



REVISTA ^A_E VALUACIÓ_N INNOVACIÓ_N ^{QU}_C ALI_TAD_A EDUCATIVA

Número 1 - 2011

ISSN: 2174 - 1913

Contingut

Presentació.....	3
<i>Dña. Auxiliadora Hernández Miñana.</i>	
Qué aprender de los mejores.....	4
<i>Carmen Godoy Mesas</i>	
La entrevista: “Redes sociales y menores”.....	14
<i>Ana Marzo</i>	
Programa de entrenamiento en resolución de conflictos familiares: una medida de ajuste en la infancia.	18
<i>Elena Baixauli Gallego</i>	
Èxits i dificultats d'un projecte d'investigació lingüística de nivell no universitari	

Edita:

D.G. Avaluació, Innovació i Qualitat Educativa
i de la Formació Professional
copyleft, 2011

Direcció:

Auxiliadora Hernández Miñana.
Directora General d'Avaluació, Innovació
i Qualitat Educativa i de la Formació Professional.



REVISTA $\frac{A}{E}$ VALUACIÓ_N INNOVACIÓ_N $\frac{QU}{C}$ ALI_TAD_T EDUCATIVA

Número 1

ISSN: 2174-1913

Edita:

D.G. Avaluació, Innovació i Qualitat Educativa i de la Formació Professional

copyleft, 2011

Direcció:

Auxiliadora Hernández Miñana.

Directora General d'Avaluació, Innovació i Qualitat Educativa i de la Formació Professional.

Contingut

Presentació	3
Qué aprender de los mejores.....	4
La entrevista: “Redes sociales y menores”	14
Programa de entrenamiento en resolución de conflictos familiares: una medida de ajuste en la infancia.....	18
Èxits i dificultats d'un projecte d'investigació lingüística de nivell no universitari	34

Presentació

És un motiu de satisfacció presentar a la comunitat educativa esta revista digital que ha sigut impulsada des de l'Àrea d'Avaluació, Innovació i Qualitat Educativa.

Pretenem que esta revista siga un instrument d'informació, un espai obert a la participació i reflexió de tots els docents. Una ferramenta que permeta exposar noves experiències, processos d'investigació en àmbits relacionats amb l'educació, de nous projectes i, per què no, també de noves i renovades il·lusions.

En este primer número hem volgut arreplegar algunes qüestions de gran interès. D'una banda, es fa un anàlisi i una recensió d'informes internacionals referits als docents com a peça clau per a la millora i excel·lència dels sistemes educatius. Més enllà del discurs dels recursos i la falta de motivació dels estudiants, l'informe de l'OCDE "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", vincula qualsevol procés de millora a la implicació dels docents. Així, ens oferix reflexions sobre línies d'actuació que el nostre sistema educatiu hauria de reprendre.

En esta revista digital també té cabuda un espai per a demanar aportacions des de l'experiència professional relacionat amb l'educació. En este primer número publiquem l'entrevista a una advocada especialitzada en protecció de dades i xarxes socials. Informa què hem de saber sobre elles i oferix unes recomanacions que són útils per a docents, alumnes i famílies.

Finalment, hem comptat amb la col·laboració de dos persones que compartixen amb nosaltres les seues investigacions. La primera d'elles tracta la qüestió de la mediació familiar, una investigació realitzada en les AMPA de dos centres de la Comunitat Valenciana. L'última investigació, de contingut més curricular, es basa en una experiència en el Batxillerat entorn de l'ús de la llengua.

Són tantes les possibilitats que ens oferix esta nova revista digital que vos invite a participar a tots els docents a aportar aquelles experiències, investigacions i projectes innovadors, que per a la vostra pràctica diària han sigut útils i que poden ser encoratjadors per a altres professionals de l'ensenyança.

Auxiliadora Hernández Miñana

Directora General d'Avaluació, Innovació i Qualitat Educativa i de la Formació Professional.

Qué aprender de los mejores

Carmen Godoy Mesas

Profesora de Secundaria.

Comisionada en la Inspección Educativa para la coordinación del Plan PREVI CV.

En 2007, el informe McKinsey¹ abordó el análisis de las claves de éxito de los mejores sistemas educativos del mundo partiendo de la alentadora perspectiva de que algunos países daban, o empezaban a dar, pruebas de que “la excelencia de sus sistemas era una meta alcanzable y a un costo razonable”

Durante un año estudiaron y analizaron veinticinco sistemas educativos, entre los que estaban: los diez que mejores resultados obtenían en los Estudio PISA de la OCDE; a Singapur, cuyo sistema obtuvo las mejores calificaciones en matemáticas y ciencias en el TIMSS² en 2003; otros siete sistemas educativos (cinco correspondientes a cinco estados de EEUU, Inglaterra y Jordania) por sus altos coeficientes de mejora según la NAEP (National Center for Education Statistics); y finalmente otro grupo de cinco de América Latina y Medio Oriente: Brasil, Bahrein, Qatar, Arabia Saudita y EAU.

¹ Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company. Recuperado de http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

² Mullis, I.V.S., Martin, M.O., González, E.J. y Chrostowski, S.J. (2004). *Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chesnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Recuperado de http://timss.bc.edu/PDF/to3_download/To3INTLMATRPT.pdf

El objetivo de todo ese estudio y posterior informe era comprender qué tenían en común los diez primeros, cómo los siete del segundo grupo gestionaron las reformas introducidas para mejorar sus resultados, y finalmente cómo evolucionaban y se planificaban las reformas en países que aprendían de las experiencias de los demás.

El ambicioso estudio descubrió y defiende la evidencia de que uno de los factores decisivos de éxito, y común en todos los sistemas analizados, no era otro que la calidad del profesorado, a pesar de las diferencias geopolíticas y socio culturales de contexto.

Los investigadores alcanzaron esta conclusión tras comprobar la importancia que los mejores sistemas otorgaban a:

- conseguir las personas con más aptitud para ejercer la docencia
- su desarrollo hasta convertirlas en instructores eficientes, y
- garantizar que el sistema es capaz de brindar la mejor instrucción posible a todo el alumnado

Estos sistemas educativos dejaban atrás reformas que, si bien habían mejorado los resultados al inicio de su implantación, éstos no se habían mantenido en todo el período escolar o alcanzaban resultados desiguales de una escuela a otra.

De hecho, casi todos los países de la OCDE desde 1980 a 2005 ya habían introducido reformas elevando su gasto en educación, reduciendo las ratio de las aulas, contratando más docentes, experimentando con reformas estructurales que potenciaban la autonomía de los centros y ajustando la

normativa a los cambios socio políticos. Sin embargo, estas reformas no alcanzaban mejoras en los resultados sostenibles en el tiempo.

“Algunos sistemas educativos tienen mejor desempeño y evolucionan con mayor rapidez que otros. Los estudiantes de Singapur tienen el puntaje más alto en la evaluación TIMSS (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemática y Ciencias) pese a que el gasto por estudiante primario en Singapur es inferior al de casi cualquier otro país desarrollado. En Finlandia, los alumnos no ingresan en la escuela hasta los siete años y asisten a clase solo de cuatro a cinco horas diarias durante los dos primeros años de escolaridad. No obstante, a los 15 años de edad son los mejores del mundo en pruebas de matemática, ciencias, lectura y resolución de problemas, 50 puntos por encima de sus vecinos noruegos. En Estados Unidos, Boston aumentó la cantidad de alumnos que satisfacen el estándar MCAS del 25% al 74% en matemática y del 43% al 77% en inglés, en solo seis años.” (Barber y Mourshed, 2007).

Así las cosas, y como ya se ha comentado, una vez analizados y comparados los mejores sistemas del mundo, éstos revelan claves que, no siendo nuevas ni originales, han requerido de un alto compromiso personal para los docentes, estructural para administraciones locales y nacionales y, por supuesto, social llevándoles a ser excelentes. En palabras de Andreas Schleicher, director de la división de Indicadores y Análisis de la OCDE: “El éxito será para las persona o países que sean rápidos en adaptarse, moderen sus quejas y estén abiertos al cambio”.

Esas claves han sido: potenciar la calidad de sus docentes, mejorar los resultados a través de una mejor y sostenida instrucción de éstos y perseguir el éxito de todos y cada uno de los estudiantes.

En 2010, la OCDE al presentar el último Informe PISA³ que evalúa la calidad, la equidad y la eficacia de los sistemas educativos de setenta países, vuelve a hacer hincapié en esas mismas conclusiones:

3 OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*.

“Una mirada más cercana sobre el alto rendimiento y la rápida mejora de los mejores sistemas de educación muestra que éstos tienen muchas cosas en común que trascienden las diferencias en su historia, su cultura y la evolución económica” (OECD, 2010, Volumen I, p. 4)

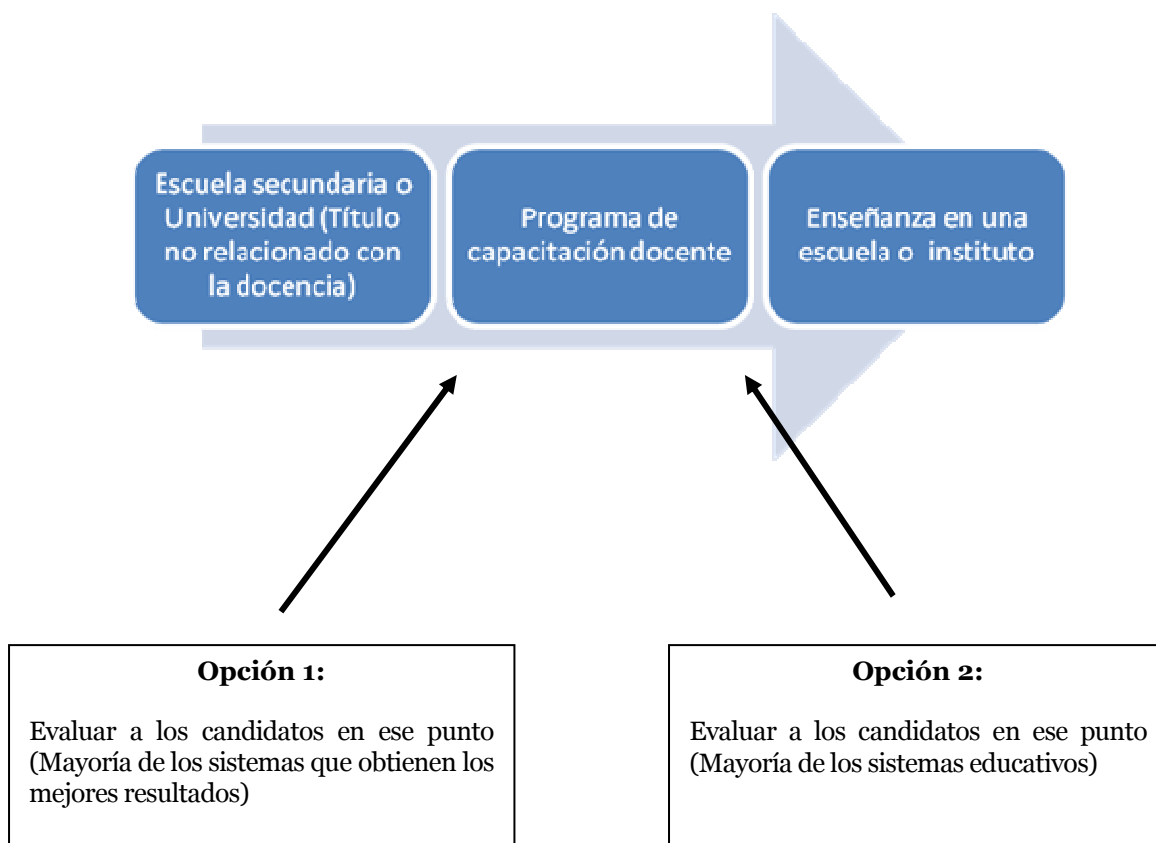
Además añade:

“La calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores y directores, ya que el aprendizaje del alumnado no es sino el producto último de lo que sucede en el aula. Es necesario poner atención sobre cómo se selecciona al profesorado, qué formación inicial y continua se le da, cómo se recompensa a los mejores y cómo se atrae a éstos a aulas que más reto suponen y se les da mayor estatus y responsabilidad” (Ibídem).

