

# EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA

Programas para favorecer  
la Interacción Educativa en  
contextos Etnicamente Heterogéneos

## II. MANUAL DE INTERVENCION



# **EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA**

**Programas para favorecer la interacción educativa  
en contextos étnicamente heterogéneos**

## **II. MANUAL DE INTERVENCION**

**MARIA JOSE DIAZ-AGUADO**  
**(UNIVERSIDAD COMPLUTENSE)**



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
NIPO: 176-92-012-X

Imprime: Gráficas JUMA  
Plaza de Ribadeo, 7-1. 28029 MADRID

## INDICE

PROLOGO. ....	5
CAPITULO 1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. ....	11
1.1. Resumen de su fundamentación teórica. ....	11
1.2. Procedimiento de aplicación. ....	13
1.3. Principios psicológicos y recursos educativos que debe conocer el profesor para aplicar el aprendizaje cooperativo: ....	19
1.3.1. La relación entre el éxito y la motivación por el aprendizaje. ....	19
1.3.2. La necesidad de educar los procesos de comparación social y personal. ....	21
1.3.3. El papel del reconocimiento del profesor. ....	23
CAPITULO 2. LA DISCUSION Y REPRESENTACION DE CONFLICTOS SOCIALES. ....	27
2.1. Resumen de su fundamentación teórica. ....	27
2.2. Adaptación del método de la discusión a las características de los alumnos. ....	28
2.3. La elaboración de materiales para las discusiones y representaciones. ....	28
2.4. “¿Quieres conocer a los blues?”. Un cuento sobre el prejuicio étnico ....	29
• Versión del cuento para niños. ....	31
• Versión del cuento para adolescentes. ....	31
2.5. Objetivos de la discusión sobre el conflicto del prejuicio. ....	49
2.6. Procedimiento a seguir en la discusión y representación sobre los conflictos étnicos. ....	55
2.7. Condiciones para la eficacia de la discusión. ....	56
2.8. Objetivos y procedimiento para las dramatizaciones. ....	62
2.8.1. Objetivos. ....	64
2.8.2. Condiciones para empezar la representación. ....	66
2.8.3. La inversión de papeles. ....	66

CAPITULO 3. APROXIMACION A LA CULTURA MINORITARIA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. ....	71
3.1. Resumen de su fundamentación teórica. ....	71
3.2. Diseño de situaciones para favorecer el aprendizaje significativo de alumnos en desventaja en contextos inter-étnicos .....	73
3.2.1. El diseño de situaciones de compra-venta para favorecer el aprendizaje significativo de las operaciones matemáticas en el primer ciclo de la educación primaria a través de la cooperación .....	73
3.2.2. El estudio de la historia del grupo minoritario para favorecer el aprendizaje significativo y la educación intercultural en el segundo ciclo de la educación primaria a través de a cooperación .....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	95

## PROLOGO

La ley Orgánica del Derecho a la Educación, desarrollando el compromiso establecido por la Constitución reconoce el derecho de todos los ciudadanos a una educación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad y promueva el principio de igualdad de oportunidades sin discriminaciones de ninguna clase. En la misma dirección, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que dedica un título a la **compensación de las desigualdades en la educación**, compromete a los poderes públicos a desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas y grupos que se encuentran en situaciones desfavorables. En la misma dirección, ambas leyes destacan como uno de los objetivos prioritarios de la educación : **la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.**

Es evidente el decisivo papel que desempeñan dichos objetivos para el desarrollo de las sociedades democráticas en su búsqueda de niveles superiores de justicia. Existen, sin embargo, complejos, y generalmente sutiles, procesos de discriminación educativa que representan un grave obstáculo para la igualdad de oportunidades, y que no se solucionan garantizando la asistencia a la escuela de toda la población. Avanzar en la superación de dichos obstáculos para hacer de la escuela un contexto en el que se aprenda a construir activamente la tolerancia, la paz y la solidaridad es el principal objetivo del modelo de intervención que aquí se presenta.

Del marco conceptual expuesto en el primer volumen se deduce que para desarrollar la tolerancia es necesario superar las discriminaciones en todos los niveles en que se suelen producir (con la materia, con el profesor, con los compañeros, con los valores del sistema escolar). Para conseguirlo se propone un modelo de intervención que incluye tres componentes o programas:

1. El **aprendizaje cooperativo** para distribuir el éxito y proporcionar la oportunidad de compartir y conseguir con miembros de otros grupos étnicos objetivos fuertemente deseados.
2. La **discusión y representación de conflictos étnicos** para desarrollar la tolerancia al favorecer: 1) una adecuada comprensión de las diferencias étnico-culturales ; 2) la empatía hacia las personas o grupos que sufren situaciones de discriminación; 3) expectativas y destrezas que permitan resolver los conflictos originados por la diversidad a través de la comunicación.

3. El diseño de situaciones y materiales curriculares que favorezcan el **aprendizaje significativo** acercando la actividad escolar a la actividad familiar de los alumnos en desventaja sociocultural (con el objetivo de disminuir la excesiva discrepancia que suele existir entre ambas). Una especial significación tiene, en este sentido, el estudio de la cultura minoritaria, que proporciona además una excelente oportunidad de **educación intercultural** favoreciendo actitudes y esquemas cognitivos contrarios a los prejuicios.

Aunque las innovaciones propuestas en los tres programas son relativamente independientes, su aplicación simultánea resulta idónea para mejorar la interacción educativa de los alumnos en desventaja en contextos étnicamente heterogéneos. Como ejemplo de su naturaleza complementaria, cabe considerar el hecho de que las dudas de algunos profesores sobre los torneos inter-grupales (incluidos como una opción en el componente uno) desaparecen si de forma simultánea se favorece la solidaridad y la empatía (a través de las discusiones y representaciones en el componente tres) o se incluyen como materia de estudio contenidos bien conocidos por los alumnos en situación de desventaja (componente tres).

