

LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA: APORTACIONES DESDE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA.

Dra. Teresa González Ramírez

Facultad de Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

La evaluación constituye un elemento clave en los procesos de intervención psicopedagógica. Desde un punto de vista didáctico, la evaluación puede ser entendida como un medio de control, análisis y valoración o como un proceso. A nivel metodológico acometer la evaluación con un carácter sistemático y riguroso confiere mayor validez al proceso y orienta la toma de decisiones. En la medida que la información obtenida ha servido para diagnosticar y mejorar el objeto evaluado, la evaluación es considerada útil.

Entendida así la evaluación, la tesis de la que partimos en este trabajo, es que evaluar los procesos de intervención, entendida esa evaluación como un proceso de investigación, nos permite reflexionar sobre los programas educativos y orientar la toma de decisiones; actividad que puede suponer un análisis de contenidos y un juicio de valor que va más allá de la simple descripción y análisis de la coherencia de un programa y de la eficacia del mismo.

En el ámbito que nos ocupa, la investigación en la enseñanza de la matemática, esta tesis cobra especial relevancia por dos razones fundamentales: a) origen y naturaleza del conocimiento matemático y b) la necesidad de crear metodologías didácticas acordes con la génesis y desarrollo de los procesos de representación en el niño.

Esta estrecha interrelación entre epistemología de la ciencia (en este caso la ciencia matemática), intervención didáctica y reflexión metodológica, hace que en los estudios evaluativos cobran especial relevancia la representación del contenido, la interacción social y la mediación semántica (Gómez Granell, 1989).

De acuerdo a estas premisas vamos a presentar un trabajo de investigación que se enmarca dentro del conjunto de investigaciones que desde la psicología cultural se están realizando en el ámbito de la educación matemática. Para ello, vamos a trazar algunos perfiles sobre la naturaleza del conocimiento matemático así como sobre el modelo de intervención didáctica que hemos evaluado. Finalmente, haremos algunas consideraciones de carácter general sobre la evaluación en los procesos de formación del razonamiento lógico-matemático.

LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

Históricamente, la enseñanza de la Matemática ha tenido como objetivo primordial la transmisión de símbolos, como si su utilización asegurará de por sí la comprensión conceptual. El conocimiento matemático se considera de naturaleza estrictamente abstracta fuertemente vinculado a un lenguaje específico de carácter formal y que posee propiedades que lo diferencian estructuralmente de los enfoques naturales.

Esta forma de abordar la disciplina, junto con el enorme fracaso escolar al que se ve sometida (Lapointe, Mead, Philips, 1989) ha despertado la necesidad de conocer como se desarrolla el conocimiento matemático en el niño y, consecuentemente, qué formas debería adoptar la instrucción de dicha disciplina.

Las causas de dichas dificultades han sido objeto de múltiples explicaciones. Por un lado, se ha aludido a dificultades específicas de aprendizaje, trastornos neurológicos, problemas de atención selectiva (Rivere, 1990) sin que ninguna de ellas parezca relevante para justificar porcentajes de "analfabetismo matemático". Otro tipo de explicaciones, ampliamente aceptadas hoy en día, se sitúan en las diferentes formas de iniciarse en la educación matemática según el enfoque paradigmático en el que nos situemos (piagetiano, cognitivo, dialéctico-contextual, etc...). Una enseñanza de las matemáticas centrada en la manipulación formal de símbolos, impide que los alumnos vinculen dichas formalizaciones en su contenido informal, bloqueando el acceso al significado de los contenidos matemáticos (Resnick et al, 1987; Gómez Granell, 1989, 1990). La investigación cognitiva (Gelman, 1978; Greeno, 1978, etc...) ha mostrado que los niños poseen conocimientos matemáticos implícitos, adquiridos de forma muy precoz a partir de los cuales pueden desarrollar una competencia matemática importante, y puede ser la base para desarrollar un aprendizaje significativo de los contenidos matemáticos.

Sin embargo, tanto el enfoque piagetiano como el cognitivo son incapaces de explicar unos hechos que la reciente investigación transcultural (Saxe, 1990; Rogoff and Lave, 1984) ha puesto de manifiesto : que las personas que fracasan en las tareas y pruebas de matemáticas formal y escolar, que son calificadas de analfabetos matemáticos pueden ser extraordinariamente competentes en situaciones de actividad cotidiana que implican cálculos matemáticos (venta ambulante, reparto de mercancías, etc...).