¿Y cómo lo han hecho los mejores?

Pues según presenta el Informe McKinsey, lo primero que han hecho países como Finlandia, Singapur o Corea del Sur ha sido planificar una buena selección de los candidatos a ser docente limitando las plazas en las escuelas de magisterio a la demanda real y gastando mucho más en la formación de los que ingresan, especialmente en el último de esos países, donde los profesores de primaria gozan de un gran prestigio social y laboral.

En el siguiente esquema se muestra las dos opciones de capacitación docente que hay en todos los sistemas educativos para seleccionar al profesorado y cuál de ellas es la elegida por los mejores sistemas.



Fuente: Barber y Mourshed, 2007, p. 18.

El “filtro” que utilizan los sistemas de mayor éxito, que siguen la Opción 1, es conocer y comprobar si los que desean ser docentes tienen las siguientes características: un alto nivel de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación y motivación hacia la docencia. Todo ello además de tener un buen expediente académico.

Lo segundo que hacen es instruir a los docentes para que ejerzan bien su trabajo. Es decir, se les instruye para que sean capaces de detectar y trabajar las debilidades y fortalezas de cada alumno/a disponiendo de una sólida formación previa, necesaria para elegir el método más apropiado para enseñar efectiva y eficazmente.

“Podría definirse la tarea de un sistema educativo de la siguiente manera: garantizar que cuando un docente entre en un aula cuente con los materiales, los conocimientos, la capacidad y la ambición de llevar a un niño a

superar lo hecho el día anterior. Y nuevamente, el día siguiente” (Barber, 2005)¹

Para adquirir estas destrezas utilizan diferentes fórmulas que obtienen excelentes resultados, como por ejemplo dedicar dos tercios de los cursos de capacitación a la práctica docente en centros (Inglaterra), ser tutelados por compañeros experimentados (Singapur, Chicago, Boston) y trabajo cooperativo entre docentes (Finlandia, Japón). Estas acciones no sólo cumplen el objetivo de obtener una instrucción efectiva, sino que a ellas añaden la posibilidad de promocionar a “líderes de instrucción”, que después quedan capacitados para ser directores de los centros.

Una vez los docentes han sido capacitados e instruidos, los mejores sistemas educativos del mundo tienen otro objetivo común: persiguen el éxito de todos y cada uno de sus alumnos.

Para ello fijan altas expectativas para todos los alumnos y se establece todo un sistema de intervenciones, como potenciar el tiempo extraordinario de clases individuales de apoyo (20% de tiempo extra en Singapur) o profesores que se dedican exclusivamente a alumnos que se quedan atrás (en Finlandia, uno de cada siete). Finalmente, se comprueban los resultados a través de exámenes e inspecciones externas para conocer sus debilidades y fortalezas, así como constatar la eficacia de las intervenciones y así mantener la mejora del sistema.

¿Qué podemos aprender? ¿Es factible en nuestra realidad?

Según se recogió en las actas del X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

“la actual formación del profesorado se está llevando a cabo para un sistema educativo que evidencia a una gran mayoría de profesorado con buena formación académica pero carente de destrezas sociales y

¹ Barber, M. (2005). *Journeys of Discovery*.

comunicativas, necesarias para sobrevivir a la relación educativa en las aulas (Esteve, 2006). Además, hay que añadirle un progresivo envejecimiento del profesorado con una imagen y estatus infravalorado de su profesión (Pedro, 2006), una falta de vínculos entre la formación y las necesidades del ejercicio profesional y, sobre todo, un déficit de mecanismos de respuesta para hacer frente a una enseñanza ineficaz (Zabalza, 2006) y una escasa formación pedagógica del profesorado (Benito, 2009)”

Para no caer en el desánimo, ni en la infructuosa queja, miremos con detenimiento cómo lo han hecho otros y cómo se mantienen.

El último Informe McKinsey de 2010, después del estudio de 2007, identifica qué es transportable desde los mejores sistemas educativos del mundo a otros sistemas educativos y cómo. Para ello vuelve a analizar veinte sistemas (Mourshed, Chijioke, Barber, 2010, p. 12)² llegando a ocho conclusiones para identificar elementos que pueden ayudar a pasar de “un desempeño pobre a aceptable, a bueno a muy bueno y a excelente” (Executive Summary, How the World’s Most Improved School Systems Keep Getting Better).

Merece la pena reflexionar sobre la segunda conclusión, que dice: “Hay excesivamente poco foco en el ‘proceso’ en el debate de hoy en día”

Son muchos los debates y foros de reflexión que se han abierto últimamente que buscan claves para mejorar los datos de rendimiento de nuestro alumnado, los de absentismo, de fracaso escolar, de abandono escolar prematuro, así como del clima en nuestras aulas. Son datos con evolución desfavorable, como los de abandono escolar prematuro, que sitúan a España en el 31,2%, o los de fracaso escolar de un 71,5 %, datos 2007-2008.³

² Mourshed, M., Chijioke, Ch., Barber, M. (2010). *How the World’s most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Recuperado de http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

³ Tasa bruta de graduados en E.S.O. definido como la relación entre el alumnado que termina E.S.O y el total de la población con la edad teórica de comienzo del último curso de dicha enseñanza. 15 años).

El objetivo de nuestro sistema educativo no es otro que mejorar esos datos, es decir, mejorar el aprendizaje y el nivel de competencias del alumnado en nuestras aulas. Para ello, la mayoría de los sistemas, entre los que nos encontramos, y según este Informe, hacen tres tipos de cosas:

1. cambios estructurales; con cambios sobre los años escolares obligatorios, cambios en ciclos educativos y descentralización de las responsabilidades del sistema,
2. cambios en los recursos: añadiendo más personal en los centros e incrementando el gasto por alumno
3. cambios en los procesos, modificando el curriculum e introduciendo cambios para mejorar la forma en que los profesores enseñan y los directores dirigen

Pues bien, según el estudio previo a este informe los tres tipos de intervenciones son importantes para mejorar, “sin embargo, el debate público se centra en la estructura y recursos debido a las implicaciones de las partes. Aún así, nosotros hemos encontrado que la mayor parte de las intervenciones para cambiar un sistema son de naturaleza ‘procesal’; y dentro de éstas, los sistemas que mejoran generalmente dedican más actividades a mejorar cómo enseñar que a cambiar el contenido de lo que se enseña”

De sus conclusiones también se extrae que los sistemas que introduciendo cambios mejoran, lo deben hacer partiendo el nivel real de logros del sistema. En otras palabras, si un país o región apuesta por introducir cambios procesales, tiene que partir de su realidad concreta de desempeño.

Así, países que deseen pasar de un nivel de éxito “aceptable” a uno “bueno”, independientemente de su cultura, geografía, política o historia, deberían acometer un conjunto de intervenciones enfocadas en establecer las bases de una buena recogida de información, revisar su organización tanto escolar como estructural, así como los métodos pedagógicos que aplica. Los que obteniendo resultados “buenos” quieren ir a “muy buenos” actúan para mejorar la profesión docente, sus requisitos, prácticas y planes de carrera.

Por tanto , para responder a la pregunta de si es posible en nuestra realidad seguir modelos de excelencia para la educación, quizás es demasiado pronto para cambiar planes de estudio, procesos de selección y nuevas formas de instrucción docente. O no.

Quizás no vamos muy desencaminados para el inicio del cambio de acuerdo al nivel de desempeño de nuestro sistema. Así, de acuerdo con la evaluación internacional PISA, estamos en un nivel de logro entre “justito” y “bueno”, y las últimas acciones emprendidas y que generan debate hasta ahora son la de flexibilizar el sistema para un determinado tipo de alumnado con alto riesgo de salir del sistema educativo. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y más concretamente en la Comunitat Valenciana, con planes de intervención específicos y experimentales, como el Plan INTEGRA.

¿Es eso suficiente? ¿Cuenta esa flexibilidad con personal capacitado, motivado y formado para asumir esos cambios estructurales y ese reto personal? O por el contrario, ¿seguimos esperando que la ampliación con recursos humanos mejore los resultados del alumnado y disimule nuestra incapacidad?

Tenemos la ventaja de ver cómo otros en un período relativamente corto de unos seis años lo han logrado, tal y como demuestran estos Informes, y sería por tanto lógico y responsable por parte de todos y cada uno de los que formamos parte del sistema educativo reflexionar, sin prejuicios ni falsas creencias, y apostar por generar cambios.

Cambios hacia una educación de calidad para quien la recibe, formándose como capital humano responsable, crítico y libre capaz de configurar una sociedad competente y preparada para un mundo cambiante y lleno de retos.

Cambios para quien se forma para docente, no esperando el cambio y el refuerzo desde fuera, aunque eso ayuda y bastante, sino generando el cambio desde dentro demandando una formación permanente actualizada, real y efectiva.

Cambios en la mirada social hacia la profesión y el desempeño docente, que reconozca la autoridad legítima de quien sabe qué, cómo y por qué lo hace.

Una sociedad que vea en el valor de la educación, el prestigio y el apoyo que la profesión merece, tal y como recoge la L.O.E., en su Capítulo IV, sobre el reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado.

Sin olvidar todo el trabajo impulsado desde la administración autonómica valenciana para respaldar la figura docente, y que sensible y consciente de las dificultades, recuerda a la sociedad en su conjunto que los docentes, en cuyas manos dejamos a nuestros hijos e hijas todos los días, merecen respeto y reconocimiento.

“Los buenos profesores, preciso es advertirlo, no nacen, sino que se hacen...” (Bolívar, 2008: 3).

La entrevista: “Redes sociales y menores”

Ana Marzo

Abogada.

Consultora y asesora jurídica en el uso de redes sociales.

Ana Marzo es una abogada experta en el uso de redes sociales. Trabaja en el sector de la consultoría y asesoría jurídica en el marco de las nuevas tecnologías y cuenta con una amplia experiencia en formación y concienciación sobre los riesgos de Internet para menores.

Pregunta (P): ¿Qué es hoy en día Internet para los menores?

Respuesta (R): Lo es prácticamente todo, es una forma de comunicarse, de ocio, de ayuda al estudio, es parte de su vida cotidiana y casi un medio natural.

P: ¿Y qué conocen los padres del uso que sus hijos hacen en Internet?

R: Depende el caso. Algunos padres también son usuarios de Internet y concretamente de redes sociales. Otros no lógicamente, no solo es una cuestión de edad, en muchos casos también cultural y de falta de conocimiento tanto a nivel técnico como a nivel usuario.

P: ¿Pero diría que Internet entraña peligros para los menores?

R: En términos generales sí. No obstante, la edad es importante para matizar esta respuesta. Numerosas empresas en Internet ponen a disposición de los menores servicios en cuyo uso éstos pueden concurrir con otros menores y/o con mayores de edad o adultos. Obviamente los riesgos que Internet entraña para un menor de diez o doce años son mayores que para uno de

dieciséis o diecisiete porque entiendo que la falta de conciencia sobre el riesgo es mayor en los de doce que en los de dieciséis o diecisiete.

P: ¿De qué peligros hablamos?

R: La casuística es variada. Hablamos de situaciones de suplantación de la identidad, de robo de claves y contraseñas, de virus e infecciones en el ordenador y de problemas relacionados con la privacidad y la intimidad de los menores o con sus datos personales. Además podríamos hablar también de tecno-adicciones y otros riesgos más específicos como el ciberbullying o ciberacoso.

P: Entonces, ¿tenemos que evitar que los niños accedan a Internet?

