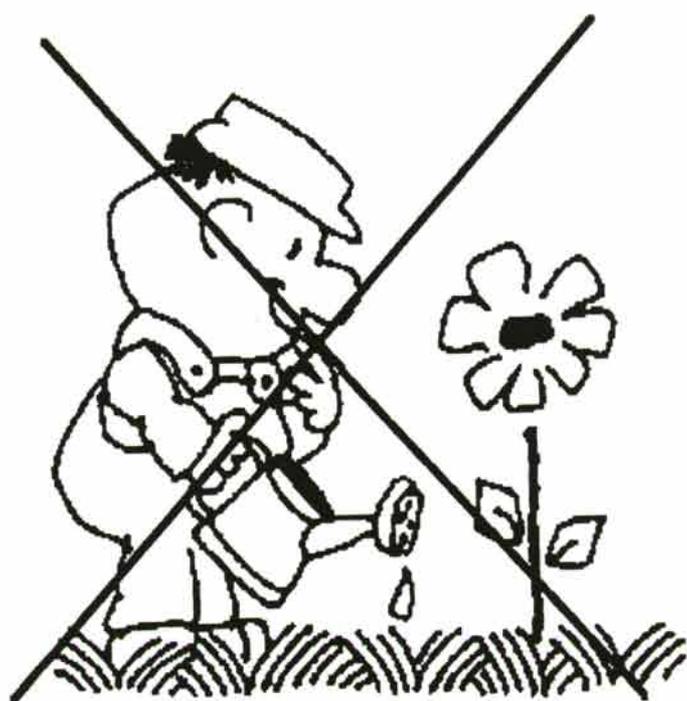
Compartir mis juguetes con mis compañeros.

Hacer caso a la maestra.





Buenos sentimientos



Malos Sentimientos

UNIDAD 26: EVALUANDO A TRAVES DEL CRITERIO DE EFECTIVIDAD.

OBJETIVOS:

- Que el/la niño-a utilice la efectividad como criterio de evaluar una serie de soluciones a problemas.
- Que el/la niño-a utilice los cuatro criterios vistos hasta el momento como criterios de evaluación (seguridad, justicia, sentimientos y efectividad).

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Que el/la niño-a utilice la efectividad como criterio de evaluación de las soluciones a los problemas.
- Que el/la niño-a utilice la seguridad, justicia, sentimiento y efectividad, como criterios de evaluación de las soluciones a los problemas.

TAREA:

- Se le pedirá al niño-a que intente recordar los anteriores criterios vistos de evaluación de si una solución dada a un problema se puede considerar o no como buena y que los relacione con los signos correspondientes (seguridad, justicia, sentimientos y efectividad).
- Se le irán dando dibujos que representen distintos problemas y deberán de ir juzgándolos en función de los criterios vistos y siguiendo los dibujos del Oso Arturo.

MATERIALES:

- Los dibujos del Oso Arturo.

- Dibujos que representen situaciones problema.
- Signos de los criterios de seguridad, justicia, sentimiento y efectividad. (anexo 26).

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizaran todas las situaciones que se puedan dar en el aula y que generen sentimientos positivos o negativos. Se ayudará a los niños a que las analicen y que las clasifiquen con las tarjetas de "seguridad-no seguridad", "justicia-no justicia", "sentimientos positivos-sentimientos negativos", "efectividad-no efectividad".

ANEXO 26

Historia 1:

Carlitos va a ir a una fiesta de disfraces y quiere disfrazarse de indio; pero él sólo se puede poner dos plumas, así que va a pedir ayuda a su mamá. Ella le ayuda a ponerse muchas plumas más. Al final está muy contento porque tiene una bonita corona de plumas.

Preguntas:

- 1º ¿Cuál es el problema de Carlitos?
- 2º ¿Qué hace para resolverlo?
- 3º ¿Cómo lo ha hecho?
- 4º La solución ¿es efectiva?, ¿es justa?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿Es segura?