La investigación que se describe en el volumen tres pretende comprobar si el modelo de intervención que aquí se presenta puede ser asumido en su totalidad por los profesores que trabajan con alumnos en desventaja en contextos étnicamente heterogéneos. Para lograrlo se realizó en 1991 un curso sobre estos programas en el que participaron 40 profesores que los aplicaban en condiciones naturales. El análisis de dicha experiencia ha contribuido de forma importante en la elaboración de este Manual, permitiendo completar la descripción de los procedimientos que han demostrado ser eficaces, con el análisis de los principios psicopedagógicos que los profesores deben conocer para aplicarlos y que conviene explicitar. Porque sólo si el profesor entiende realmente dichos principios podrá desarrollarlos a través de las innovaciones educativas que aquí se proponen, realizando las adaptaciones que resulten necesarias en función del contexto en el que los aplique.

La forma de presentación de cada uno de los tres componentes se ha adaptado a los esquemas (cognitivos y de interacción) de los profesores que han participado en las investigaciones realizadas hasta ahora así como a la existencia o no de información de fácil acceso sobre cada uno de ellos.

El tercer componente (aprendizaje significativo) está menos desarrollado en este manual que los otros dos para no repetir información ampliamente tratada en otros documentos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, 1992); y que la mayoría de los profesores conocen actualmente debido a su importancia dentro del actual modelo curricular. Como reflejo de lo cual y según se analiza en el volumen tres, los profesores que participaron en la investigación manifestaron desde un principio la necesidad de que el curso de formación sobre los programas se concentrara fundamentalmente en los otros dos componentes (menos conocidos). Así se hizo. El análisis de los re-

sultados obtenidos confirma la adecuación de su demanda inicial ya que efectivamente los profesores lograron adaptar los contenidos curriculares a los alumnos en desventaja, reduciendo la discrepancia con la actividad familiar y considerando los valores del grupo minoritario; así como la existencia de superiores dificultades en el caso de los otros dos componentes.

Los programas de aprendizaje cooperativo parecen plantear en algunos profesores un conflicto con sus esquemas teóricos; conflicto que se resuelve a veces al analizar los principios psicopedagógicos en los que se fundamenta (importancia de compartir y conseguir en equipos inter-étnicos metas fuertemente deseadas, influencia del éxito en la motivación, necesidad de educar los procesos de comparación, papel del reconocimiento del profesor). Sin embargo, en otros casos, las dudas no se resuelven hasta que el profesor comprueba “prácticamente” en su aula las consecuencias positivas de dichos programas. Y parece que se resuelven bastante bien, puesto que después de aplicarlos la mayoría de los profesores destacan como lo más eficaz el hecho de haber logrado la distribución del éxito entre todos los alumnos.

Al contrario de lo que sucede con el aprendizaje cooperativo, el componente de *discusión y representación de conflictos* suele ser aceptado con entusiasmo cuando se analiza teóricamente. Y sus dificultades aparecen al intentar aplicarlo al aula de clase. Dificultades que despiertan la necesidad de nuevas y continuas reflexiones *teóricas*; que podrán ser un estímulo para el desarrollo de la innovación sobre todo si el profesor tiene la oportunidad de compartirlas con otros profesores junto con los objetivos de las innovaciones, sus dificultades y los intentos innovadores para superarlas.

La información que se incluye en este Manual se completa con un documento audiovisual con imágenes de las distintas investigaciones realizadas con estos programas. Imágenes que reflejan la posibilidad de trabajar eficazmente desde la escuela para enseñar a construir activamente la igualdad y la tolerancia. Hemos tratado de incluir en él secuencias relacionadas con las dudas más frecuentes entre los profesores, como son las que tratan sobre:

1. La posibilidad de aprendizaje cooperativo entre niños de los primeros cursos de enseñanza primaria (6-7 años).
2. Las ventajas cognitivas del aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos tanto para el niño que “enseña” como para el niño que “aprende”. Así como la situación de privilegio que representa para este último dar a sus compañeros la oportunidad de enseñar.
3. La posibilidad de dar un tono lúdico a las evaluaciones, desdramatizando la importancia de ganar o perder; así como el impacto motivacional que los torneos suponen, especialmente para los niños que suelen tener problemas con otros procedimientos.

4. Cómo adaptar la discusión a las características de alumnos de distintas edades (estimulando la comparación con la vida cotidiana, favoreciendo la descentración de las diferencias étnicas a las semejanzas.)
5. Cómo expresar reconocimiento a niños con escasas oportunidades para conseguirlo.

**EL APRENDIZAJE  
COOPERATIVO**

## CAPITULO 1

### EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

#### 1.1. Resumen de su fundamentación teorica

En función del marco conceptual expuesto en el primer volumen y de los antecedentes que fundamentan este modelo de intervención pueden resumirse los siguientes postulados, a partir de los cuales se proponen y diseñan los procedimientos de aprendizaje cooperativo:

1. El análisis de los resultados obtenidos en los programas de educación compensatoria realizados hasta el momento pone de manifiesto lo limitado que resulta intentar exclusivamente que sean los alumnos en desventaja los que cambien para adaptarse a la escuela así como la necesidad de **cambiar la actividad escolar para adaptarla a las peculiaridades** de dichos alumnos.

2. La aplicación del principio de igualdad de oportunidades no se logra solamente garantizando la asistencia a la escuela de toda la población ni anticipando o ampliando su permanencia en ella. Existen sutiles y complejos procesos de discriminación educativa, que es necesario superar transformando cualitativamente la interacción en todos los niveles en los que se detecte la discriminación. En el caso de los alumnos pertenecientes a grupos en desventaja (y especialmente para las minorías étnicas o culturales que se encuentran en esta situación) es necesario intervenir en su interacción con: 1) la materia; 2) el profesor; 3) los compañeros; 4) y los valores del sistema escolar. El procedimiento de aprendizaje cooperativo que aquí se propone trata de intervenir especialmente en las tres primeros.