R: No, esa no es la solución. Debemos intentar que los niños hagan un uso responsable de Internet y sus servicios; eso solo lo conseguiremos si cuando se inician les acompañamos en la navegación y sobre todo, si les educamos en el respeto a ellos mismos y a los demás. Además también hay que vigilar a los menores y controlar no solo el tiempo sino también las páginas a las que acceden, todo ello con el máximo respeto a la privacidad del menor.

P: ¿Alguna otra recomendación en particular?

R: Sí, las básicas de “convivencia familiar y digital”, como puede ser negociar con los niños los horarios y tiempo de navegación, ubicar el ordenador en un lugar común de la casa y no en el cuarto de los menores, limitar técnicamente el acceso a determinadas páginas web, navegar con ellos de vez en cuando, consultar el historial de páginas visitadas por el menor y por supuesto advertirle de los riesgos que existen y de las precauciones que debe adoptar tales como no responder a desconocidos, no abrir archivos de dudoso contenido y no revelar datos personales a terceros.

P: ¿Cuál es el problema de revelar datos personales a terceros?

R: En principio la recomendación de no revelar datos personales a terceros es para asegurar el anonimato del menor por su propia seguridad. No

obstante, hay otros problemas como el de que los datos de los menores de edad (y en particular de los menores de 14 años) no pueden ser publicados en Internet si no existe un previo consentimiento de sus padres o representantes legales. Por lo tanto un menor no puede publicar de otro menor información o datos si no cuenta con el consentimiento de los padres o representantes legales de este último.

P: Pero todos los menores publican en sus perfiles de las redes sociales fotos suyas y de sus amigos, ¿cómo se puede evitar que lo hagan?

R: Esa es la cuestión. Efectivamente además es una de las utilidades de las redes sociales, que los menores puedan compartir información con sus amigos. En estos casos en principio la Agencia Española de Protección de Datos (órgano encargado de vigilar el cumplimiento de la normativa sobre protección de datos personales) exige que el menor tenga el perfil cerrado a sus amigos y no a toda la red virtual. Claro que en tal caso hay que ayudar al menor a que sepa qué es cerrar el perfil y cómo hacerlo. Otra opción es difuminar o borrar las caras de otros menores sobre los que tengamos duda respecto de sí es posible o no publicar su imagen.

P: Son muchas responsabilidades para un niño ¿no lo cree así?

R: Demasiadas. Estoy de acuerdo, un niño es un niño y desconoce qué dice la legislación, qué dicen las condiciones legales de uso de los servicios de Internet y lo que es legal o ilegal. No podemos pensar que el menor será capaz de asumir todas estas cuestiones, por eso vuelvo a reiterar que el apoyo y concienciación de los padres es vital.

P: ¿Qué ocurre si finalmente “algo falla”?

R: Mal asunto. La Agencia Española de Protección de Datos ya ha sancionado en vía administrativa mediante multas económicas a algunas personas por publicar datos de otras en Internet. La ley es muy dura y las multas pueden llegar a ser muy elevadas, sobre todo si pensamos en una economía familiar. Por otro lado, existe una reciente condena del Juzgado de Primera Instancia número 14 de las Palmas de Gran Canaria al pago de una

indemnización de 5.000 euros al progenitor de un menor, condenado a causa de su omisión del deber de vigilancia que corresponde a los padres, considerando que los progenitores tendrían que haber empleado “una mayor diligencia en la educación del menor en el correcto uso de las nuevas tecnologías”. De seguir en esta línea la doctrina administrativa de los órganos de control y la jurisprudencia de nuestros tribunales a los padres nos espera una complicada situación.

P: Y qué pasa con las empresas de Internet que desarrollan servicios para los menores ¿se está tomando alguna medida contra ellas?

R: Por ahora ninguna coercitiva que yo sepa. Sí que es cierto que se les ha obligado a establecer sistemas para comprobar que los menores de catorce años no usan los servicios. Pero estas medidas no son suficientes. En todo caso se les ha exonerado de responsabilidad sobre la información que publican los menores, de manera que esto poco nos resuelve a los padres.

Muchas gracias.

Programa de entrenamiento en resolución de conflictos familiares: una medida de ajuste en la infancia.

Training program in solving family disputes: a measure of adjustment in childhood

Elena Baixauli Gallego¹

Universitat de València

Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo diseñar un programa de entrenamiento en solución de conflictos y mediación familiar. La finalidad del programa fue evaluar la relación existente entre el entrenamiento recibido por parte de los padres del Colegio Sagrada Familia de Manises en habilidades de resolución de conflictos y mediación familiar, y la mejora de la comunicación con sus hijos. El diseño utilizado para la realización de la investigación fue un diseño pretest-intervención-postest con un grupo de control. La muestra incluía 30 sujetos de edades comprendidas entre los 32 a los 54 años, 20 experimentales y 10 de control. Para medir el cambio en la comunicación familiar, se aplicaron dos instrumentos, antes y después del entrenamiento. El programa consistía en una sesión de intervención mensual de dos horas de duración durante un curso escolar. El entrenamiento en resolución de conflictos y mediación, mejoró la comunicación y las habilidades de solución de problemas. Los resultados de las pruebas no paramétricas sugirieron un impacto positivo de la intervención, los experimentales incrementaron significativamente sus habilidades comunicacionales.

Palabras clave: mediación, habilidades, entrenamiento, conflictos, familia

¹ Contacto: e-mail: elena.baixauli@uv.es

Abstract

This study aimed to design a training program in conflict resolution and family mediation. The purpose of the program was to evaluate the relationship between the training received by parents in conflict resolution skills and family mediation, and improving communication with their children. The design used for the conduct of research design was a pretest-intervention-posttest with a control group. The sample included 30 subjects aged 32 to 54 years, 20 experimental and 10 control. To measure the change in family communication, two instruments were applied before and after training. The program consisted of a monthly intervention session lasting two hours during a school year. Training in conflict resolution and mediation, improved communication and problem solving skills. The results of nonparametric tests suggested a positive impact of the intervention, experimental significantly increased their communication skills.

Key words: mediation, skills, training, conflict, family

Introducción

La investigación tuvo como objetivo diseñar un programa de intervención psicológica basado en un entrenamiento en habilidades comunicacionales y mediación familiar. Dirigido a padres de entre 32 a 54 años, administrado mensualmente durante un curso escolar. El objeto del entrenamiento fue mejorar la relación de los padres con sus hijos. Este estudio forma parte de una línea de investigación desarrollada desde la década de los 90.

La presente investigación planteó los siguientes objetivos: Objetivo 1: Realizar una descripción de las características del funcionamiento familiar de las personas que constituyen la muestra. Objetivo 2: Determinar el efecto que, a nivel intrasujetos, tiene la aplicación versus no aplicación de nuestro programa de entrenamiento (variable independiente) en los sujetos de la muestra. Objetivo 3: Determinar el efecto que tiene la aplicación de nuestro programa de entrenamiento (variable independiente) en los sujetos de la muestra, en

comparación con el grupo control. Las hipótesis del trabajo fueron: Hipótesis primera: los sujetos que recibieron el entrenamiento mejoraron el funcionamiento familiar. Hipótesis segunda: la satisfacción del sujeto con su familia fue mayor en el grupo experimental. Hipótesis tercera: el grupo experimental incrementó significativamente sus habilidades comunicacionales.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 30 sujetos, 26 casados, 3 divorciados y 1 soltero, con una media de 1,45 hijos, siendo la edad más representativa de 4 años. Del conjunto de la muestra, 20 se asignaron al grupo experimental y 10 al grupo control. El 23,7% fueron varones y 73,3% mujeres, y el análisis de la chi cuadrado no indicó diferencias significativas en cuanto al género, $X^2 (1, n=30)=6,53, p>.05$. Los sujetos pertenecían a un ámbito socioeconómico y cultural medio-alto. El 26,7% tenía estudios universitarios, 60% tenía estudios secundarios y el 13,3% estudios primarios. Después de seleccionar un centro escolar, se realizó una reunión con el director del Colegio Sagrada Familia de Manises y el presidente del AMPA, los cuales decidieron participar en el estudio después de la presentación del proyecto. La decisión fue realizada con la aceptación de los padres. No hubo rechazo a la participación ni mortandad muestral.

Diseño y procedimiento

El estudio empleó un diseño de medidas repetidas pretest-intervención-posttest con grupo de control. En la fase pretest, durante la primera sesión, se administraron dos instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes. Los instrumentos aplicados a los sujetos experimentales y control fueron administrados por un psicólogo. Posteriormente, los sujetos experimentales realizaron el programa de entrenamiento que consistió en la realización de cuatro sesiones, de una duración de dos horas, cada una. La primera sesión consistió en la explicación del objetivo del programa. En la segunda sesión se les entrenó en escucha activa. En la tercera sesión se les entrenó en habilidades de expresión de sentimientos. Durante la cuarta sesión

se les enseñó las técnicas de mediación familiar. Al grupo de control, se les informó de la realización de un estudio sobre el funcionamiento familiar, por lo que se les entregó los cuestionarios en el centro, con lo que se evitó el efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención. En la fase posttest, durante la última sesión, se administraron los mismos instrumentos que en la fase pretest para medir el cambio en las variables dependientes. La realización del estudio fue desempeñada por un psicólogo.

Instrumentos

Para evaluar el efecto del programa, en la fase pretest y posttest se administraron 2 instrumentos. Para llevar a cabo las mediciones, los padres contestaron la Escala CAF, que fue elaborada para la investigación, evaluación y diagnóstico de los conflictos familiares, así como para ofrecer una perspectiva del funcionamiento familiar.

Cuestionario de Evaluación del Programa de Comunicación. Se diseñó específicamente para esta investigación un cuestionario, integrado por 10 ítems y escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, para la evaluación de los siguientes factores, potencialmente relacionados con la mejora de la comunicación y relación familiar: Conducta pasada: frecuencia con la que se han practicado las técnicas en el último mes, ítem 9 y 10. Frecuencia con que se han practicado las técnicas en la última semana, ítem 8. Balance: el segundo ítem y el tercero evaluaban los Beneficios asociados al cambio de conducta y el 4 ítem medía el grado en que el sujeto cree que encontraría dificultades para llevar a cabo el cambio que deseaba introducir en su conducta, así como la importancia que concedía a tales dificultades (coste). Actitud: la valoración del cambio que se pretendía introducir en la conducta se midió mediante el ítem 5 y 6. Intención de cambio: el grado en que estaba dispuesto a llevar a cabo las técnicas una vez finalizado el entrenamiento, ítem 7.

Intervención o tratamiento

La aplicación del programa consistió en la realización de 4 sesiones mensuales, de dos horas de duración. Estas sesiones se realizaban en el mismo

horario mensual, en el mismo espacio, salón de actos del colegio y fueron dirigidas por el psicólogo, organizándose siempre con el mismo procedimiento. En primer lugar se les explicaba las técnicas y en segundo lugar realizaban prácticas en parejas o en grupos. La sesión concluía con una breve fase de cierre. Las actividades del programa de intervención tenían como objetivo fomentar el uso de técnicas comunicacionales (exponer, escuchar, dialogar, negociar, tomar decisiones), técnicas de solución de conflictos (mediación familiar) y técnicas de expresión de emociones.

Resultados

Para el estudio de los datos se han utilizado los siguientes procedimientos estadísticos, teniendo en cuenta la naturaleza de las variables analizadas: **Análisis descriptivo**: para obtener información sobre la distribución de la muestra. Para el resto de los análisis de las variables de nuestra muestra objeto de estudio se han aplicado **técnicas no paramétricas de contraste de hipótesis**, principalmente requeridas debido al pequeño tamaño de cada uno de nuestros grupos de protocolo (Grupo experimental: N=20 y Grupo control: N=10).

Objetivo 1: realizar una descripción de las características del funcionamiento familiar de las personas que constituyen la muestra.