Los trabajos realizados por (Matz, 1982; Resnick, 1987) han venido a cuestionar la pertinencia de esta orientación en educación matemática; todos ellos ponen de manifiesto no sólo que para la mayoría de los alumnos el conocimiento matemático se reduce a una sintaxis desprovista de significación sino sobre todo la naturaleza social y cultural, y no estrictamente lógica de los simbolismos matemáticos y la necesidad de estudiar su origen y naturaleza en contextos de interacción social.

Si partimos de esta premisa : **¿qué estructura didáctica debemos articular que fiel a esos principios, como es la necesidad de vincular el conocimiento matemático a contextos familiares y la experiencia social y de respetar el uso de simbolizaciones propias, en las que intervengan el dibujo, los esquemas, el lenguaje natural, etc..., el alumno pueda ser siempre capaz de dotar de significación concreta a cualquier expresión matemática?**

La necesidad de una investigación de tipo didáctico que en la línea de los realizados por Walkerdine (1982) aporte elementos sobre las formas en que tienen lugar la adquisición de los conceptos matemáticos en el aula y sobre las pautas comunicativas que allí se desarrollan es notoria.

EL MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El modelo que a continuación vamos a presentar se enmarca dentro del movimiento que a principios de la década de los 80 surgió en oposición a la matemática tradicional y que se denominó "resolución de problemas" (problem solving en el ámbito anglosajón).

El problema, entendido como estructura significativa que origina una actividad interesada en el alumno, se convierte no sólo en motor de aprendizaje sino que didácticamente es el artificio en torno al cual se genera todo el proceso de construc-

ción del razonamiento lógico-matemático. La resolución de problemas se estructura en torno al conocimiento vivenciado y experimentado por el niño y es el proceso resolutor como actividad mediada (la mediación se realiza con el Esquema Lingüístico de Interacción) el que posibilita la construcción de un lenguaje matemático y de un conocimiento matemático formal, abstracto. Este Esquema de Interacción se convierte en una herramienta conceptual para la generación de los procesos de representación en el niño. El proceso de resolución de problemas está concebido de acuerdo a la consecución de tres fases:

1. **Comprensión del problema.** La comprensión del problema supone a la vez tres momentos:

- Representación icónica del enunciado a través de un dibujo esquemático del mismo. En esta fase el profesor pregunta al alumno, **¿que se ve en este problema?**.
- Descripción verbal del enunciado dibujado. Facilita esta descripción la representación mental del problema. El profesor pregunta al alumno **¿qué queremos saber?**
- Aproximación a una estrategia de solución. Para guiar su estrategia, el profesor pregunta: **¿qué hay que hacer? ¿Juntar, quitar o repartir?**

2. **Ejecución de la estrategia de solución.** Supone la realización de la operación aritmética propiamente dicha. La realización de la operación se realiza también en dos momentos:

- a) Manipulando los elementos tangibles contenidos en la caja de calculo.
- b) Haciendo una descripción verbal de los elementos que intervienen en la ejecución de la operación.

Para ello, el profesor pregunta a los alumnos:

- **¿Eso qué es?** (para indicar el primer número de la operación a realizar)
- **¿Qué número se escribe ahora?** (para indicar el segundo número de la operación a realizar)
- **¿Eso qué es?** (indicar qué representa el segundo número de la operación a realizar)
- **¿Qué se dice para hacer la operación?** (el alumno debe responder según el tipo de operación a realizar, juntar, quitar o repartir)

3. **Verificación de la estrategia de solución.** Análisis de los resultados obtenidos. El profesor pregunta **¿ese numero que es?**. El alumno debe explicar qué significa el resultado.

De la evaluación de este proceso resolutor podemos establecer algunas consideraciones a la luz de los datos obtenidos y que pueden tener una incidencia clara a la hora de acometer los procesos de enseñanza-aprendizaje son los siguientes:

- a) necesidad de vincular los aprendizajes matemáticos realizados en el contexto-aula a los problemas de la vida real del niño, conectando las actividades escolares con las restantes actividades infantiles.
- b) el excesivo formalismo utilizado en la instrucción de los contenidos matemáticos.
- c) si se enseña la matemática como algo vinculado a la vida cotidiana extraescolar el interés de los niños se incrementa manifiestamente a través de indicadores de motivación y satisfacción en el logro de la tarea realizada, considerando su aprendizaje útil y significativo.
- d) es necesario desarrollar tareas que implican el funcionamiento de procesos cognitivos superiores tales como la comprensión, la interpretación, la toma de decisiones, la flexible aplicación de conocimientos o habilidades y la organización de la información.
- e) deberán limitarse los procesos mecánicos y memorísticos, tan frecuentes hoy

incluso en nuestras aulas, para dar prioridad a una práctica educativa que incida principalmente en torno a la comprensión de conceptos y operaciones.