3. De acuerdo con el modelo propuesto en el primer volumen para explicar la relación entre desventaja sociocultural e inadaptación a la escuela, uno de los principales componentes de los programas de educación compensatoria debe ser **proporcionar a los alumnos una serie de experiencias de naturaleza académica que les permitan obtener éxito y reconocimiento** y aprender así toda la secuencia necesaria para enfrentarse a una tarea de este tipo: proponerse un objetivo, elaborar un plan, ejecutar una serie de actividades que

suponen cierto esfuerzo y evaluación con reconocimiento (cuando se consigue avanzar en el aprendizaje). Sólo de esta forma podrá eliminarse el sentido de indefensión y falta de competencia personal en actividades académicas que caracteriza a los alumnos en desventaja y con el cual es imposible movilizar la energía necesaria para aprender. Conviene destacar, en este sentido, que las enormes desigualdades que existen en la distribución del éxito académico en el aula de clase son el más claro antecedente de las desigualdades existentes en la sociedad adulta. Lograr una mejor distribución de dicho éxito, puede ser considerado por tanto como un importante avance para la igualdad de oportunidades.

4. Los estudios realizados sobre los prejuicios en contextos escolares demuestran que dichos prejuicios se activan especialmente cuando al hecho de pertenecer a un grupo étnico minoritario y en desventaja se une un bajo estatus académico. Son en gran medida estas diferencias de estatus y reconocimiento las que parecen estimular el prejuicio inter-étnico en el grupo mayoritario y el prejuicio intra-étnico en el grupo minoritario. Proporcionar experiencias en las que los alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicos o culturales tengan **igual estatus** es, por eso, uno de los procedimientos más eficaces de reducir los prejuicios (por representar evidencia directa que los contraría).

5. La integración física de las minorías étnicas en la misma escuela a la que asisten los grupos mayoritarios es una condición necesaria pero no suficiente de su **integración social**. Para alcanzar esta última es imprescindible proporcionar además de las experiencias de igualdad de estatus anteriormente mencionadas, **oportunidades para el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad**. Cuando no se potencian activamente dichas oportunidades, las relaciones interétnicas suelen ser muy superficiales y se corre el riesgo de que contribuyan a aumentar los prejuicios.

6. Según la *psicología de la actividad* (capítulo 1.2 del primer volumen), lo que un niño realiza con la ayuda de un compañero de rendimiento superior se sitúa en su **nivel de desarrollo potencial** y favorece que lo pueda realizar de forma autónoma en un futuro inmediato. De esta forma, el aprendizaje cooperativo proporciona a los alumnos con dificultades una adecuada atención individualizada que difícilmente tendrían de otra manera. Al mismo nivel de importancia hay que situar la oportunidad que representa, por otra parte, poder enseñar a un compañero (experiencia que favorece la asimilación y reorganización de lo aprendido y el sentido de autoeficacia personal).

7. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el procedimiento de aprendizaje cooperativo que a continuación se propone pretende favorecer los siguientes objetivos:

1. Distribuir adecuadamente el éxito, de forma que se proporcione a todos los alumnos el nivel motivacional necesario para movilizar la energía requerida en el aprendizaje.
2. Superar la interacción discriminatoria que suele producirse con otros métodos como consecuencia de las diferencias existentes entre los alumnos; proporcionando experiencias de similar estatus (requisito necesario para la superación de los prejuicios).
3. Favorecer el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad y cooperación (requisito necesario para la superación de los prejuicios y el desarrollo de la tolerancia).
4. Además de los objetivos anteriormente mencionados, el aprendizaje cooperativo favorece: 1) una actitud más activa ante el aprendizaje; 2) el sentido de responsabilidad; 3) la percepción de autoeficacia; 4) y la capacidad de cooperación.

## 1.2. Procedimiento de aplicación del aprendizaje cooperativo

Para llevar a la práctica el procedimiento de aprendizaje cooperativo y lograr los objetivos anteriormente expuestos se siguen los siguientes pasos:

### Formación de los equipos de aprendizaje cooperativo

Se divide la clase en equipos de aproximadamente cuatro alumnos que van a permanecer estables a lo largo de todo el programa; y a los que se les encomienda como tarea fundamental el entrenamiento de cada uno de sus miembros en una determinada materia.

Los **criterios de formación de estos equipos** pueden variar ligeramente en función de cuales sean los objetivos prioritarios del programa y las características del grupo de clase. De todas formas, para lograr los objetivos mencionados en el punto seis del apartado anterior, deben cumplirse, como mínimo, los dos primeros criterios expuestos a continuación (heterogeneidad de rendimiento y de grupo étnico o cultural).

#### *Heterogeneidad de rendimiento*

Cada equipo de aprendizaje debe ser lo más **heterogéneo** que resulte posible **en el nivel de rendimiento en la materia** en la que tratan de entrenarse. De forma que en un grupo de cuatro niños, por ejemplo, uno de ellos sea de rendimiento alto, otro de rendimiento bajo y los otros dos de rendimiento medio. De esta forma se garantiza:

1. A los alumnos de bajo rendimiento, la ayuda de sus compañeros de rendimiento superior (que se encuentran muy posiblemente en su zona de desarrollo próximo), con los que poder progresar en la tarea objeto de aprendizaje.
2. A los alumnos de rendimiento superior, la oportunidad de poder enseñar a otro, con las importantes consecuencias que ello conlleva cognitivamente y socialmente.

### *Heterogeneidad de grupo étnico y/o cultural*

Es decisivo que los alumnos pertenecientes al grupo minoritario, que se pretende integrar en el colectivo de la clase, se distribuyan en equipos con compañeros que no pertenecen a dicho grupo. Puesto que de lo contrario, estaríamos reforzando una vez más la segregación que de forma espontánea suele producirse en la mayoría de las aulas inter-étnicas.

Para entender adecuadamente la importancia de este **criterio de heterogeneidad étnica en la formación de los equipos de aprendizaje cooperativo** conviene tener en cuenta, como se analiza en el capítulo 1.5. del primer volumen, que la gran eficacia del aprendizaje cooperativo para mejorar las relaciones inter-étnicas y superar los prejuicios se debe a:

a) **La atracción que se desarrolla hacia los miembros del equipo de aprendizaje** (pertenecientes al otro grupo étnico), **con los que se comparten y obtienen metas fuertemente deseadas** (atracción que resulta incompatible con el prejuicio).

b) **El apoyo al contacto inter-étnico por parte del profesor**, que supone la creación de equipos de aprendizaje heterogéneos.