Si nos centramos en el **CAF-real en la evaluación pre-tratamiento**, a partir de la Tabla 1 podemos observar que la puntuación media en todos los factores entra dentro del intervalo que incluye a las "familias equilibradas". Con respecto a las dos dimensiones de la escala, podemos decir como las puntuaciones en la dimensión de cohesión familiar definirían a la media de nuestra muestra como una familia de tipo separada, mientras que las puntuaciones en la dimensión de adaptación familiar definirían a la media de nuestra muestra como una familia de tipo flexible. Con respecto a las puntuaciones en cada uno de los factores: las puntuaciones medias en el factor 1 "Sobre los hijos" nos definen a la muestra como con límites generacionales claros; hay alguna proximidad entre padres e hijos (relación permeable). Las puntuaciones medias en el factor 2 "Sobre la unión como sentimiento" nos

presentan a la muestra como con separación emocional. Las puntuaciones medias en el factor 3 "Sobre el compromiso familiar" nos perfilan una muestra que tiene un compromiso personal muy enfatizado, pero que permite la distancia. Se alientan y prefieren las interacciones afectivas. Las puntuaciones medias en el factor 4 "Sobre la creatividad familiar" nos plantean negociaciones flexibles. Acuerdo sobre las decisiones. Algunos cambios de normas aplicadas de modo flexible. Las puntuaciones medias en el factor 5 "Sobre la responsabilidad familiar" nos indican la existencia de roles compartidos y estables. Por último, las puntuaciones medias en el factor 6 "Sobre la adaptación a los problemas" nos muestran un liderazgo igualitario con cambios fluidos.

Con respecto al **CAF-ideal en la evaluación pre-tratamiento**, a partir de la Tabla 2 podemos comprobar que la puntuación media en todos los factores entra dentro del intervalo que incluye a las "familias equilibradas" (salvo en el caso del factor "Sobre el compromiso familiar" en el que las puntuaciones estarían por encima de las familias equilibradas). En lo que se refiere a las dos dimensiones de la escala, podemos decir como las puntuaciones en la dimensión de cohesión familiar, definirían a la media de nuestra muestra como una familia de tipo unida, mientras que las puntuaciones en la dimensión de adaptación familiar definirían a la media de nuestra muestra como una familia de tipo flexible.

Con respecto a las puntuaciones en cada uno de los factores: las puntuaciones medias en el factor 1 "Sobre los hijos" nos definen a la muestra como con clara separación generacional con proximidad padres-hijos (relación permeable).

Las puntuaciones medias en el factor 2 "Sobre la unión como sentimiento" destacan la importancia que tiene para la muestra el sentimiento de unión entre los familiares. Las puntuaciones medias en el factor 3 "Sobre el compromiso familiar" nos perfilan una muestra que tiene compromiso personal muy enfatizado, pero permite la distancia.

Tabla 1: Distribución de la muestra según el CAF real (pre-tratamiento). Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típ.
Factor 1: “Sobre los hijos”	30	7,00	17,00	12,7333	2,31834
Factor 2: “Sobre la unión como sentimiento”	30	9,00	15,00	11,9667	1,73172
Factor 3:”Sobre el compromiso familiar”	30	12,00	23,00	17,7333	2,19613
Factor 4: “Sobre la creatividad familiar”	30	8,00	15,00	10,7667	2,02882
Factor 5: “Sobre la responsabilidad”	30	2,00	9,00	5,4667	2,12916
Factor 6: “Sobre la adaptación a los problemas”	30	6,00	14,00	9,9333	1,68018
Cohesión Familiar	30	22,00	36,00	29,7000	3,27109
Adaptación Familiar	30	18,00	35,00	26,8667	4,19140
N válido (según lista)	30				

Se alientan y prefieren las interacciones afectivas. Las puntuaciones medias en el factor 4 "Sobre la creatividad familiar" nos plantean negociaciones flexibles. Acuerdo sobre las decisiones. Algunos cambios de normas aplicadas de modo flexible. Las puntuaciones medias en el factor 5 "Sobre la responsabilidad familiar" nos indican la existencia de roles compartidos y elaborados. Cambio fluido de roles. Por último, las puntuaciones medias en el factor 6 "Sobre la adaptación a los problemas" nos muestran un liderazgo igualitario con cambios fluidos.

Tabla 2: Distribución de la muestra según el CAF-ideal (pre-tratamiento). Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típ.
Factor 1: “Sobre los hijos”	30	11,00	20,00	14,9667	2,12511
Factor 2: “Sobre la unión como sentimiento”	30	11,00	18,00	14,0333	1,40156
Factor 3:”Sobre el compromiso familiar”	30	17,00	25,00	19,9000	1,93605
Factor 4: “Sobre la creatividad familiar”	30	11,00	15,00	13,0333	1,56433
Factor 5: “Sobre la responsabilidad”	30	2,00	10,00	6,6000	2,41547
Factor 6: “Sobre la adaptación a los problemas”	30	9,00	15,00	11,8000	1,29721
Cohesión Familiar	30	29,00	40,00	33,7667	2,76285
Adaptación Familiar	30	24,00	37,00	31,0333	3,68111
N válido (según lista)	30				

Si nos centramos en el *CAF-real en la evaluación post-tratamiento*, a partir de la Tabla 3 podemos observar que la puntuación

media en todos los factores entra dentro del intervalo que incluye a las "familias equilibradas". Con respecto a las dos dimensiones de la escala, podemos decir como las puntuaciones en la dimensión de cohesión familiar, definirían a la media de nuestra muestra como una familia de tipo separada, mientras que las puntuaciones en la dimensión de adaptación familiar definirían a la media de nuestra muestra como una familia de tipo flexible. Con respecto a las puntuaciones en cada uno de los factores: las puntuaciones medias en el factor 1 "Sobre los hijos" nos definen a la muestra como con límites generacionales claros. Las puntuaciones medias en el factor 2 "Sobre la unión como sentimiento" nos presentan a la muestra como con proximidad emocional. Las puntuaciones medias en el factor 3 "Sobre el compromiso familiar" nos perfilan una muestra que tiene un compromiso personal muy enfatizado, pero que permite la distancia. Se alientan y prefieren las interacciones afectivas. Las puntuaciones medias en el factor 4 "Sobre la creatividad familiar" nos plantean negociaciones estructuradas. Decisiones tomadas por los padres. Pocos cambios de normas que se aplican firmemente. Las puntuaciones medias en el factor 5 "Sobre la responsabilidad familiar" nos indican roles compartidos, cambio de roles. Por último, las puntuaciones medias en el factor 6 "Sobre la adaptación a los problemas" nos muestran un liderazgo igualitario con cambios fluidos.

Tabla 3: Distribución de la muestra según el CAF-real (post-tratamiento). Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típ.
Factor 1: "Sobre los hijos"	20	8,00	17,00	12,3500	2,34577
Factor 2: "Sobre la unión como sentimiento"	20	10,00	19,00	13,4500	2,23548
Factor 3: "Sobre el compromiso familiar"	20	12,00	22,00	17,2000	2,64774
Factor 4: "Sobre la creatividad familiar"	20	2,00	20,00	10,5000	3,77666
Factor 5: "Sobre la responsabilidad"	20	2,00	8,00	4,3000	2,29645
Factor 6: "Sobre la adaptación a los problemas"	20	6,00	15,00	9,8000	1,85245
Cohesión Familiar	20	25,00	36,00	30,6500	2,68083
Adaptación Familiar	20	18,00	32,00	24,7000	4,87852
N válido (según lista)	20				

Con respecto al *CAF-ideal en la evaluación post-tratamiento*, a partir de la Tabla 4 podemos comprobar que la puntuación media en todos los factores entra dentro del intervalo que incluye a las "familias equilibradas". En lo que se refiere a las dos dimensiones de la escala, podemos decir como las

puntuaciones en la dimensión de cohesión familiar definirían a la media de nuestra muestra como una familia de tipo unida, mientras que las puntuaciones en la dimensión de adaptación familiar definirían a la media de nuestra muestra como una familia de tipo flexible. Con respecto a las puntuaciones en cada uno de los factores: las puntuaciones medias en el factor 1 "Sobre los hijos" nos definen a la muestra como con clara separación generacional con proximidad padres-hijos (relación permeable). Las puntuaciones medias en el factor 2 "Sobre la unión como sentimiento" nos presentan a la muestra como con proximidad emocional. Las puntuaciones medias en el factor 3 "Sobre el compromiso familiar" nos perfilan una muestra que tiene un compromiso personal muy enfatizado, pero permite la distancia. Se alientan y prefieren las interacciones afectivas. Las puntuaciones medias en el factor 4 "Sobre la creatividad familiar" nos plantean negociaciones flexibles. Acuerdo sobre las decisiones. Algunos cambios de normas aplicadas de modo flexible. Las puntuaciones medias en el factor 5 "Sobre la responsabilidad familiar" nos indican la existencia de roles estables, pero pueden ser compartidos. Por último, las puntuaciones medias en el factor 6 "Sobre la adaptación a los problemas" nos muestran un liderazgo igualitario con cambios fluidos.

Tabla 4: Ditrribución de la muestra según el CAF-ideal (post-tratamiento). Estadísticos descriptivos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típ.
Factor 1: "Sobre los hijos"	20	8,00	19,00	15,000	3,16228
Factor 2: "Sobre la unión como sentimiento"	20	11,00	15,00	13,8000	1,32188
Factor 3:"Sobre el compromiso familiar"	20	16,00	24,00	20,6500	2,27746
Factor 4: "Sobre la creatividad familiar"	20	9,00	15,00	13,3500	1,59852
Factor 5: "Sobre la responsabilidad"	20	2,00	8,00	4,3000	2,29645
Factor 6: "Sobre la adaptación a los problemas"	20	3,00	15,00	10,9500	3,08605
Cohesión Familiar	20	28,00	39,00	34,4500	3,44085
Adaptación Familiar	20	17,00	38,00	29,5000	6,51718
N válido (según lista)	20				

Objetivo 2: Determinar el efecto que, a nivel intrasujetos, tiene la aplicación versus no aplicación de nuestro programa de entrenamiento (variable independiente) en los sujetos de la muestra.

Como podemos comprobar a partir de la Tabla 5, los sujetos del grupo experimental en el CAF-Real presentan puntuaciones significativamente superiores en las medidas post-tratamiento que en las pre-tratamiento en el factor 2, $Z(-2,062)=0.039$, $p<0.05$, que se refiere al Factor 2 “unión como sentimiento”, lo cual sugiere, a favor de la hipótesis primera, cierta evidencia de que el entrenamiento haya influido en el grupo experimental.

Tabla 5: Diferencias intrasujetos en el CAF-real (grupo experimental).

Variable Dependiente	Prueba estadística	Estadístico	Probabilidad
CAF-REAL Pretest-Postest La unión como sentimiento	Wilcoxon	$Z(-2,062)=0.039$	*0.039

* $p<0.05$

Los sujetos del grupo experimental en el CAF-ideal no presentan puntuaciones significativamente superiores en las medidas post-tratamiento que en las pre-tratamiento.

La tabla 6 sugiere la existencia de diferencias significativas entre la percepción real e ideal en el pretest en los siguientes factores: factor 1 “sobre los hijos $Z(-3,424)=0,001$, $p<0.01$, factor 2 “sobre la unión como sentimiento”, $Z(-3,316)=0,001$, $p<0.01$, factor 3 “sobre el compromiso” $Z(-2,652)=0,008$, $p<0.01$, factor 4 “sobre la creatividad”, $Z(-3,221)=0,001$, $p<0.01$ y factor 6 “sobre la adaptación a los problemas”, $Z(-3,282)=0,001$, $p<0.01$ y en las puntuaciones de Cohesión Familiar $Z(-3,109)=0,002$, $p<0.01$ y Adaptación Familiar, $Z(-3,207)=0,001$, $p<0.01$.

Sin embargo, no existen diferencias significativas entre la percepción real e ideal de los factores, del grupo experimental en el pos-tratamiento, lo que indica menor diferencia entre percepción real e ideal. Respecto a la mayor satisfacción del sujeto con su familia, no existen diferencias significativas, por lo que no se cumple la hipótesis 2.