f) comenzar el aprendizaje de las operaciones y la numeración a través de la resolución de los problemas verbales. Resultados empíricos (Bermejo, 1990; De Corte y Verschaffel, 1981) insisten en que aquellos no solo se ajustan mejor a la vida real y extraescolar sino pueden incluso resultar mas fáciles según el tipo de tarea propuesta y sobre todo, ponen en juego actividades cognitivas superiores.

g) necesidad de adaptar la docencia al modo de pensar infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- GELMAN, R.; GALLISTEL, C.R. (1978): *The child's understanding of number*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- GOMEZ GRANELL, C. (1989): "La adquisición del lenguaje matemático: un difícil equilibrio entre el rigor y el significado". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, p. 5-15.
- GOMEZ GRANELL, C. (1990): "Estrategias de aprendizaje en psicopedagogía de las matemáticas". *Infancia y Aprendizaje*. Número monográfico sobre Estrategias de Aprendizaje, p. 21-46.
- GREENO J. G. (1978): "A study of problem solving". In R. Glaser (eds.): *Advances in instructional psychology*, vol. 1, p. 13075. Hillsdale, NT, LEA.
- LAPOINTE, A. E.; MEAD, N. A.; PHILIPS, G. V. (1989): *A world of differences*. Princeton, NL, Educational Testing Service (Trad. cast.): *Un mundo de diferencias*. Madrid. CIDE.
- MATZ, M. (1982): "Towards a process model for high school algebra errors". En D Sleeman, J. S. Brown, *Intelligent tutoring systems*. p. 25-50, Nueva York, Academy Press.
- MASINGILA, J. (1996): *iLearning from students out-of-school mathematics practice*. Proceedings of the 20 Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Valencia, 8-12 de Julio.
- RESNICK, L. et al (1987): "Understanding algebra". En A. Sloboda Thon and Don Rogers (eds.): *Cognitive Processes in mathematics*. Oxford Science Publications.
- RIVIERE, A. (1990) "Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva cognitiva". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.): *Desarrollo psicológico y Educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza Psicología, p. 155-182
- ROGOFF, B. and LAVE, J. (eds.) (1984): *Everiday Cognition: its development in social context*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- SAXE, G. B. (1990): *Culture and cognitive development studies in mathematical understandig*. Hilldale, NJ, LEA.
- WALKERDINE, V. (1982): "From context to text: a psychosemiotic approach to abstract thought". In M. Beveridge (ed). *Children thinking thought language*. London Edward Arnold.
- WERTSCH, J. W. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Aprendizaje. Visor, Madrid.

EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA ESCOLAR: LA PRENSA ESCRITA EN LA ESCUELA.

**Lara Moreno, Teresa; Ruiz Juan,
Francisco y García López, Antonio.**
Universidad de Almería.

El objetivo de esta comunicación es transmitir una experiencia llevada a cabo en un Centro de la provincia de Almería, con alumnos/a de 8^º de E.G.B., tomando como eje central los medios de comunicación, y más concretamente el periódico escolar, y en el que la evaluación del proceso juega un importante papel. Nuestra intención es exponer y presentar una forma de trabajo que pueda servir como punto de partida para reflexionar sobre la Práctica Docente en el seno de un Centro Educativo.

El Centro se encuentra en una barriada de unos tres mil doscientos habitantes, estando centralizada la actividad económica entorno a la agricultura intensiva. A él acude una población escolar muy dispar y variada, con una gran pluralidad étnica, además de recibir atención los alumnos/as con necesidades educativas de la zona. Este alumnado está caracterizado por tener dificultades de adaptación a las instituciones, autoimagen deteriorada en aspectos escolares, déficit aptitudinales y de aprendizaje, baja tolerancia a la frustración, déficit motivacionales, ... Ante esta situación, donde nos encontramos con una gran cantidad de alumnos/as que era necesario que se integraran a la enseñanza reglada, decidimos llevar a cabo la experiencia.