Si en aulas étnicamente heterogéneas el profesor permite a los alumnos elegir sus propios equipos, tendencia que generalmente conduce a la segregación, estaría comunicando el mensaje opuesto al que se pretende con este programa.

c) **La oportunidad de descubrir semejanzas con los compañeros del otro grupo étnico**, que proporciona la integración en un mismo equipo y la colaboración que en él se produce.

### *El papel de los líderes en la integración*

Cuando el número de alumnos pertenecientes al grupo minoritario es muy bajo (sensiblemente menor al número de equipos de aprendizaje cooperativo) puede ser conveniente tener en cuenta para la formación de dichos equipos, además de los dos criterios de heterogeneidad en rendimiento y grupo étnico, otros criterios que favorezcan la integración de la minoría en el conjunto de la clase (generalizando el cambio de actitud que se produce entre los miembros del equipo de aprendizaje al resto de los alumnos). Entre dichos criterios, cabe destacar la conveniencia de incluir en los equipos inter-étnicos a alumnos del grupo mayoritario que tengan una posición positiva y

destacada en el aula. Puesto que el establecimiento de una relación más estrecha y positiva entre dichos alumnos y los del grupo minoritario (favorecido por el aprendizaje cooperativo) puede generalizarse a los otros niños debido a la influencia que aquellos ejercen sobre el resto de sus compañeros.

### **Entrenamiento en habilidades de colaboración y comunicación**

Es muy importante que los niños entiendan que la función del equipo es colaborar en la preparación de cada uno de sus miembros. Para ello suele ser necesario entrenarles en habilidades de colaboración y comunicación que les permitan enseñarse mutuamente, expresarse aceptación y animarse cuando se equivocan. La necesidad de dicho entrenamiento aumenta cuando se trabaja con niños de menor edad o cuando su nivel de competencia social es bajo.

Los principales pasos a seguir en este sentido son: **modelado, práctica y evaluación**. En el modelado, el profesor explica y representa cómo hay que tratar a alguien para que quiera y pueda aprender (cómo hay que preguntarle, animarle y reforzarle, por ejemplo). A continuación conviene que los niños representen las situaciones explicadas por el profesor y que éste vaya preguntando cómo se sienten en cada una de ellas (para estimular el proceso de adopción de perspectivas), reforzando las conductas positivas y corrigiendo con suavidad las negativas.

Para subrayar la importancia de la colaboración puede resultar conveniente incluirla como objetivo prioritario en algunas sesiones de evaluación (premiando en ellas a los alumnos que mejor se comuniquen y colaboren).

### **Sesiones de aprendizaje cooperativo**

En cada sesión de aprendizaje cooperativo el profesor comienza explicando el contenido sobre el que se va a trabajar. De esta forma proporciona un modelo adecuado que los alumnos pueden seguir al explicarse o preguntarse entre sí. A continuación, se reparte a los equipos de aprendizaje cooperativo el material y se les anima a que se entrenen en él. Conviene que el profesor observe lo que sucede en cada grupo con objeto de poder entrenar de forma más específica a los alumnos o grupos que lo puedan necesitar. Cada sesión dura de 45 a 60 minutos. Y son aconsejables como mínimo dos sesiones a la semana. Aunque lo óptimo es generalizar este procedimiento al máximo de contenidos y sesiones que resulte posible.

### **Sesiones de evaluación: los torneos.**

Cada dos o tres sesiones de aprendizaje cooperativo conviene llevar a cabo una sesión de evaluación así como alternar, en este sentido, entre las dos modalidades siguientes:

**A) Torneos grupales: comparación con compañeros del mismo nivel de rendimiento.** Se forman grupos de tres alumnos teniendo en cuenta que su nivel en la tarea sea lo más homogéneo posible (un grupo con los primeros, otro con los tres siguientes, etc.) y se les entregan las pruebas de evaluación. Todos los grupos de torneo así formados realizan las pruebas simultáneamente. Y los niños que ganan en cada uno de ellos consiguen tres puntos para el equipo que les ha entrenado. Al comparar el rendimiento con el de los compañeros de similar nivel, se igualan considerablemente las posibilidades de que todos los alumnos consigan los tres puntos para el equipo del que forman parte. Conviene dar un tono lúdico al torneo, enfatizando la importancia de participar y relativizando la importancia de ganar o perder.

**B) Torneos individuales: comparación de cada niño consigo mismo.** Cada alumno realiza la prueba individualmente y logra los puntos para el equipo que le ha entrenado siempre que su rendimiento sea igual (dos puntos) o superior (tres puntos) al alcanzado en la sesión anterior.

Para que el aprendizaje cooperativo produzca los resultados esperados es muy importante que los éxitos se distribuyan al máximo y que todos los alumnos los consigan con cierta periodicidad. Para ello suele ser necesario combinar los dos procedimientos de evaluación descritos. Los torneos grupales tienen una fuerza motivacional superior a ningún otro componente de este modelo. Es necesario, sin embargo, enfatizar en ellos la importancia de la colaboración. E introducir, incluso, sesiones específicas en las que se premie al que mejor colabore.

Los dos procedimientos de evaluación anteriormente resumidos permiten educar un proceso psicológico (la comparación intra e interpersonal), de gran importancia en el desarrollo de la personalidad, en general, y en el aprendizaje escolar, en particular. Los torneos grupales enseñan a los alumnos a compararse con compañeros de rendimiento próximo al suyo y con los que es posible obtener distinto tipo de resultados, incluido el positivo. Los torneos individuales enseñan la comparación temporal intrapersonal que permite adquirir la idea de progreso, tan importante en la motivación de logro y en la que suelen existir grandes diferencias ligadas al estatus socioeconómico.