* Para concluir, una vez que el niño haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea pedir ayuda a mamá cuando no podemos hacer algo solos.

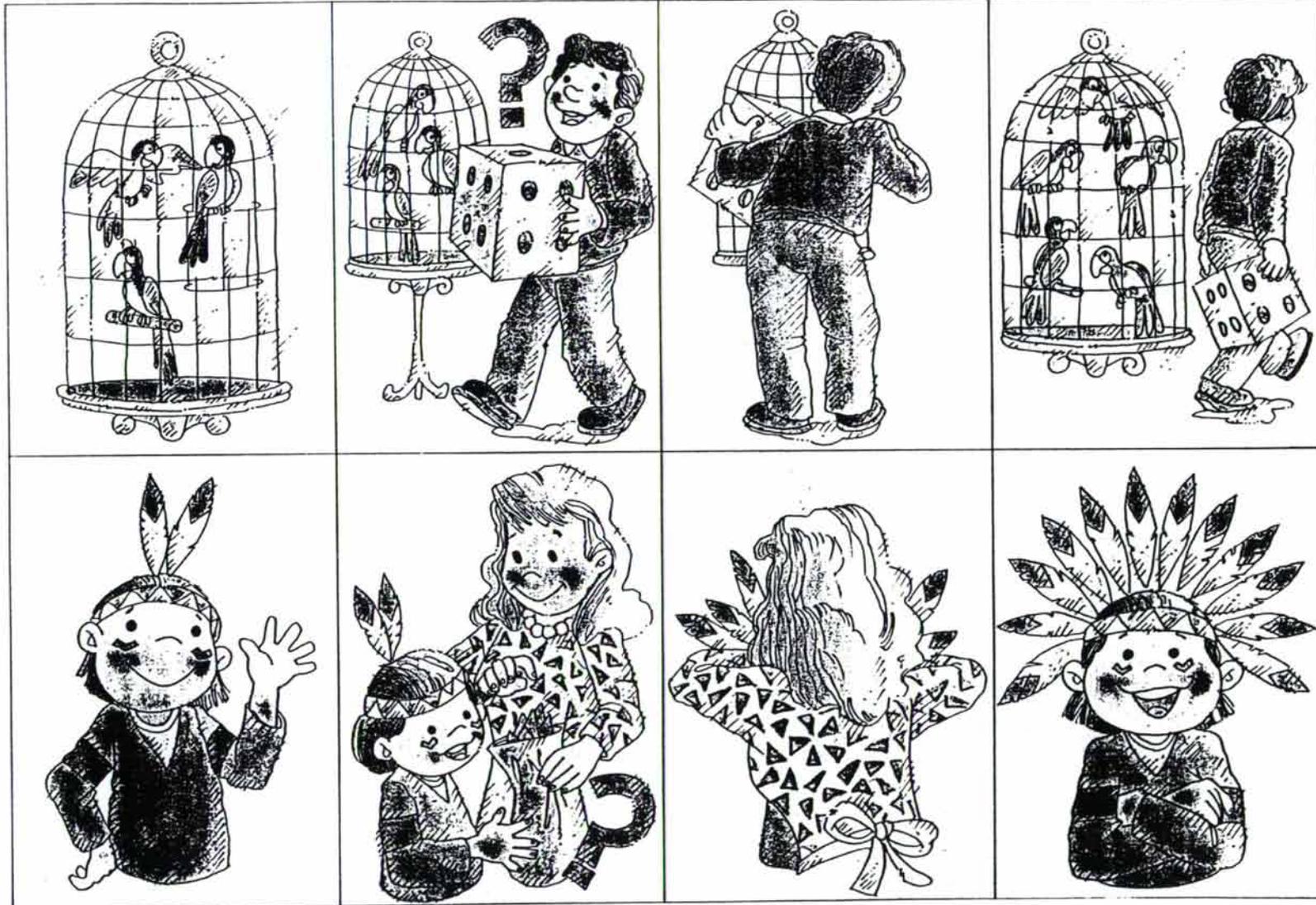
Historia 2:

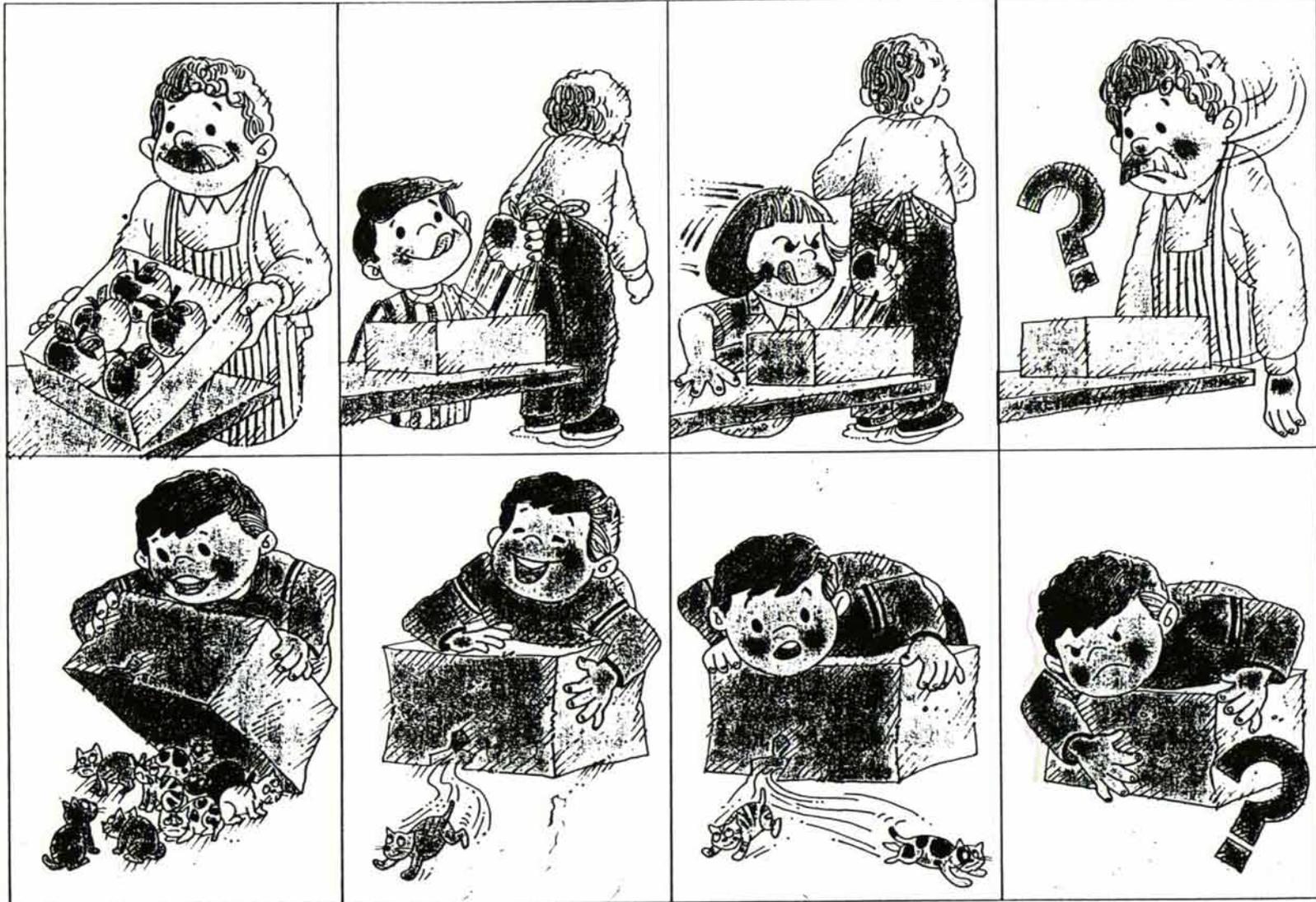
El Sr. Juan tiene una caja llena de bonitas manzanas y las deja en la calle mientras se marcha a buscar a un amigo, entonces llega Andrés y se lleva una y luego llega Laura y se lleva otra, cuando el Sr. Juan vuelve casi no le queda ninguna manzana.