Los resultados mostrados en la Tabla 7 sugieren diferencias significativas en los siguientes factores: factor 1 “sobre los hijos” $Z(-3,263)=0,001$, $p<0.01$,

factor 3 “sobre el compromiso”, $Z(-2,890)=0,004$, $p<0.01$, factor 4 “sobre la creatividad”, $Z(-2,875)=0,004$, $p<0.01$ y el factor 6 “de adaptación a los problemas”, $Z(-3,151)=0,002$, $p<0.01$.

Tabla 6: Diferencias entre percepción real e ideal en el pretest (grupo experimental).

Variable Dependiente	Prueba estadística	Estadístico	Probabilidad
Sobre los hijos.	Wilcoxon	$Z(-3,263)=0,001$	***0,001
Sobre la unión como sentimiento.	Wilcoxon	$Z(-3,316)=0,001$	***0,001
Sobre el compromiso	Wilcoxon	$Z(-2,652)=0,008$	**0,008
Sobre la creatividad	Wilcoxon	$Z(-3,221)=0,001$	***0,001
Sobre la adaptación a los problemas	Wilcoxon	$Z(-3,282)=0,001$	***0,001
Cohesión familiar	Wilcoxon	$Z(-3,109)=0,002$	**0,002
Adaptación familiar	Wilcoxon	$Z(-3,207)=0,001$	***0,001

*** $p<0.001$ ** $p<0,01$

Del mismo modo, existen diferencias significativas en las puntuaciones de Cohesión familiar $Z(-2,947)=0,003$, $p<0.01$ y Adaptación familiar $Z(-3,354)=0,001$, $p<0.01$.

Tabla 7: Diferencias entre percepción ideal pre-tratamiento y real postratamiento.

Variable Dependiente	Prueba estadística	Estadístico	Probabilidad
Sobre los hijos.	Wilcoxon	$Z(-3,424)=0,001$	***0,001
Sobre el compromiso	Wilcoxon	$Z(-2,890)=0,004$	**0,004
Sobre la creatividad	Wilcoxon	$Z(-2,875)=0,004$	**0,004
Sobre la adaptación a los problemas	Wilcoxon	$Z(-3,151)=0,002$	**0,002
Cohesión familiar	Wilcoxon	$Z(-2,947)=0,003$	**0,003

Adaptación familiar	Wilcoxon	Z (-3,354)=0,001	***0,001
----------------------------	----------	------------------	-----------------

***p<0.001 **p<0,01

Objetivo 3: Determinar el efecto que, a nivel intersujetos, tiene la aplicación nuestro programa de entrenamiento (variable independiente) en los sujetos de la muestra, en comparación con el grupo de control.

La prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas realizada con la variable Conducta Pasada, puso de manifiesto diferencias significativas en el pretest y el postest en el grupo experimental, como se puede apreciar en la Tabla 8, Z (-2,581)=0.010, p<0.05, lo que sugiere un efecto positivo del programa, a favor de la Hipótesis 3. La prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas realizada con la variable Balance, indica diferencias significativas respecto al Coste, Z (-2,777)=0.005, p<0.05, que representa la percepción del esfuerzo para poner en práctica las habilidades aprendidas. Mientras, que no se encuentran diferencias significativas, en cuanto al beneficio de llevarlas a práctica, Z (-0,284)=0,776, p<0.05. La prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas realizada con la variable Actitud, indica que no se encuentran diferencias significativas, en cuanto a la valoración del cambio que se deseaba hacer, Z (-0,632)=0,527, p<0.05. La prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas realizada con la variable Intención de cambio, indica que no se encuentran diferencias significativas, en el grado en que está dispuesto a llevar a cabo las técnicas, Z (-0,632)=0,527, p<0.05.

Tabla 8: Diferencias cuestionario evaluación del programa (Pretest-Postest)

Variable Dependiente	Prueba estadística	Estadístico	Probabilidad
Conducta pasada	Wilcoxon	Z (-2,581)=0.010	*0,010
Coste	Wilcoxon	Z(-2,777)=0.005	**0,005

***p<0.001 **p<0,01 *p<0,05

La prueba U de Mann-Whitney realizada para el conjunto de las variables puso de relieve que antes de la intervención existían diferencias significativas entre experimentales y control. Los resultados de las diferencias pretest-postest entre ambas condiciones fueron significativas y el tamaño del efecto fue grande. Estos resultados confirman que las diferencias pretest-postest entre experimentales y control fueron significativas ($p < .001$), lo que evidencia un efecto positivo del programa sobre la comunicación familiar y la relación entre los miembros de la familia.

La prueba U de Mann-Whitney realizada para el conjunto de las variables del Cuestionario CAF, puso de relieve que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y control, existían diferencias significativas en los factores 5 y 6. Los resultados de las diferencias pretest-postest entre ambas condiciones fueron significativas en el CAF-real en los factores 2 “sobre la unión como compromiso”, factor 5 “sobre la responsabilidad”, factor 6 “sobre la adaptación a los problema” y las puntuaciones en Adaptación Familiar, Tabla 9. Los resultados de las diferencias pretest-postest entre ambas condiciones fueron significativas en el CAF-ideal en los factores 4 y 5. Estos resultados confirman que las diferencias pretest-postest entre experimentales y control fueron significativas ($p < .05$), lo que evidencia un efecto positivo del programa sobre la comunicación familiar y el funcionamiento familiar.

Tabla 9: Diferencias pretest-postest entre experimentales y control CAF-real, CAF-ideal.

Variables	CAF REAL COMPARACIONES PRE-POST GRUPO EXPERIMENTAL		CAF IDEAL COMPARACIONES PRE-POST GRUPO CONTROL	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Factor 2: Sobre la unión.		Z(-2,079)=0,04		

Factor 4: Sobre la creatividad				Z(-2,020)=0,043
Factor 5: Responsabilidad	Z(-2,660)=0,08	Z(-2,850)=0,04	Z(-2,393)=0,019	Z(-2,059)=0,039
Factor 6: Adaptación a los Problemas	Z(-2,535)=0,011	Z(-2,230)=0,02		
Adaptación Familiar		Z(-2,140)=0,03		

Discusión

Los resultados muestran un impacto positivo del entrenamiento, ya que los sujetos experimentales mostraron significativamente: 1) una mejora en la comunicación familiar y 2) un cambio significativo en el funcionamiento familiar a nivel de Adaptación familiar, a favor de las hipótesis 1 y 3. Sin embargo, no se observó cambio a nivel de Cohesión familiar, por lo que aquí el entrenamiento no obtuvo un resultado significativo. Estos datos confirmaron que el entrenamiento en habilidades de comunicación y mediación familiar promueve una comunicación efectiva, que favorece las relaciones en familia, verificando la hipótesis 3. Estos resultados apuntaron en la misma dirección que los obtenidos en otros estudios que han sugerido los beneficios del entrenamiento en mediación familiar, para los miembros de las familias (Siddiqui y Ross, 2004; Zhou, Sandler, Millsap, Wolchik, y Dawson-McClure, 2008) y la importancia del comportamiento parental como un mediador de la relación entre el conflicto marital y resultados en la infancia (Kaczynsky, Lindahl, Malik y Laurenceau, 2006). Se confirma la hipótesis 1, sugiriendo el impacto que pueden desempeñar estos programas sobre las familias e indirectamente sobre los hijos, convirtiéndose en una medida de ajuste en la infancia, disminuyendo la psicopatología infantil relacionada con problemas familiares. La investigación realizada valida el programa diseñado y aporta un instrumento de intervención psicológica para fomentar las relaciones familiares, donde existen problemas de comunicación.

Trabajo actual

La presente investigación es un proyecto piloto de una investigación de mayor envergadura respecto a la temática presentada, coordinada por las

compañeras del Departamento de Evaluación, Personalidad y Tratamientos Psicológicos.

En el momento actual, gracias a la Concesión de una Beca de Investigación de la Federación Española de Terapeutas de Familia, se continúa trabajando con dos grupos de padres, un grupo de iniciación (padres que inician el entrenamiento) y otro avanzado (padres en segundo año de entrenamiento), del Colegio Sagrada Familia de Manises, y con un grupo de iniciación en el Colegio San José de la Montaña de Cheste.

El objeto actual de investigación es la comparación entre las muestras de padres que han recibido el entrenamiento en los dos centros y un grupo de control, constituido por un conjunto de padres que no han recibido ningún entrenamiento, con el fin de verificar que los padres, independientemente del colegio, que han recibido entrenamiento mejorarán la comunicación y la relación con sus hijos.

Bibliografía

Baixauli, E. (2002): La Mediación Familiar: un camino hacia la solución de conflictos. ADIMER. Recuperado de <http://www.mediacioneducativa.com.ar/experienci18.htm>

Bandura, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.

Bolaños, J.I. (1996): Mediación Familiar: una forma diferente de entender la justicia. *Informació Psicològica*, 60, 23-25.

Fite, J.E et al. (2008). Social Information Processing Mediates the Intergenerational Transmission of Aggressiveness in Romantic Relationships. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 367-376.

Kaczynsky K.J., Lindahl, K.M., Malik, N.M. y Laurenceau, J.Ph. (2006). Marital Conflict, Maternal and Paternal Parenting, and Child Adjustament: A Test of Mediation and Moderation. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 199-208.

Olson, D.; et al. (1985). *Family Inventories*. Minnesota: Family Social Science. University of Minnesota.

Perez-Marin, M. (2000): *La familia del enfermo oncológico: un programa de intervención psicológica*. (Tesis doctoral). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Rosenstock, A. S. (2007). Understanding protracted conflicts in family mediation: Attachment, differentiation and emotional states of parents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(6B), 4141-4161.

Siddiqui A. y Ross H. (2004). Mediation as a Method of Parent Intervention in Children's Disputes. *Journal of Family Psychology*, 18(1), 147-159.

Smith, Julie, L (2005). Effects of parent mediation in sibling disputes on children's sociocognitive skills and conflict interations. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering*, 66(6B), 33470.

Zhou Q., Sandler, I.N., Millsap, R.E., Wolchik, S.A. y Dawson-McClure, S.R. (2008). Mother-Child Relationship Quality and Effective Discipline as Mediators of the 6-Year Effects of the New Beginnings Program for Children From Divorced Families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 76(4), 579-594.

Èxits i dificultats d'un projecte d'investigació lingüística de nivell no universitari

Successes and difficulties of a linguistic research project at non-university level

Eva San Evaristo Pascual¹

Llicenciada en Filologia Clàssica i Italiana

Professora de Secundària

Resum

L'Anàlisi Contrastiva és un model d'investigació de la Lingüística contrastiva, una branca de la Lingüística Aplicada que no s'explica als ensenyaments mitjans. Tanmateix, ací presentarem un treball contrastiu de microlingüística realitzat per estudiants de secundària que tractava de donar una explicació a la diferència de criteris en morfologia derivativa dels manuals de Batxillerat. L'estudi es va completar amb l'anàlisi de l'estructura lèxica del castellà i del dialecte valencià oral a partir d'un corpus de discursos autèntics creat per elles.

Paraules-clau: Lingüística Contrastiva, anàlisi contrastiu, morfologia lèxica, corpus oral, educació secundària, TIC.

Abstract

Contrastive Analysis is a model of investigation of Contrastive Linguistics, a branch of Applied Linguistics which is not taught in Spanish Secondary Education. However, this paper deals with the procedures and results of a research project on word formation in students' books used in a high school, which was carried out by the students. They also implemented a microlinguistic contrastive analysis between oral Spanish and the Valencian dialect from spoken language corpora which they created themselves.

¹ Contacto: e-mail: carmeroz@gmail.com

Keywords: Contrastive Linguistics, contrastive analysis, lexical morphology, spoken corpus, secondary education, ICT.