La utilización de los medios de comunicación en la escuela, y más concretamente la prensa, conlleva el conocimiento de la especificidad del medio y la formación progresiva de un lector crítico con capacidad de dar respuesta a la influencia de los medios de comunicación en el comportamiento y en las actividades de los individuos, de tal forma que se irá desarrollando su sentido y espíritu crítico y reflexivo. Para ello nos basamos en dos razones: la primera, que es un medio importante para desarrollar los distintos aspectos del curriculum, y la segunda, que corresponde a la escuela, en una sociedad dominada por los medios de comunicación, ofrecer el conocimiento de estos medios y formar individuos críticos con capacidad de dar respuesta a las influencias de los medios de comunicación sobre el comportamiento y el desarrollo de una sociedad. El fin último no es otro que poder conseguir una escuela integral, activa y abierta a la vida que, a su vez, prepare y acerque a los individuos a la realidad social en la que estamos inmersos, y donde se produzcan verdaderos aprendizajes relevantes y significativos.

OBJETIVOS

Los objetivos principales que nos propusimos conseguir con el desarrollo de esta experiencia han sido:

- Introducir al niño/a en la especificidad de la prensa escrita con el fin de que puedan ir entendiendo el lenguaje periodístico y sus peculiaridades de inmediatez y rapidez de elaboración, la función del periodista, las posibles presiones que los periodistas puedan llegar a recibir, el papel de la publicidad en el periódico, las nuevas técnicas de fabricación y difusión,...
- Formar al futuro ciudadano de una sociedad pluralista, en el respeto y defensa de los valores democráticos, en el sentido de responsabilidad en la construcción de la

sociedad presente y futura, mediante el seguimiento de las diferentes interpretaciones que cada periódico hace del acontecer diario, social, económico y político.

- Que los alumnos/as puedan realizar un seguimiento del presente en el que vive.
- Formar ese lector crítico que sepa entender que los medios de comunicación analizan e interpretan la realidad, con el consiguiente grado de subjetivismo y tendenciosidad, con el fin de que puedan ir formando su propia opinión.
- Permitir la investigación y la adquisición activa de conocimientos, es decir, que sirva para que la adquisición de conocimientos no se realice de una forma pasiva, como sucede con los libros de texto.
- Producir y realizar un periódico escolar trimestral fruto del trabajo realizado en las clases.

¿CÓMO HEMOS UTILIZADO LA PRENSA EN LA ESCUELA?

La hemos utilizado bajo dos modalidades claramente definidas:

1. Como un auxiliar pedagógico y didáctico de las materias tradicionales, de los libros de texto y de la palabra del profesor/a, no habiendo sido considerado como un manual y menos aún como un competidor de los contenidos curriculares. Obviamente, este planteamiento lo hacemos bajo la premisa de no aceptar un texto único que propone ejercicios, la mayoría de los cuales presentan un carácter formalista, a menudo de tipo memorístico, y casi nunca con planteamientos potenciadores de la actividad crítica y creativa de los alumnos/as.
2. Como objeto de estudio por sí mismo, lo que implica un conocimiento progresivo del medio, tendente a la formación de un lector crítico, reflexivo y con capacidad de respuesta a la influencia que ejercen los distintos medios de comunicación social.

ACTIVIDADES REALIZADAS

Nuestro propósito fue hacer un trabajo interdisciplinar y globalizador, partiendo de distintos centros de interés, bajo una metodología basada en el aprendizaje significativo y relevante donde tomamos como referente el propio entorno del alumnado. Para ello, es necesario encuadrarnos dentro de una filosofía de trabajo colaborativo formando un verdadero equipo, siendo ésta una estrategia didáctica capaz de facilitar la labor educativa. A continuación reflejemos una serie de actividades realizadas que van encaminadas a desarrollar y fomentar los objetivos indicados y que las enmarcamos en tres epígrafes:

1. **Leer la pluralidad.** Para este tipo de actividades formamos grupos de cuatro alumnos/as que trabajaron, en una primera fase, los tres periódicos de carácter provincial: Ideal, La Crónica y La Voz de Almería, que, a su vez, representan distintas corrientes ideológicas. El objetivo básico era entender que la pluralidad de las opiniones es algo consustancial con la realidad humana. Al ser la prensa reflejo de esta realidad es obvio que se refleje en ella esta pluralidad.
2. Qué es la prensa. Fueron encaminadas a concretar mucho más en la propia realidad del periódico y en un conocimiento más profundo y exhaustivo del mismo. Así se trabajó sobre los informadores, las secciones de un periódico, los géneros periodísticos, descubrimiento de los servicios que ofrece la prensa, la publicidad, el poder de la prensa y la imagen en la prensa.
3. Los alumnos/as producen información. Confección de un mural de prensa y la elaboración de nuestro propio periódico escolar "LA LIBERTAD". Uno de los obje-