Para favorecer la motivación por el aprendizaje cooperativo y aumentar la eficacia de sus resultados conviene elaborar un marcador en el que se reflejen los resultados obtenidos por cada uno de los equipos a lo largo de la aplicación del programa, en el que deben figurar los siguientes datos: 1) nombre del colegio y curso; 2) nombres de los equipos; 3) y número de torneos de evaluación. Se incluye a continuación un posible diseño del marcador (que conviene realizar en un tamaño fácilmente observable por los alumnos).

Para garantizar que todos los alumnos consigan un nivel aceptable de éxito (y especialmente los niños que más lo necesitan) puede ser conveniente que el profesor vaya registrando los resultados obtenidos por cada alumno

en un marcador aparte (no visible para los alumnos) que le proporcione datos individuales para asegurar la eficacia del programa.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO				
COLEGIO		CURSO		
	EQUIPO (1)	EQUIPO (2)	EQUIPO (3)	EQUIPO (4)
TORNEO 1				
TORNEO 2				
TORNEO 3				
TORNEO 4				
TORNEO 5				
TORNEO 6				
TORNEO 7				
TORNEO 8				
TORNEO 9				

### Temporalización del aprendizaje cooperativo

Para conseguir resultados de cierta significación son necesarias, como mínimo, unas 16 sesiones de aprendizaje cooperativo; con sus correspondientes sesiones de evaluación (aproximadamente 8). Según la distribución propuesta de dos sesiones a la semana (45 a 60 minutos de duración), se necesitaría un período de aplicación de dos meses.

Las investigaciones realizadas por el equipo de investigación que ha elaborado este procedimiento de aprendizaje cooperativo demuestran su gran eficacia desde el segundo curso de educación primaria para el logro de los objetivos propuestos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en estos primeros cursos suele ser necesario dedicar las sesiones iniciales (aproximada-

mente dos) a que los niños se familiaricen con esta nueva forma de aprender. Requisito que desaparece, en gran parte, cuando el programa se aplica con alumnos de superior edad (desde quinto curso), con los que el aprendizaje cooperativo también es de gran eficacia.

La mayoría de las aplicaciones realizadas, utilizan el aprendizaje cooperativo como el método habitual para la enseñanza de una determinada asignatura. Aunque lo idóneo es utilizarlo como procedimiento general para diversas materias. La variación de la tarea de aprendizaje cooperativo de forma que éste incluya, por ejemplo, matemáticas, dibujo y gimnasia, favorecería que los alumnos tuvieran la oportunidad de enseñar y aprender de sus compañeros; con lo cual aumentaría su eficacia general, puesto que la mayoría de los alumnos están mucho más dispuestos a aprender de otros niños cuando tienen también la oportunidad de enseñarles.

#### **RESUMEN DEL PROCEDIMIENTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**

- 1º) Formar equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos en rendimiento y grupo étnico con la misión de entrenar a cada uno de sus miembros en una determinada materia.
- 2º) Enfatizar la cooperación y comprobar que se realiza adecuadamente; proporcionando entrenamiento cuando sea necesario.
- 3º) Realización de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.
- 4º) Realización de una sesión de evaluación por semana, alternando:

Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social.

Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

### 1.3. Principios psicológicos y recursos educativos que debe conocer el profesor para aplicar el aprendizaje cooperativo

Las investigaciones realizadas sobre este programa de intervención han reflejado que a menudo los profesores tienen ciertas dudas sobre determinados principios psicopedagógicos generales en los que se basa el método de aprendizaje cooperativo propuesto; principios que es necesario hacer explícitos antes de que comiencen a aplicarlo para favorecer su eficacia.

#### La relación entre el éxito y la motivación por el aprendizaje

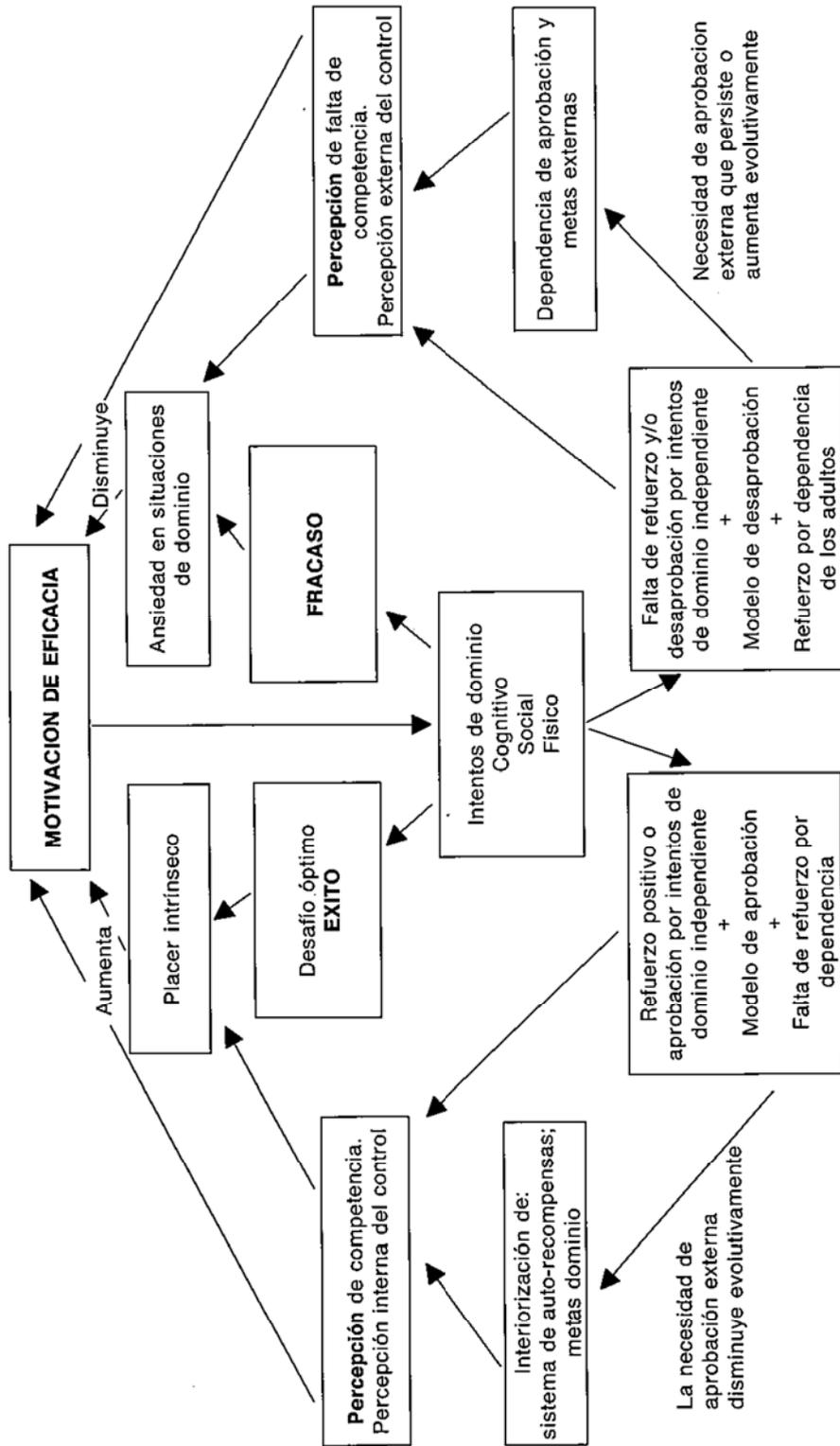
Una de las principales cuestiones que los profesores demandan de la psicología es cómo conseguir motivar a los alumnos que parecen no querer aprender. Para responder a dicha demanda conviene tener en cuenta dos aspectos fundamentales del *contexto tradicional* que rodea al aprendizaje escolar: 1) su orientación individualista; 2) y su carácter marcadamente competitivo. Características que pueden ser consideradas en gran parte como responsables del elevado número de fracasos que se producen en la escuela.