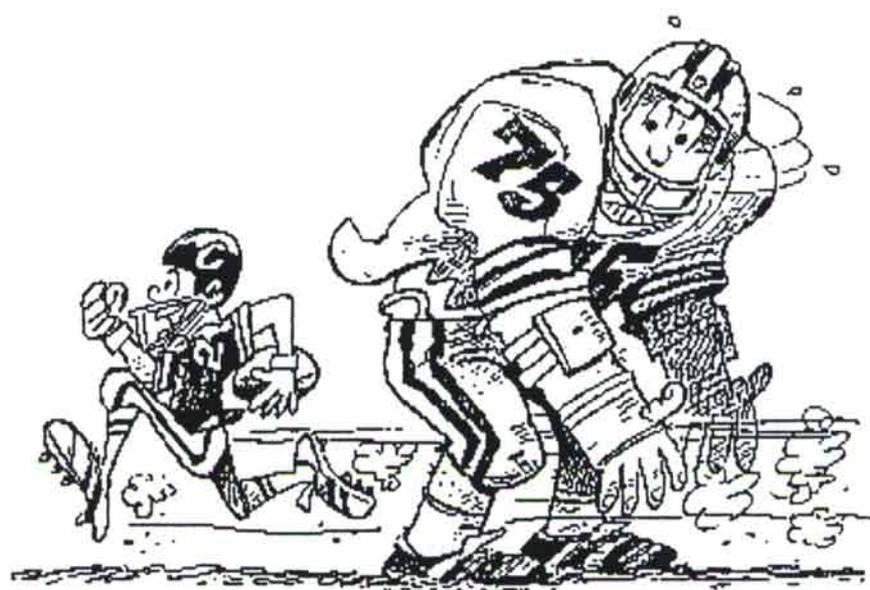
Preguntas:

- 1º ¿Cuál es el problema del Sr. Juan?
- 2º Lo que han hecho Andrés y Laura ¿es una buena idea?, ¿es justo?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿Es seguro?.

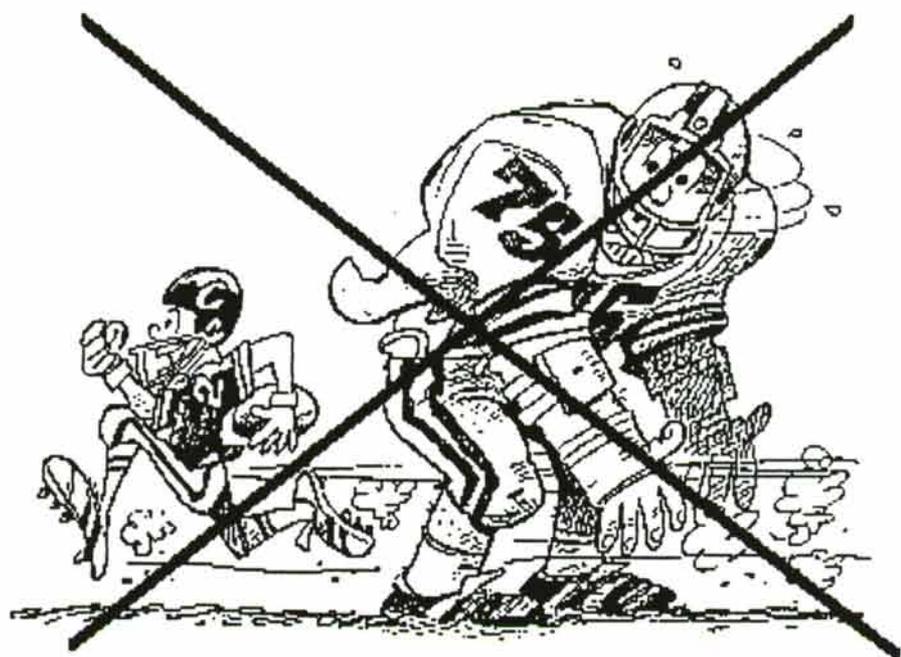
* Para concluir, una vez que el niño haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea coger sin pedir las cosas que son de otros.