Gènesi

Una de les idees més repetides als centres de secundària és la coordinació interdepartamental, especialment quan existeixen forts lligams entre les matèries. A l'àrea de llengües açò és molt important fins i tot en qüestions que poden semblar mínimes, però que a l'alumnat li crea dubtes i vacil·lacions, com ara la terminologia emprada per a designar una mateixa funció sintàctica o, en el cas que ens ocupa, els processos de formació de paraules (d'ara endavant FP).

El treball que anem a presentar es va gestar en l'assignatura “Fonaments lèxics de la Ciència i la Tècnica” durant el curs 2007/2008 amb la idea precisament d'unificar criteris quant a la FP, un dels temes del currículum d'esta assignatura. Aquesta optativa de 1r Batxillerat compta amb un bloc temàtic dedicat als mecanismes morfològics de FP aplicats a la terminologia culta (científico-tècnica, artística i humanística sensu lato) d'arrel grecollatina, agrupada per branques de coneixement acompanyada d'una breu informació de l'estat de desenvolupament d'eixa disciplina en època antiga i, en ocasions, també durant l'Edat Mitjana i el Renaixement. Les discrepàncies en alguns processos de la FP entre els llibres de text de “Fonaments Lèxics” i “Castellà 1r” va cridar l'atenció del reduït grup d'alumnes matriculades a la nostra assignatura (cinc). L'observació d'este fet i el seu interès d'anar més enllà del que deien els llibres buscant la causa de les disparitats ens va portar a reconèixer que este grup d'alumnes posseïa alguns dels indicadors de la creativitat descrits per Torrance (Calbó, M., Vayreda, M. & Morejón, L., 2006) circumstàncies no massa freqüents i que calia aprofitar. Això ens va animar a intentar portar a la pràctica entre alumnes d'ensenyament secundari un tipus diferent de treball de recerca seguint un model d'anàlisi contrastiva descriptiva (és a dir, per a aprofundir en el coneixement de la llengua sense finalitat didàctica (Santos, 1993 i Lo Cascio, 1982)), basat en corpus i amb eines informàtiques especialitzades que havíem tingut l'ocasió d'experimentar i posar en pràctica a nivell universitari (postgrau) amb els Drs. Calvo i Olivares del Dept. de Filologia Francesa i Italiana de la Universitat de València i amb la Dra.

Montero del Dept. de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València. D'ací va nàixer l'anàlisi contrastiva (d'ara endavant AC) dels procediments de FP aplicats a l'ensenyament mitjà (part teòrica) amb una part pràctica consistent en una anàlisi quantitativa i qualitativa de les paraules complexes en la parla de les dues llengües objecte de l'estudi (castellà i valencià) a partir de les dades obtingudes de dos corpus orals recollits per les pròpies estudiants, dins del marc d'una tercera assignatura de l'àrea de Clàssiques.

Aspectes novedosos

Creiem que el plantejament d'este tipus de treball de recerca realitzat per alumnes no universitaris suposa unes certes innovacions respecte a allò que es fa normalment als centres educatius: En primer lloc, perquè habitualment no es promou des dels departaments didàctics de llengües la realització de treballs de caire lingüístic. Hi hem d'incloure els de Grec i de Llatí ja que precisament el punt fort d'ambdós assignatures al Batxillerat rau en la llengua(1). Tanmateix, sembla que hi haja entre els professors de Clàssiques una preferència quasi exclusiva pels temes de Cultura Clàssica i, fonamentalment, de mitologia en les seues diferents manifestacions (cinema, art, música etc.) o de la vida quotidiana. És clar que es tracta de temes molt atractius per als estudiants (cfr. Taula I) i que es fan servir com un "ham" (si se'ns permet emprar esta metàfora) per atraure'ls, per diverses raons:

a) Perquè una bona part de l'alumnat desconeix què significa i la importància que té el Món Clàssic per a la cultura occidental i la pervivència d'alguns costums a la vida moderna. Amb l'ús i treball de referències clàssiques properes a l'alumne es pot captar la seua atenció i interès, com ara la mitologia al cinema (pensem al films de pèplum que es van rodar en els primers anys del nou mil·leni) o a la literatura juvenil (tota la saga de Harry Potter està farcida de pseudollatinismes i poblada d'éssers mitològics).

b) Potser també (i això ho comprovarem dins d'uns pocs anys, quan tindrem dades suficients de valoració) perquè s'ha estés el temor que l'actual sistema de ponderacions de les PAU pugja perjudicar les nostres assignatures en haver-los donat per a l'accés a certs graus de l'àmbit humanístic i social sols un valor de 0,1 (com ara, Grec II per a Història, Història de l'Art, Educació social o

ambdós assignatures per als graus de Dret, Comunicació Audiovisual, Ciències polítiques etc.). Això implica que, segons el disseny dels itineraris de la Modalitat d'Humanitats i Ciències Socials que establisca la COCOPE de cada centre, l'alumnat de Batxillerat podrà triar-ne unes altres que considere més avantatjoses. Aleshores, potenciant aspectes no tan “aspres” com els lingüístics, les nostres disciplines es fan més amenes i atractives i això seria un al·licient per a ser escollides per l'alumnat en lloc d'unes altres.

Un segon motiu per a considerar novedós el treball que presentem és el seu enfocament ja que quan es fan treballs promoguts des dels departaments didàctics de llengües, predominen els de caire literari. En són testimoniats, en la nostra opinió, les dades d'un concurs de recerca per a escolars d'àmbit nacional “Si eres original, eres de libro” recollits a la Taula I on vorem que no hi ha entre els guanyadors cap estudi lingüístic, mentre que sempre n'hi ha hagut un de literatura. Sols a les mencions extraordinàries trobem treballs de relacionats amb el lèxic des d'una perspectiva més propera al recull o formació d'un glossari per branques de coneixement o per famílies lèxiques, excepció feta de la menció del concurs de l'any 2008/2009.

Taula 1: Àrees de coneixement dels premis i mencions del Concurs “Si eres original, eres de libro”

	2n Cicle ESO	Batxillerat/CFGM	Mencions d'honor (entre d'altres) a 2n cicle ESO i BATX/CFGM
2006/2007:	Història moderna Matemàtiques Ètica	Arquitectura i sostenibilitat Literatura Biologia	Lexicologia (lèxic il·lustrat de l'arquitectura)
2007/2008	Història Ecologia Literatura	Història Ètica Tecnologia	Lexicologia (Arcaïsmes a la Comunitat de Madrid)
2008/2009	Ecologia (2) Mitologia	Literatura Astronomia	Fonètica i Morfosintaxi (“Kódigo sms: “Kódigo moderno”)
2009/2010	Biologia Mitjans de comunicació Geografia/Geologia	Cultura clàssica/H ^a antiga Referents clàssics (mitologia en l'art) Biologia	Mitologia de diverses cultures Literatura (3)

L'especificitat del treball realitzat amb les nostres alumnes no va raure, doncs, en la temàtica (la Lexicologia) sinó en la metodologia i l'objecte d'estudi,

la Lingüística Contrastiva (Trager (1949) citat per Santos, 1993, p. 27) –o Interlingüística (Wandruszka, 1980)–, i un des seus mètodes, l'AC, que ara per ara es treballa generalment a les universitats, centres d'investigació etc. i amb personal investigador. L'AC va ser el primer model d'investigació de la Lingüística Contrastiva (d'ara endavant LC), una branca de la Lingüística Aplicada que Santos (1993, p. 30) definix com “ciencia que se ocupa del contraste sincrónico y sistemático de dos o más sistemas lingüísticos”. Tot i que va sorgir com un instrument pedagògic per a la millora de l'ensenyament de les llengües modernes i dels llibres de text (Wandruszka, 1980), ha desenrotllat també una vessant teòrica (comparació de les diferències i similituds de dues o més llengües). Pel que fa a l'AC, el seu desenvolupament inicial pretenia a grans trets analitzar les estructures de la L1 i la L2 per a extraure'n les diferències i les interferències per tal de previndre les dificultats de l'aprenentatge d'una L2. L'investigació de les nostres alumnes, com ja s'ha dit, emprà este mètode, però sense finalitat didàctica (AC descriptiva). Una altra singularitat va ser el seu tractament: des del punt de vista de la morfologia lèxica o derivativa (estudi comparatiu dels criteris de FP als llibres de text de tres assignatures de Batxillerat), l'enfocament adoptat: oralitat, contrastivitat i fundamentació en un corpus propi recollit per les alumnes (orientació activa) i, finalment, integració de les TIC en entorns d'aprenentatge i com una eina imprescindible en els treballs de recerca (processament de la informació, obtenció i anàlisi de dades). Ara bé, este o qualsevol altre plantejament innovador no s'hauria pogut dur a terme si els docents no tingueren habilitats tecnològiques suficients (no sols utilitzar un ordinador com a “màquina d'escriure”) ni estigueren actualitzats en la seua disciplina, aspecte este que no sol estar present en les activitats de formació i perfeccionament impartides als professors d'ensenyament no universitari.

Objectius i disseny del treball

El disseny del treball de recerca pretenia recollir alguns dels objectius del currículum: realització de treballs en grup basats en els procediments fonamentals de la investigació i dels mètodes científics, en aquest cas, aplicats a la llengua; familiaritzar les alumnes amb la investigació; desenvolupar en elles el pensament crític; fomentar la consulta dels fons bibliogràfics de les

biblioteques com a instrument imprescindible del treball d'investigació(2); aprendre l'ús d'eines informàtiques per a l'anàlisi de textos i aprendre a redactar un treball d'investigació parant atenció a l'organització de la informació i a la citació de la bibliografia.

Pel que fa al seu disseny, vam partir d'aquestes tres premisses: una, l'objecte de l'estudi i resultats que es pretenien aconseguir; dos, la valoració de l'utilització o no de corpus preexistents i, finalment, la perspectiva del treball.

1. Pel que fa al primer punt, tres eren els objectes d'atenció: per una banda, el tractament del mecanisme de FP als llibres de text de Batxillerat de "Castellà", "Valencià" i "Fonaments Lèxics", per tal d'extraure'n igualtats i diferències i d'esbrinar les raons de les diferències (AC de nivell microlingüístic, sincrònic i de natura teòrica on tingueren igual tractament el valencià i el castellà). En segon lloc, volíem saber si els llibres de text de Batxillerat estaven actualitzats, és a dir, si seguien les últimes tendències en matèria de morfologia lèxica. Vam establir que el marc de referència serien les gramàtiques "oficials" del castellà i del valencià, obres de recent publicació: la Gramàtica descriptiva de la lengua española de la RAE i la Gramàtica Normativa valenciana de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, malgrat la diferent orientació de cadascuna. En tercer lloc, jutjàvem necessari un contrapés pràctic per tal que les alumnes constataren l'ús real de les paraules complexes a la parla (premissa n. 2).

2. Respecte a la conveniència d'emprar corpus ja elaborats i a l'abast a través d'internet de manera gratuïta, cal dir que estos estan integrats majoritàriament per documents escrits, com ara el CREA (Corpus de referencia del español) de la RAE o el de Mark Davies de la Universitat Brigham Young; i per al català, castellà i anglès el BwanaNet (corpus tècnic) de l'IULA de la Universitat Pompeu Fabra. Però com que els textos complets de totes tres bases de dades no estan disponibles i sols poden fer-se'n consultes, de res ens servien per a la nostra tasca ja que necessitàvem treballar directament sobre els documents orals, no sobre recerques de paraules aïllades. Així doncs, vam decidir que aquesta part de l'estudi es basara en la vessant oral i es fera amb els seus <de les alumnes> propis corpus per tres raons :

1a. Per la novetat que suposa l'oralitat en el panorama de l'AC especialment a nivell lèxic (tenint sempre present que parlem de estem menejant-nos en un àmbit propi de l'educació superior) ja que la fonètica sí que ha sigut objecte d'atenció, generalment amb finalitats didàctiques (Titone, 1982).