Trabajar con otros es más divertido y estimulante que trabajar de forma individual. La mayoría de nuestras amistades surgen gracias a la cooperación y las tareas más complejas que debemos realizar en la vida adulta la exigen. A pesar de ello, la *escuela tradicional* no suele enseñar a colaborar. A menudo transmite, incluso, la idea de que cada uno debe preocuparse sólo de sí mismo y que ayudar a los compañeros reduce las posibilidades de éxito.

Las estructuras individualistas y competitivas contribuyen a aumentar las diferencias existentes entre los alumnos y hacen que los fracasos vayan progresivamente en aumento, puesto que como consecuencia de ellas en la mayoría de las clases existe un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y otro grupo de alumnos, en el que suelen encontrarse los niños en desventaja sociocultural, que no interviene casi nunca ni consigue el menor éxito. Esta continua experiencia de fracaso hace que la motivación por las materias escolares se reduzca a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para el aprendizaje.

El modelo de Harter (1978), que se resume en el gráfico adjunto, explica de forma muy adecuada la relación que existe entre el éxito o el fracaso experimentado en un determinado ámbito y el desarrollo del sentido de competencia o incompetencia personal, así como la motivación intrínseca o las respuestas de ansiedad que suscita su realización.

De acuerdo con el modelo de Harter, la motivación para actuar sobre el ambiente que nos rodea (la motivación de eficacia) se desarrolla como consecuencia de las **experiencias de éxito**. El individuo con sentido de **autoeficacia** se considera a sí mismo dueño de su propio destino y adopta una **actitud activa y segura ante las dificultades** que encuentra, adquiriendo así las habilidades necesarias para resolverlas. Como consecuencia de este proceso experi-



**RESULTADOS NEGATIVOS**

**RESULTADOS POSITIVOS**

Harter (1978)

menta una **motivación intrínseca** por la superación de las dificultades (que se convierten en alicientes y desafíos para el desarrollo personal); motivación que en el ámbito cognitivo se manifiesta como curiosidad hacia lo nuevo, deseo de aprender y motivación de logro. La capacidad para el **autorrefuerzo** desarrollada como consecuencia del éxito que se anticipa y de haber interiorizado los reconocimientos recibidos con anterioridad, hace que la persona orientada a la eficacia sea mucho más independiente, segura y persistente en sus esfuerzos de aprendizaje.

Cuando se experimentan **continuos fracasos o falta de reconocimiento** por parte de los demás en un determinado ámbito (por ejemplo el académico) **disminuye el sentido de competencia personal y la motivación por la eficacia en dicho ámbito**, lo cual hace que cada vez se inicien menos intentos de dominarlo y aumente la probabilidad de fracasar en ellos por la **ansiedad** producida al recordar las experiencias pasadas. Todo ello hace que el individuo sea muy **inseguro y dependiente de la aprobación de los demás**.

Desde esta perspectiva, el concepto de éxito cobra un amplio sentido, haciendo referencia a una de las dimensiones psicológicas más relevantes en la calidad de vida de los seres humanos: la posibilidad de plantearse objetivos, luchar por ellos y conseguirlos. La desventaja sociocultural suele limitar considerablemente el tipo de objetivos que los alumnos consideran alcanzables; excluyendo generalmente las actividades académicas y las ocupaciones que las requieren en sus niveles más altos. Uno de los principales objetivos del aprendizaje cooperativo es superar dichas limitaciones proporcionando experiencias de dominio y reconocimiento en el ámbito académico como consecuencia de los intentos de aprendizaje; en base al supuesto de que dicho reconocimiento permitirá experimentar la propia competencia en actividades académicas, con lo cual la ansiedad y el rechazo que sienten hacia ellas cuando fracasan empezará a transformarse en satisfacción y sentido de autoeficacia.

### **La necesidad de educar los procesos de comparación social y personal.**

Al plantearse la posibilidad de aplicar el aprendizaje cooperativo algunos profesores tienen ciertas dudas sobre los **torneos grupales** (en los que se compara a cada alumno con compañeros de su mismo nivel de rendimiento y en función del resultado obtenido se distribuyen las calificaciones a los equipos de aprendizaje responsables de su entrenamiento). Los principales temores expresados en este sentido giran en torno a 1) lo explícito de la comparación (que suelen considerar peligrosa y tienden a evitar); 2) las posibles actitudes negativas que pueden producirse en el propio niño y en sus compañeros de equipo cuando aquél no gana en el torneo; 3) y la competición inter-grupal en general.