Efectividad



No efectividad

UNIDAD 27 : EVALUANDO LAS SOLUCIONES DE LOS PROBLEMAS INTERPERSONALES.

OBJETIVO:

- Que el niño-a se plantee la resolución de un problema en el que el conflicto aparece entre iguales.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Que el/la niño-a plantee soluciones a conflictos entre un niño-a y un adulto.

TAREA:

- Se le plantea al niño-a un conflicto en el que un compañero suyo necesita una cosa que es suya y en vez de pedírselo se lo quita sin más explicaciones. Se le pide que evalúe esta conducta desde todos los criterios vistos.

MATERIALES:

- Los dibujos del Oso Arturo.
- Dibujos que representen situaciones problema.
- Signos de los criterios de seguridad, justicia, sentimiento y efectividad.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizarán todas las situaciones que se puedan dar en el aula. Se ayudará a los niños a que las analicen y a que las clasifiquen con las tarjetas de "seguridad-no seguridad", "justicia-no justicia", "sentimientos positivos-sentimientos negativos", "efectividad-no efectividad".

ANEXO 27

Historia:

Sara está jugando a hacer una torre muy grande, y su hermano Ramón mira como lo hace y sin decirle nada tira su torre. Sara se enfada mucho con él e intenta hacer otra torre. Pero esta vez deja que Ramón le ayude.

Preguntas:

- 1º ¿Cuál es el problema de Sara? y ¿el de Ramón?.
- 2º ¿Qué hace Sara para resolverlo? y ¿Ramón?.
- 3º ¿Cómo lo ha hecho Ramón? y ¿Sara?.
- 4º La solución ¿es efectiva?, ¿es justa?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿Es segura?.

* Para concluir, una vez que el niño haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea pedir por favor a los demás que nos dejen jugar con ellos.

UNIDAD 28 : EVALUANDO LAS SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS INTERPERSONALES.

OBJETIVO:

- Que el niño-a se plantee la resolución de un problema en el que el conflicto aparece entre un niño-a y un adulto.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Que el niño-a plantee soluciones a conflictos que se puedan dar entre un-a niño-a y un adulto.

TAREA:

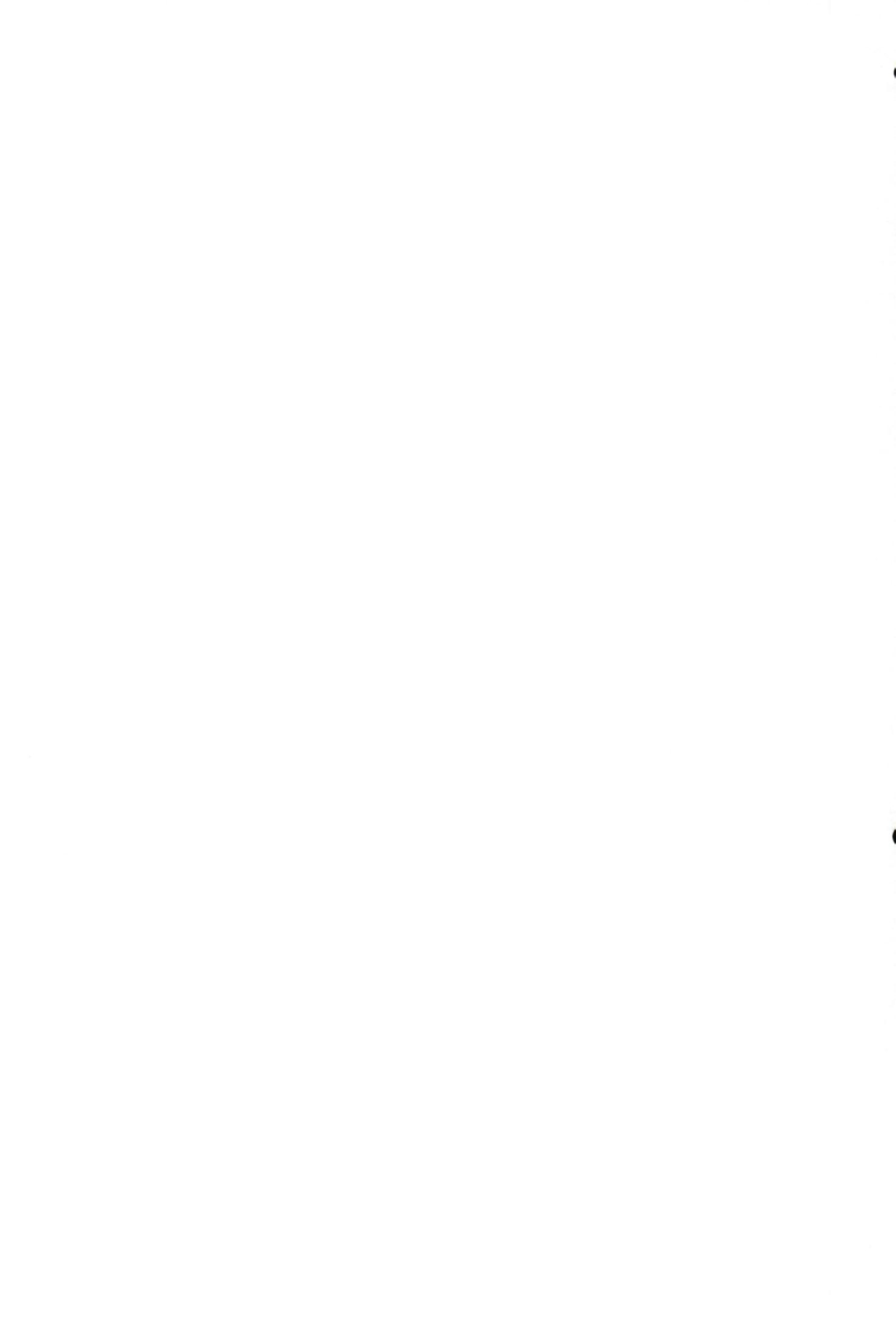
- Se le plantea al niño-a un conflicto en el que intervienen un niño y su madre: "Carlos se fue después del colegio a casa de Luis y no dijo nada a su madre. Para cuando el niño llegó a casa, su mamá estaba muy preocupada por él."
- Se les pide que analicen la situación desde los cuatro criterios vistos.

MATERIALES:

- Los dibujos del Oso Arturo.
- Dibujos que representen situaciones problema.
- Signos de los criterios de seguridad, justicia, sentimiento y efectividad.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizarán todas las situaciones que se puedan dar en el aula. Se ayudará a los niños a que las analicen y a que las clasifiquen con las tarjetas de "seguridad-no seguridad", "justicia-no justicia", "sentimientos positivos-sentimientos negativos", "efectividad-no efectividad".



ANEXO 28

Historia:

Jorge ha tomado el desayuno que le ha preparado su mamá, pero en vez de ir al colegio como ella cree y se ha ido a jugar con sus amigos.