2a. Perquè, malgrat l'existència de dos corpus del castellà oral (el Val.Es.Co. -Valencia, Español Coloquial- dirigit per A. Briz, Universitat de València i el Corpus de Referencia de la Lengua Española Contemporánea: corpus oral (CORLEC), dirigit per Marcos Marín, a més d'altres enfocats a la dialectologia –cfr. González, 2005–) i uns quants més del català (com ara els del Corpus del Català Contemporani de la Universitat de Barcelona (CCCUB) i el Corpus Oral de Registres (COR-LR) sota la direcció de Bernardò i Viana de la Universitat de Lleida), vam creure més adient que les alumnes en constituïren els seus propis, un del valencià i un altre del castellà perquè, donat que fent servir els reculls dels tres corpus les alumnes no s'anaven a estalviar la feina de transcriure'n les converses en un document ".txt" (pas previ per a la obtenció de dades mitjançant l'ús d'una ferramenta informàtica ad hoc), almenys la confecció d'un corpus propi suposaria un treball més actiu, interessant i fins i tot divertit.

3a. L'última consideració a favor de la creació dels nostres corpus era la "comparabilitat": si haguérem pres el de Val.Es.Co, els enregistraments del qual van fer-se a l'àrea de València, i el corpus català del COR, les diferències geogràfiques i dialectals podrien haver determinat els resultats de l'estudi. Així doncs, és possible que el mini corpus del valencià oral de les nostres estudiants, siga, ara per ara, un dels pocs, si més no l'únic, fets fins al moment(3).

3. La finalitat era que les alumnes s'adonaren que la llengua és un ésser viu, que va més enllà dels llibres de text. En aquest sentit, el treball d'investigació va tenir una clara aplicació didàctica, però no en el sentit habitual de l'AC (l'enfocament a l'aprenentatge d'una L2), sinó perquè els va servir per a reconèixer les seues deficiències: en TIC (sovint pensem que els joves dominen la informàtica i els nous aparells electrònics, però en moltes ocasions sols saben

fer fotos, escriure missatges i comunicar-se per xat), en la seua expressió oral (gràcies als defectes de la parla de la gent que participava en els enregistraments i les seues pròpies ja que en algunes també hi intervenien) i escrita (ortografia, pobresa de vocabulari...) a més del que hem indicat a la nota (2). Sols per aquesta presa de consciència pensem que el treball ja va pagar la pena.

Els objectius específics del treball van ser :

1. Introduir-los en els punts bàsics de la Lingüística Contrastiva.
2. Reconèixer els problemes de la caracterització de la FP i la diferència de criteris dels lingüistes del català i del castellà.
3. Valorar críticament el tractament de la FP als llibres de text de Batxillerat i la seva actualització.
4. Crear dos reculls de discursos (o siga, textos orals) autèntics mitjançant enregistraments espontanis no preparats.

Desenvolupament

El treball es va dur a terme en tres fases paral·lelament a la matèria ordinària de l'assignatura i no de manera lineal:

1a fase. Creació dels corpus amb gravacions en directe en castellà i en valencià. Les converses havien d'abastir estos tres camps (que vam establir prenent com a referència les fitxes tècniques de Val.Es.Co. amb lleugers canvis) en cadascuna de les llengües: a) Edat. b) Lloc de la gravació (la pretensió inicial era que les mostres provingueren de diversos llocs de la Comunitat Valenciana aprofitant les arrels familiars de les alumnes). I c) Nivell educatiu dels parlants.

Taula 2: Model de fitxa tècnica d'una gravació.

Nombre del responsable de la grabación _____			Título del archivo _____			
Fecha de la grabación _____			Lugar _____			
Número interlocutores _____			Nº palabras _____			
Duración (segs.) _____			Sexo			
Edad			Nº hombres: _____			
<input type="checkbox"/> hasta 20; n° _____			Nº mujeres: _____			
<input type="checkbox"/> 20-40; n° _____						
<input type="checkbox"/> más de 40; n° _____						
Estudios						
Interlocutor 1	<input type="checkbox"/> H	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> Elemental	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Diplomatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura
Interlocutor 2	<input type="checkbox"/> H	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> Elemental	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Diplomatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura
Interlocutor 3	<input type="checkbox"/> H	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> Elemental	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Diplomatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura
Interlocutor 4	<input type="checkbox"/> H	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> Elemental	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Diplomatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura
Interlocutor 5	<input type="checkbox"/> H	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> Elemental	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Diplomatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura
Tipo de conversación:						
<input type="checkbox"/> Espontánea			<input type="checkbox"/> Inducida			
Lengua utilizada						
<input type="checkbox"/> Castellano		<input type="checkbox"/> Valenciano		<input type="checkbox"/> Ambas		
Participa el alumno en la misma:			<input type="checkbox"/> No			
Información relevante:						

2a fase. Simultàniament, es va dur a terme la recerca bibliogràfica a partir de la qual es va realitzar l'anàlisi i comentari de la FP als llibres de text (set), acarant-los amb les dades de les gramàtiques ja esmentades. Vam donar unes idees molt generals a l'alumnat sobre la Lingüística i l'AC perquè conegueren sobre quines bases teòriques se sustentava el seu estudi i, d'altra banda, perquè servira, gràcies a la consulta dels llibres de text i de les gramàtiques, per a ampliar/reforçar els seus coneixements sobre la FP.

3a fase. Es van transcriure els textos (el que vam aprofitar per a recordar i aplicar les regles d'ortografia i accentuació, la qual cosa era bàsica perquè un terme mal escrit podia fer que el programa no el reconeguera correctament). En este punt, les alumnes van aprendre a utilitzar el processador de textos d'una forma més acurada així com l'eina informàtica "WordSmith Tools", una suite de programes dissenyada per a les tasques lexicogràfiques de la Oxford University Press que ofereix diverses ferramentes per a treballs lexicològics i també contrastius (concordances, paraules-clau entre varis corpus etc.). Mitjançant este programa van obtindre les dades de freqüència dels corpus i juntament amb l'estudi teòric, van redactar les seves conclusions.

Dificultats i decepcions

Durant la realització del treball ens va cridar l'atenció, com ja hem apuntat abans, les poques habilitats informàtiques de l'alumnat. I és que, malgrat el que puguen fer els joves fora de l'horari lectiu, encara s'ha d'insistir

als centres educatius en la formació adequada en TIC tant en l'assignatura d'Informàtica com en la resta (Canet, 1997), sempre en la mesura de les possibilitats i de la competència del professorat. Les alumnes participants que, recordem cursaven 1r Batxillerat al curs 2007/2008, no van tindre a l'ESO l'assignatura d'Informàtica més que com una optativa i no totes la van cursar. D'altra banda, sembla que no es va poder dur a terme el bloc "Presentació de la informació i tractament informàtic de textos", que és comú a Castellà i Valencià de 4t d'ESO i, aleshores, part de la feina que s'hauria d'haver fet vam haver de fer-la llavors.

Pel que fa als continguts, el projecte inicial de fer un anàlisi global parla castellana/parla valenciana tenint en compte també les variants de edat, sexe, nivell educatiu i lloc d'origen (o d'habitatge) en cadascuna de les llengües es va veure minvat perquè, malgrat la primera empenta entusiasta de les alumnes, l'interés va anar perdent-se al llarg del temps. El motiu, en la nostra opinió, és la duresa dels treballs lingüístics. Encara que els defensem a nivell no universitari, no podem negar que el seu procés és dur i els resultats no són gens vistosos, fins i tot poden resultar grisos per a aquelles persones que no hi estiguen interessades.

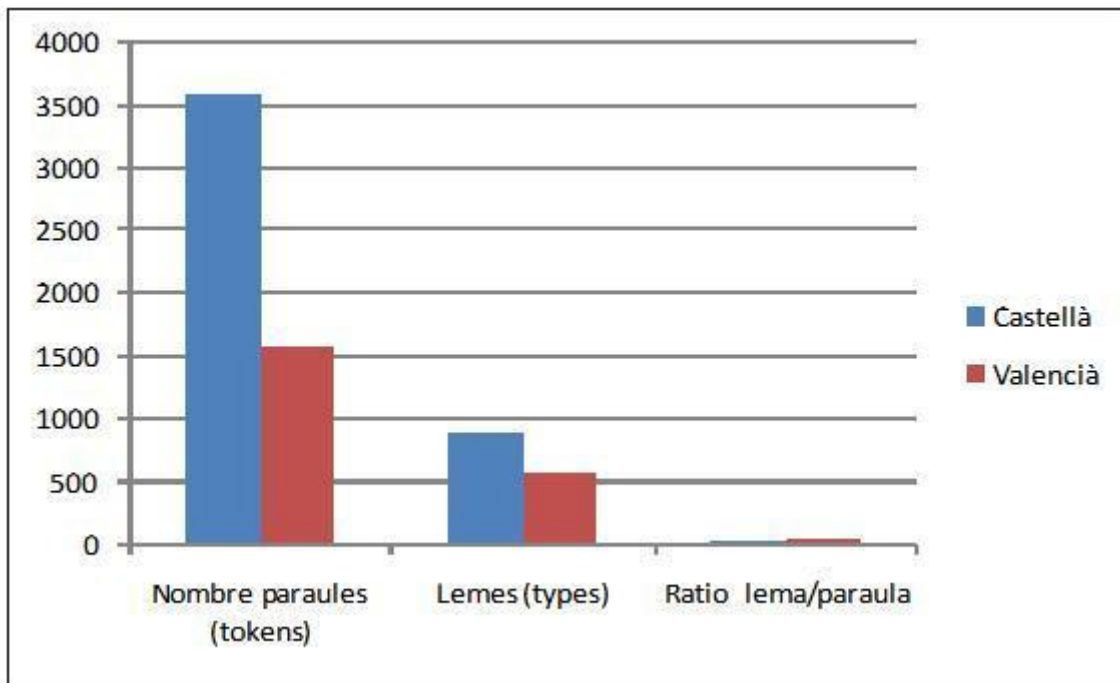
El progressiu desinterés va tindre com a conseqüència: un, l'absència de varietat geogràfica de les converses (totes enregistrades a València ciutat) perquè les alumnes no van aprofitar els desplaçaments familiars per a realitzar gravacions; dos, el seu reduït nombre, agreujat perquè se'n van rebutjar algunes inintel·ligibles. I tres, perquè, com les alumnes posaren de manifest a les "Conclusions", van tindre dificultats d'obtindre converses en valencià a València en les franges compreses entre els 0 i 20 i especialment entre 20 i 40 anys, on no se n'obtingué cap.

Resultats

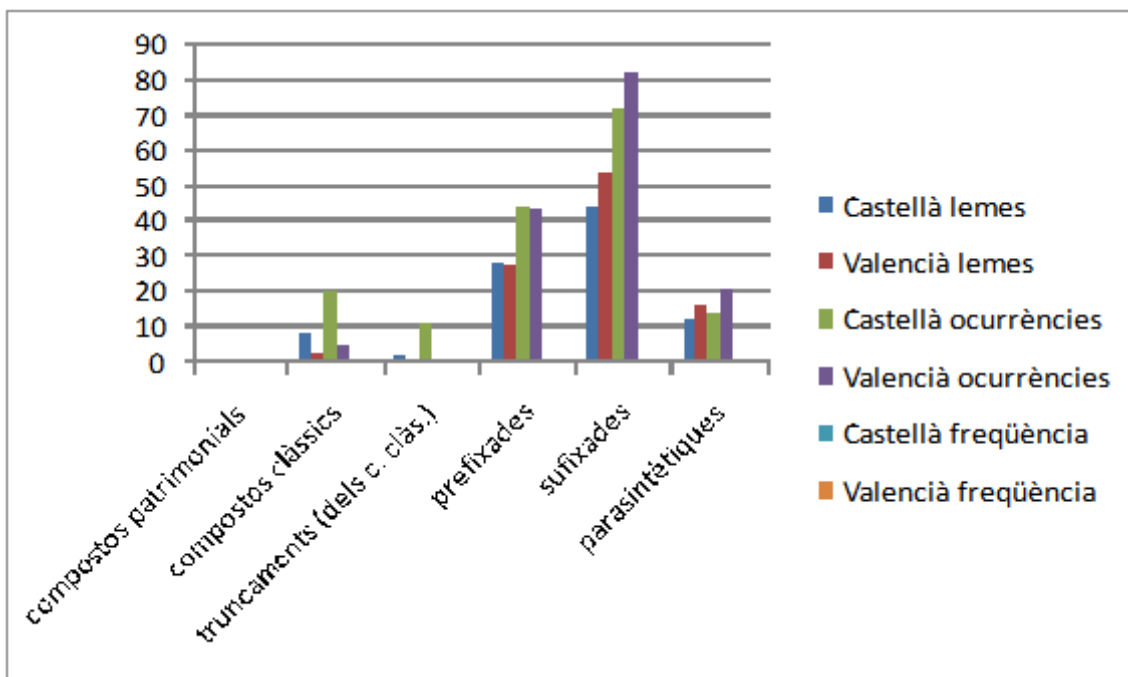
No anem a tractar ací les qüestions lingüístiques analitzades; sols direm que el treball va ser prou ampli i que potser fóra esta la fase més dura en ser la que suposava la lectura de llibres i uns pocs articles seleccionats per nosaltres (cas de la Gramàtica Descriptiva, amb molts i densos capítols dedicats a la FP), i que citem a l'apartat "Referències bibliogràfiques", al llenguatge dels quals

no estaven gens acostumades. Únicament presentarem una xicoteta mostra dels percentatges que en el seu informe van descriure i avaluar.