Respecto a la reserva de algunos profesores hacia la competición inter-grupal, conviene tener en cuenta que: 1) el ambiente habitual del aula de clase es más competitivo, aunque lo sea desde una perspectiva individualista, y sobre todo mucho más discriminatorio ( características que suelen pasar desapercibidas debido a su familiaridad); 2) y que la eficacia del aprendizaje cooperativo desde el punto de vista motivacional depende, fundamentalmente, de que se reconozca el trabajo del grupo a partir del progreso de cada uno de sus miembros.

Por otra parte, los estudios realizados sobre la comparación social en el aula de clase permiten llegar a una serie de conclusiones que proporcionan una respuesta bastante adecuada a los temores de algunos profesores respecto a la realización de los torneos grupales. Conclusiones que se resumen a continuación:

1. El proceso por el cual nos comparamos con los demás es una de las principales fuentes de información a partir de la cual aprendemos a conocernos a nosotros mismos y a los otros; y desempeña un importantísimo papel en nuestra adaptación a la realidad.

2. Las características del aula de clase (evaluación continua, disponibilidad de iguales, énfasis en el rendimiento, incertidumbre sobre la propia actuación) hacen que a partir de una cierta edad, los alumnos estén continuamente comparando su rendimiento con el de sus compañeros y que elijan para ello a los que más destacan.

3. En la estructura individualista competitiva que caracteriza las aulas tradicionales, en la que un pequeño grupo de alumnos protagoniza casi todos los éxitos y reconocimientos, suelen ser éstos los elegidos por el resto de la clase como elemento de comparación; y, como consecuencia de lo cual, algunos alumnos obtienen siempre o casi siempre un resultado negativo. Resultado que contribuye a disminuir su motivación por el aprendizaje y su sentido de competencia personal.

4. El procedimiento de aprendizaje cooperativo propuesto en este programa pretende facilitar dos importantes mecanismos de adaptación que suelen desarrollar la mayoría de las personas a partir de la preadolescencia (y que pueden ser adquiridos desde los siete u ocho años con consecuencias muy positivas para la autoestima):

4.1. Elegir como elemento de comparación inter-personal para evaluar nuestro rendimiento en un determinado ámbito a compañeros de nivel similar; con los cuales es posible cualquier resultado (positivo, negativo). Lo cual contribuye a estimular tanto nuestro rendimiento como nuestra adaptación a la realidad.

4.2. Evaluarnos a partir de la comparación con nosotros mismos (comparación intra-personal) en una situación anterior. Lo cual contribuye también a estimular el rendimiento y el sentido del progreso personal.

5. **La relación entre rendimiento y autoestima no es tan simple como a veces se supone.** Los datos disponibles apoyan la creencia de la mayoría de los profesores según la cual el aumento del rendimiento produce en general un aumento de autoestima. De lo cual se deriva la importancia que puede desempeñar el incremento del rendimiento en los alumnos con niveles muy bajos en ambas variables (rendimiento y autoestima). La evidencia de las investigaciones no apoya, sin embargo, la hipótesis contraria: que un aumento de autoestima produzca **siempre** un aumento de rendimiento. En algunas ocasiones, incluso, son precisamente las pequeñas pérdidas de autoestima que se derivan de las situaciones en las que no obtenemos el resultado deseado las que nos motivan para esforzarnos en nuestra superación. Por otra parte, la continua experiencia de superioridad que pueden tener algunos alumnos en los contextos individualistas competitivos tampoco parece estar libre de riesgos (en ocasiones genera un sentimiento de cierta hostilidad hacia los que se perciben como inferiores).

6. Para entender adecuadamente la relación entre autoestima y rendimiento en necesario tener en cuenta, como matización de lo expuesto en el punto anterior, la necesidad de un determinado nivel de autoestima por debajo del cual resulta muy difícil el aprendizaje. Los alumnos que se sitúan por debajo de dicho nivel (que no se aceptan a sí mismos) difícilmente pueden soportar los resultados o las comparaciones negativas. Y en estos casos es prioritario desarrollar como requisito previo para el aprendizaje niveles más altos de aceptación personal; para lo cual se proponen a continuación algunas pautas.

### **El papel del reconocimiento del profesor**

Uno de los principales instrumentos con los que cuenta el profesor para favorecer la motivación de sus alumnos (no siempre suficientemente utilizado) consiste en expresarles su reconocimiento cuando intentan aprender y/o cuando realizan progresos en este sentido, aunque sean progresos mínimos.

El profesor expresa reconocimiento, o falta de reconocimiento, tanto a través de los mensajes explícitos que dirige a sus alumnos (más fáciles de controlar) como a través de su comunicación no verbal y de determinadas características de su interacción con ellos (analizadas en el capítulo 4 del primer volumen) que pueden ser percibidas como discriminatorias o que, por el contrario, pueden actuar como compensadoras.

El profesor puede contribuir de forma decisiva a que el alumno con un nivel insuficiente de autoestima académica la desarrolle a través de las siguientes conductas:

1. Dándole oportunidades de demostrar su rendimiento: preguntándole cuando sabe que va a responder bien o cuando tiene interés en participar.
2. Expresando de forma clara y explícita los progresos que realiza: enseñando al resto de la clase un ejercicio suyo bien realizado y poniéndolo como ejemplo así como escribiendo en su cuaderno anotaciones positivas.
3. Valorando su punto de vista: pidiéndole su opinión respecto a cuestiones que se discutan o respecto a gustos y preferencias.
4. Favoreciendo que desempeñe papeles de cierta responsabilidad académica (portavoz del grupo de discusión, coordinador del equipo de aprendizaje, encargado de la biblioteca...), para los cuales, si fuera preciso, puede entrenarle de forma específica (potenciando así un desempeño eficaz).
5. Expresándole aceptación a través de la comunicación no verbal: mirándole con cierta frecuencia durante las explicaciones o a través del tono de voz y la sonrisa.