tivos que nos planteamos fue la realización de un periódico escolar. Entendimos que podría ser un factor de motivación importante, para los alumnos/as de 8^o, confeccionar su propio periódico, ver impreso en él sus nombres, como artífices del mismo, y sentirse periodistas por unos momentos. Aunque el propósito último va más mucho más allá de esto, como creemos ha quedado reflejado. El primer ejemplar del periódico escolar "LA LIBERTAD", fue una realidad y salió a la luz pública en Enero del 96 participando en él la absoluta totalidad de los alumnos/as. Tratamos, después de trabajar e investigar en la prensa escrita, de aplicar los conocimientos y aptitudes adquiridos en la confección y elaboración de nuestro propio periódico y lo conseguimos.

PROCESO DE EVALUACIÓN SEGUIDO

Para llevar a buen término esta experiencia la evaluación jugó un papel primordial. Fue indispensable realizar tanto una evaluación procesual, y formativa, de los distintos elementos y factores que intervinieron en la misma, como una evaluación basada en la crítica y reflexión conjunta, convirtiéndose en una parte muy importante dentro del propio proceso de enseñanza/aprendizaje.

El carácter procesual de la evaluación nos obligó a valorar todo aquello que se realizó a lo largo del proceso. Para ello realizamos una evaluación inicial con el fin de conocer y valorar los niveles de conocimientos, capacidades, motivaciones, intereses y expectativas de nuestros alumnos/as sobre los medios de comunicación. Utilizamos un cuestionario para este fin donde analizamos los niveles de conocimientos, capacidades, motivaciones, intereses y expectativas de nuestros alumnos/as. Los resultados del mismo nos sirvieron para orientar nuestra programación, metodología, organización, marcándonos las pautas iniciales y condiciones previas de partida, adaptando los objetivos inicialmente propuestos.

Una vez determinados los conocimientos previos, las expectativas y detectados los distintos centros de interés sobre los que habría que ir elaborando la experiencia, se procedió a llevarla a cabo. En todo momento, se realizó una evaluación continua con el propósito básico de ir valorando el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este planteamiento, pretendíamos orientar las posibles modificaciones que hubo que introducir sobre la marcha y las distintas necesidades que iban surgiendo.

Centramos nuestra atención en dos aspectos básicos: en conocer y valorar el trabajo que realizaban los alumnos/as y el grado en que se iban alcanzando los objetivos propuestos, y en segundo lugar, en mejorar nuestra acción docente y el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos/as. Al tratarse de una evaluación formativa, nos permitió obtener información sobre la consecución de los objetivos, cumplimiento de las expectativas y valoración de las posibilidades y las dificultades. A través de esta información y de la reflexión conjunta, que realizábamos semanalmente tanto con los alumnos/as como con los profesores/as, adoptábamos las medidas correctoras oportunas.

Los datos que se obtuvieron quedaron plasmados en la ficha de seguimiento y evaluación del alumno/a. Cada uno de los profesores/as llevamos a cabo el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje reflejándose todos aquellos aspectos más importantes en la citada ficha. Igualmente, recogíamos todas aquellas sugerencias de mejora que se producían en las reflexiones/evaluaciones

conjuntas con los alumnos/as y en las reuniones semanales que celebrábamos los profesores/as implicados en la actividad.

Una vez que finalizó la actividad procedimos a realizar la síntesis de la evaluación continua que habíamos llevado a cabo lo que nos sirvió para constatar como se había realizado el proceso. Esta evaluación final refleja la situación final del proceso siendo nuestra principal pretensión la de analizar y valorar el grado de consecución y de desarrollo de los objetivos, el grado de desarrollo y asimilación de los distintos contenidos y el aprendizaje realizado. Igualmente, que nos permitiera orientar la introducción de las modificaciones oportunas en el Proyecto Curricular y mejorar la planificación de esta experiencia de cara al próximo curso.

Se analizaron los resultados, recogidos en las fichas anteriormente indicadas una vez que concluyó el proceso, y tratamos de relacionarlas con las carencias y necesidades que se detectaron en la evaluación inicial. Esta evaluación se realizó, como la llevada a cabo durante toda la experiencia, de forma conjunta alumnos/as y profesores/as. En lo que respecta a la evaluación del alumnado, se tuvieron en cuenta los criterios previamente establecidos, conocidos, comprendidos y aceptados por los alumnos/as.