Taula 3: Dades estadístiques d'ambdós corpus.



Taula 4: Representació gràfica de la distribució de les paraules complexes en castellà i valencià.



El més important, en la nostra opinió, va ser que, per a poder analitzar l'estructura lèxica de la parla, era absolutament imprescindible arribar prèviament a un compromís, és a dir, unificar criteris, especialment en certs mecanismes de FP polèmics (prefixació, parasíntesi, compostos cultes) o bé triar la postura adequada segons la seua opinió. Aquesta complicada tasca es va veure augmentada quan van intentar quadrar tant la designació com la classificació i caracterització dels procediments de FP d'ambdues llengües. Però finalment ho van aconseguir.

Conclusions i prospectiva

1. La principal conclusió d'esta experiència és que és possible dur a terme treballs escolars de natura lingüística d'una certa complexitat, tot i que hem de reconèixer la seua duresa per als estudiants front a temàtiques més amables o llüidores i la necessària contínua “instigació” del docent per tal que no decaiguera l'interès i la constància de l'alumnat. A nivell particular, aquest treball conté un fet destacable, si no oblidem el marc on ens menegem: la creació de dos corpus orals, tasca pròpia d'especialistes universitaris; a més de tractar-se d'un estudi contrastiu.

2. Seria desitjable potenciar el disseny de treballs d'investigació escolar orientats a l'estudi de la llengua entre els professors de llengües incloent-hi els de Llatí i Grec, llengües que per la seua natura i la seua presència en molts aspectes en les llengües modernes del nostre entorn poden molt bé fer de marc o de punt de referència a les altres i formar part de treballs interdisciplinaris, com el nostre.

3. S'ha de continuar insistint en la importància del disseny d'activitats d'ensenyament-aprenentatge i de l'ús continuat de les TIC amb l'alumnat (no sols el professorat per a preparar les seues classes) a totes les assignatures i no deixar-ho únicament en mans dels docents d' "Informàtica". La no docència de l'unitat didàctica esmentada a l'apartat “Dificultats i decepcions” a 4t d'ESO va suposar una tasca afegida al nostre projecte de recerca perquè l'alumnat s'hagué d'ensinistrar en l'ús del processador de textos tant per a la fase de transcripció de les converses enregistrades (amb gravadores o mòbils) com per a la de redacció i maquetació del treball. Potser allò es deguera simplement a la

impossibilitat d'acabar el temari en el seu moment, com ens passa a molts professors; a nosaltres en primer lloc. Però també potser a una mancança de formació pràctica en TIC, que, creiem, és encara un punt feble dels docents, moltes vegades no perquè no hagen rebut cap formació bàsica, sinó perquè després no han sabut donar-li aplicació directa o ho han fet mínimament (confecció d'apunts, redacció d'exàmens...). O no per desinterés, sinó perquè a molts centres no es donen encara condicions suficients per a fer-les servir més a sovint (impossibilitat d'utilitzar l'aula d'informàtica per estar sempre ocupada, existència d'una única pissarra digital, pocs ordinadors portàtils i/o projectors, inexistència d'enregistradors de vídeo i so etc.).

4. Quant als objectius específics, se'n van aconseguir alguns del establits en la gestació del treball, com ara el desenrotllament del sentit crític, especialment “lingüístic”, a què fa referència el nostre currículum i a què aspirem els docents, en haver avaluat llibres de text, bibliografia seleccionada i les dades lingüístiques dels corpus extraient-ne conclusions, com per exemple que no hi ha acord en el procés de FP entre els llibres de text d'una mateixa llengua i parcialment entre els lingüistes del valencià i del castellà consultats, que els llibres de text de “Castellà” i de “Fonaments Lèxics” no estan actualitzats en els postulats de la Gramàtica descriptiva(4). Els de “Valencià”, en canvi, concorden amb la Gramàtica normativa. Els llibres de “Valencià” són més pobres que els de “Castellà” quant al tractament (explicació) de la FP. El valencià oral és més ric en paraules complexes tant per varietat com per freqüència d'ús, malgrat la menor mida del corpus (quasi la meitat del castellà). El fenomen de FP més estés és la sufixació (dada ja coneguda pels lingüistes, però que les alumnes desconeixen) i té major presència quantitativa i qualitativa en la parla dialectal valenciana.

6. L'alumnat va ampliar la seua visió i coneixement de la llengua i van poder vore com darrere d'allò que estudien hi ha tot un debat teòric en què els lingüistes no sempre estan d'acord; se n'adonaren quan es va suscitar una “discussió” sobre la caracterització morfològica d'algunes paraules i la necessitat d'establir un criteri únic entre les diverses postures per tal de poder després classificar-les.

7. Per últim, voldríem al·ludir a altre fet remarcable de les alumnes. I és la seguretat en l'exposició de les seues conclusions en fer una afirmació sobre un tema “sensible”: a València ciutat els joves no parlen valencià (donat que a penes pogueren fer enregistraments de converses entre gent jove). El grup podria haver decidit ometre esta consideració pensat que potser el docent no n'estiguera d'acord, o que s'ofendria etc. etc. i, en conseqüència, els baixara la qualificació del treball. Però sabien que la seua afirmació estava recolzada amb l'utilització d'una metodologia adequada i amb dades (almenys, en les que havien obtingut) i justificada amb un raonament coherent, per això no van rebutjar la inclusió d'este possible “desafiament”. Si els docents hem de ser capaços de promoure la creativitat, el treball cooperatiu, l'esperit crític, també hem de tindre la capacitat de reconèixer el treball desenvolupat, els objectius i les destresses assolides i saber valorar els postulats dels alumnes si estan ben fonamentats.

Notes

1. També s'ha de dir que el currículum, especialment pel que fa al nivell de coneixement de la llengua i a les habilitats traductives, és amplíssim i, sent sincers, pràcticament inacabable donat no sols el nivell acadèmic de l'alumnat, sinó també la manca d'hàbits de treball i de ganes d'estudiar. Per això, molts professors s'estimen més no manar treballs extra per tal que els alumnes se centren en el nucli de l'assignatura, tenint sempre en el punt de mira les PAU.

2. Un pas previ va ser ensenyar-los l'organització les biblioteques (CDU), la consulta de les bases de dades i com trobar-hi els materials.

3. Llevat que s'haja produït cap actualització en la informació de González (2005) i al catàleg bibliogràfic de la Universitat de València, entre el llistat de corpus orals a Espanya, no hi ha cap de la Comunitat Valenciana, mentre que sí n'hi ha d'altres comunitats (Astúries, Catalunya, Extremadura, Galícia, País Basc), a banda del Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER) de la U.A.M.

4. El llibre de text de “Fonaments Lèxics” està redactat en castellà.

Llibres de text avaluats per les alumnes.

Begué, S., Moratalla, I. & Tadeo, E. (2008). *Lengua y literatura castellana*. Valencia: ECIR.

Beltrán, M^a T., Cases, M^a T. & García, M. (2002). *El porqué de las palabras*. Madrid: Ediciones Clásicas.

Berenguer, V. & Cabrera, F. (2002). *Valencià llengua i literatura 1r Batxillerat*. Madrid: Anaya.

Blecua, J.M., Navarro, P., Valls, M.J. & Villar, P. (2008). *Lengua castellana y literatura (1º Bachillerato)*. Madrid: Ediciones SM.

Coves Mora, M. (2008). *Valencià: llengua i literatura, 1r Batxillerat*. València: Voramar Santillana.

Coves Mora, M. & Guberna, R. (2003). *Llengua i literatura: arbre de paraules*. València: Voramar Santillana.

Fernández, D., García, L., Gómez, J., Huerto, J., Laborda, X., Talens, J.M. & Rodríguez, L. (2003). *Castellano:Lengua y literatura*. Madrid: Almadraba.

Martínes, J., Gómez, G., Tomàs, M., Martínes, V., Baldaquí, J. M., Montserrat, S., ... Fornés, J. (2003). *Miralls 1: Valencià llengua i literatura, 1r Batxillerat*. Alcoi: Marfil.

Referències bibliogràfiques

Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2006). *Gramàtica normativa valenciana*. València: Autor.

Bernardó, A. & Viana, A. (2000). *Corpus Oral de Registres*. http://www.filcat.udl.cat/3_recerca/unic/cor/index.htm

BwanaNet (programa d'explotació del corpus tècnic del'IULA). Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra. <http://bwananet.iula.upf.edu/indexes.htm>

Calbó, M., Vayreda, M. & Morejón, L. (2006). Competència: Creativitat. En A. M. Geli & I. Pèlach (Eds.), *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre* (pp. 99-105). Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicacions.

Canet Vallés, J.L. (1997). La formación de usuarios. En M. C. Cuéllar (Ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras. I Encuentro Internacional UIMP, Valencia 1996* (pp. 155-180). València: Universitat de València.

Corpus de català contemporani de la Universitat de Barcelona.
<http://www.ub.edu/ccub/>

Corpus oral y sonoro del español rural. Universidad Autónoma de Madrid.
<http://www.llf.uam.es:8888/coser/>

Davies, M. (2002-). Corpus del Español (100 millones de palabras, siglo XIII-siglo XX). Disponible en <http://www.corpusdelespanol.org>

González, J. A. (2005). Los corpus sonoros en la investigación de la lengua hablada. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 24, 38-46. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo/>

Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.

Lo Cascio, V. (1982). *Linguistica contrastiva e sviluppo delle competenze linguistiche*. En D. Calleri & C. Marellò (Eds.), *Linguistica contrastiva. Atti del XIII Congresso Internazionale di Studi* (pp.67-96). Roma: Bulzoni.

Marcos Marín, F. (Dir.). *Corpus de Referencia de la Lengua Española Contemporánea: corpus oral*. Madrid: Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid, con el patrocinio de IBM España y la Sociedad Estatal del Quinto Centenario.
<http://www.educared.net/images/ficheros/weblehtml/4008/oral.zip>

- Pena, J. (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (pp. 4305-4366). Madrid: Espasa-Calpe.
- Santos, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Titone, R. (1982). *Per un accostamento sperimentale e psicolinguistico all'analisi contrastiva*. En D. Calleri & C. Marengo (Eds.), *Linguistica contrastiva*. Atti del XIII Congresso Internazionale di Studi (pp.67-96). Roma: Bulzoni.
- Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (pp. 4757-4842). Madrid: Espasa-Calpe.
- Wandruszka, M. (1980). *Interlingüística. Esbozo para una nueva ciencia del lenguaje*. Madrid: Gredos.