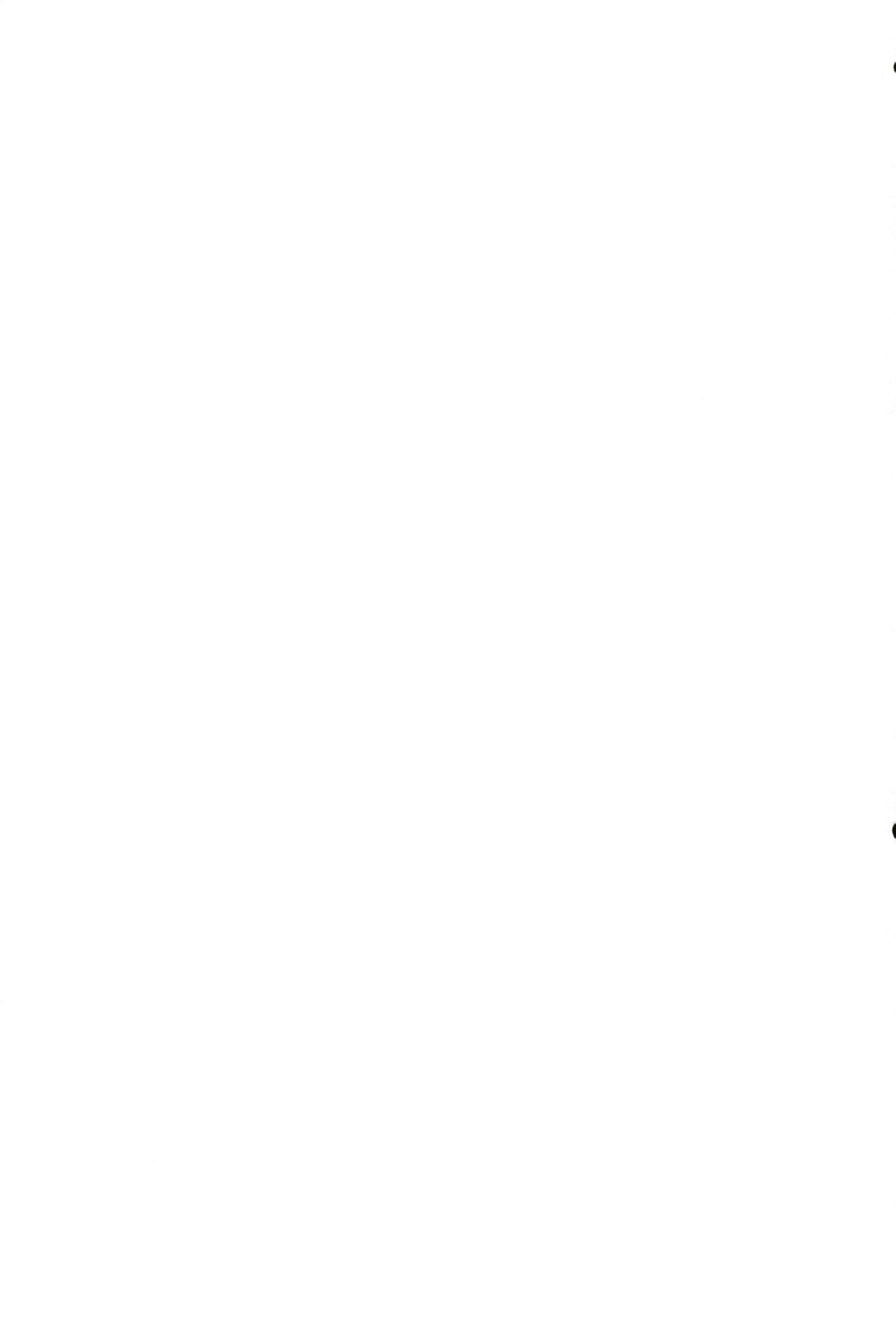
Preguntas:

1º ¿Cuál es el problema de Jorge?