CONCLUSIONES.-

Como profesionales en ejercicio los aspectos que más nos interesan de la evaluación, para mejorar nuestra práctica cotidiana, son los resultados tanto positivos como negativos. En especial los negativos en tanto que nos previenen para futuras experiencias. Es por ello que, dada la limitación de espacio, hemos centrado las conclusiones en la exposición de los problemas que nos han surgido en la puesta en práctica de esta experiencia.

A modo de resumen final, y como consecuencia del proceso de evaluación seguido, quisiéramos dejar constancia de algunos aspectos que han incidido en el desarrollo de este trabajo y que no deben ser pasados por alto. A pesar de haber sido una experiencia altamente positiva ha estado cargada de ciertas problemáticas:

- Es necesario resaltar la necesidad de colaboración por parte de la Administración Educativa ya que nos encontramos con problemas de diversa índole como económicos, organizativos, formación del profesorado,.. para llevar a cabo esta labor.

- Es necesario adaptar los contenidos curriculares, modificar el contexto escolar, subrayando de manera especial las relaciones interpersonales educativas en todas direcciones y el trabajo cooperativo y de equipo de alumnos/as y profesores/as.

- Es labor del equipo docente concretar las distintas unidades didácticas y determinar los objetivos generales y específicos teniendo como referencia los objetivos mínimos y las características específicas de los alumnos/as con los que se va a desarrollar.

- Es necesario un verdadero trabajo organizado y coordinado, por parte de todo el equipo docente, de forma que, por medio de los distintos centros de interés que se vayan suscitando, se puedan intentar conseguir los distintos objetivos propuestos, tanto en los contenidos como en las actitudes y procedimientos. Por tanto, es necesario contar con un profesorado que tenga un perfil muy concreto y que haya decidido libre y voluntariamente incorporarse a este Proyecto. Será necesario utilizar muchas horas fuera del horario lectivo.

- Igualmente, se hace imprescindible la realización de reuniones periódicas del

equipo docente para realizar un seguimiento del programa, poner en común los distintos incidentes que se vayan produciendo, analizar la marcha del trabajo y programar los distintos centros de interés que se planteen para intentar, de esta forma, cubrir la programación propuesta. Es necesario que el equipo docente funcione como si se tratase de un auténtico equipo de redacción de un periódico profesional.

— Otro aspecto que consideramos de suma importancia es que el trabajo realizado por estos alumnos/as sea reconocido y valorado dentro de la comunidad educativa. Habría que articular un procedimiento para que "su periódico" llegase a ella y de esta forma pudieran apreciar la importancia que está teniendo su trabajo.

— Lo más importante, bajo nuestro punto de vista, es que se han sentado las bases sobre las que se pueda ir construyendo, en lo sucesivo, este Proyecto. No olvidemos que surgió con la ilusión de hacer llegar al centro algo distinto de lo que se venía realizando habitualmente y que sirviese para aumentar la motivación en el alumnado, generase aprendizajes verdaderamente relevantes, les acercase más a su realidad y entorno, y, fundamentalmente, tratar de formar ciudadanos para la vida mejorando la calidad de la enseñanza en el centro.

Para finalizar, indicar que el debate, la discusión y la reflexión, teniendo presente la realidad concreta y los distintos entes y estamentos implicados en el mismo, son los que terminarán por dar la estructura al Proyecto, ya que, bajo nuestro punto de vista y producto de la experiencia, no debe nunca permanecer cerrado sino en un continuo cambio y revisión producto de la práctica docente, según las demandas que la situación, el contexto, la comunidad y, en definitiva, la práctica real nos vaya determinando.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1994): "Medios de comunicación y escuela". Vela Mayor, 4. Madrid, Anaya
- EQUIP CONTRAPUNT (1994): "La prensa, la gran olvidada". Cuadernos de Pedagogía, 227.
- GÓMEZ, J. y MIRALLES, M. (1993): "La prensa en la Escuela: primeros pasos". Cuadernos de Pedagogía, 213.
- LÓPEZ, A., LIZARO, M. N., LUQUE, A. I. y RUIZ, F. (1996): Medios de comunicación y escuela. Sin editar.
- MASTERMAN, L. (1993): La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid, De la Torre.
- VIOQUE, J. (1986): La utilización de la prensa en la escuela. Madrid, Cincel.