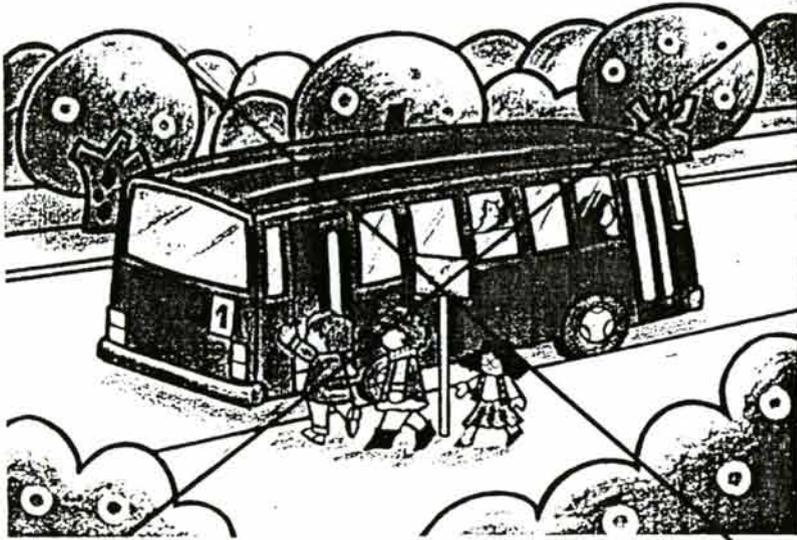
2º ¿Qué consecuencias puede tener lo que Jorge hace?

3º Lo que hace Jorge, ¿es efectivo?, ¿es justo?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿Es seguro?

* Para concluir, una vez que el niño haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea no decir la verdad.







Tomado de De la Torre Alcalá, 1981

UNIDAD 29 : EVALUANDO LAS SOLUCIONES DE LOS PROBLEMAS INTERPERSONALES.

OBJETIVO:

- Que el/la niño-a se plantee la resolución de un problema en el que el conflicto aparece entre unos adultos y un niño-a.

INDICADORES PREVIOS DE EVALUACION:

- Que el/la niño-a plantee soluciones a conflictos que se puedan dar entre un-a niño-a y unos adultos.

TAREA:

- Se le plantea al niño-a un conflicto: Unos papás que han prometido comprar una cosa a su hijo si este se portaba bien y luego no lo han cumplido.
- Se les pide a los niños que evalúen estas actuaciones desde los cuatro puntos de vista dados.

MATERIALES:

- Los dibujos del Oso Arturo.
- Dibujos que representen situaciones problema.
- Signos de los criterios de seguridad, justicia, sentimiento y efectividad.

ACTIVIDADES DE GENERALIZACION:

Se utilizaran todas las situaciones que se puedan dar en el aula. Se ayudará a los niños a que las analicen y a que las clasifiquen con las tarjetas de "seguridad-no seguridad", "justicia-no justicia", "sentimientos positivos-sentimientos negativos", "efectividad-no efectividad".

ANEXO 29

Historia:

Los papás de Ana le han prometido una bicicleta por su cumpleaños, si se portaba bien. Pero al final no se la han comprado y Ana está triste.

Preguntas:

1º ¿Cuál es el problema de Ana?

2º ¿Qué puede hacer para resolverlo?

3º Lo que hacen los papas de Ana, ¿es efectivo?, ¿es justo?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿es seguro?

* Para concluir, una vez que el niño haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea prometer cosas y luego no cumplirlas.

Fe de Erratas:

Páginas	dice	debe de decir
253	grupo control	grupo experimental
"	grupo experimental	grupo control
322	Figura 41	Figura 42
346	media 2	media 2,75
"	media 2,75	media 3,50
"	media 3,50	media 4,25
"	media 4,25	media 3,75
373 en el punto 8	100 %	83 %
417	_ (1962).	Vygotsky, L. (1962).