**LA DISCUSION Y  
REPRESENTACION DE  
CONFLICTOS SOCIALES**

## CAPITULO 2

### LA DISCUSION Y REPRESENTACION DE CONFLICTOS SOCIALES

#### 2.1. Resumen de su fundamentación teórica.

En función del marco conceptual expuesto en el primer volumen y de los antecedentes que fundamentan este modelo de intervención pueden resumirse los siguientes postulados a partir de los cuales se diseñan los procedimientos de discusión y representación de conflictos socio-morales:

1. La pertenencia a determinadas minorías étnicas y/o culturales suele agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades económicas, que comparten con otros grupos, la marginación que en la escuela se produce de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar a la infravaloración de su propio grupo cultural o al profundo rechazo del sistema escolar. Es, por tanto, imprescindible que la escuela **reconozca activa y explícitamente los valores culturales e históricos de las minorías que pretende integrar**".

2. Dada la naturaleza universal del prejuicio y su probable activación ante los vertiginosos cambios históricos que nuestra sociedad está experimentando actualmente, es imprescindible incluir como **objetivo prioritario de la educación el desarrollo de la tolerancia a la diversidad**.

3. Los **contextos heterogéneos** que se producen en las aulas a las que asisten alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicos y/o culturales proporcionan no sólo dificultades a superar, sino también una excelente oportunidad para el aprendizaje de la tolerancia a la diversidad. En otras palabras, en los contextos culturalmente homogéneos se experimentan menos conflictos pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

## 2.2. Adaptación del método de la discusión a las características de los alumnos

Los procedimientos de **discusión y representación de conflictos socio-morales** han demostrado ser de gran eficacia con adolescentes para estimular el desarrollo de niveles de razonamiento (relatividad de las diferencias sociales, derechos humanos universales, condiciones históricas de las situaciones de marginación...) que favorecen la superación de los prejuicios. Las investigaciones realizadas para diseñar y comprobar la eficacia del modelo de intervención que aquí se presenta (Díaz-Aguado y Baraja, 1993) han permitido, además comprobar la eficacia de dichos métodos desde los primeros años de escolaridad para disminuir los prejuicios inter-étnicos y favorecer la tolerancia a la diversidad. Para lo cual es necesario adaptar los procedimientos de discusión y representación de conflictos utilizados tradicionalmente con adolescentes, compensando las limitaciones cognitivas y comunicativas de los alumnos de menor edad, a través de:

- a. La elaboración de **materiales adecuados** en los que se representen los conflictos originados por los prejuicios **en el nivel de desarrollo real y potencial de los niños a los que va dirigido**.
- b. Y el diseño y aplicación de **procedimientos de dramatización** de los conflictos socio-morales que permitan activar la **empatía hacia los grupos objeto de discriminación**.

## 2.3. La elaboración de materiales para las discusiones y representaciones

Para favorecer al máximo la eficacia de la discusión y representación de conflictos socio-morales conviene utilizar, en este sentido, **problemas muy próximos a los que viven los propios alumnos**. La representación de los problemas originados por los prejuicios es, por esta razón, mucho más eficaz en los contextos heterogéneos en los que con más probabilidad se producen, que en otros contextos.

Por otra parte, el hecho de estructurar las discusiones y representaciones en torno a materiales adecuados elaborados de antemano suele ser de gran ayuda por facilitar la **exposición a un nivel de complejidad óptimamente desajustada respecto al nivel de los alumnos**.

Para tratar estos conflictos con niños menores de once o doce años conviene utilizar **historias muy próximas a su experiencia en la estructura pero aparente e hipotéticamente muy lejanas** (para que sea el propio niño quien establezca la conexión). Para lograrlo resulta especialmente indicado **el estilo de los cuentos infantiles**. A través de este tipo de **lenguaje figurado se logra**:

1. **Facilitar su asimilación**, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de **conectar con la propia experiencia**.
2. Favorecer el recuerdo de la información transmitida, al ser **procesada a un nivel más profundo**.
3. **Estimular la vivencia emocional** de las situaciones que se representan lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones.
4. **Evitar tener que definir de antemano el conflicto** que viven los alumnos (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar) permitiendo que sean ellos los que lo definan y establezcan su posible relación con la historia descrita.
5. Proporcionar un **contexto protegido para tratar del conflicto y ensayar posibles soluciones** con el **distanciamiento** de las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Representando, en este sentido, un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite, además, un final feliz a los conflictos y transmitir de esta forma expectativas positivas sobre sus posibles soluciones.

#### 2.4. “¿Quieres conocer a los Blues?”: un cuento sobre el prejuicio étnico.

Como posible ejemplo de lo expuesto en el apartado anterior cabe considerar el cuento que hemos elaborado sobre el prejuicio étnico en dos versiones (para niños y para preadolescentes). Utilizando en él los recursos de este antiguo procedimiento educativo para mostrar a través de una situación imaginaria y lejana, cómo se forman los prejuicios raciales y el daño que producen. Los hombres “blues” de esta historia tienen costumbres y valores muy parecidos a los de la cultura gitana (la principal minoría étnica del contexto en el que se ha aplicado el programa). Uno de sus objetivos prioritarios es enfatizar dichos valores. Los problemas empiezan cuando los hombres “blues” deben abandonar su planeta y llegan a la tierra. Se describen con detalle las dificultades de los niños “blues” al llegar a la escuela, especialmente los conflictos de interacción con sus compañeros que hacen a estos interpretar en la dirección del prejuicio existente hacia los gitanos (violencia intencional) cualquier accidente que surge. Al final, como sucede en la mayoría de los cuentos infantiles, el problema se resuelve. Y permite descubrir, tal como textualmente viene expresado en el cuento, que:

*“No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo. Si tratamos mal a un niño se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien estará contento con nosotros y será bueno. Todas*

*las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos”.*

**Para utilizar con la máxima eficacia este tipo de cuentos conviene seguir, en resumen, el siguiente procedimiento:**

1) Se distribuye a **todos los niños de la clase un ejemplar** del cuento en el que **ponen su nombre** y que **pueden colorear**, actividad que favorece su asimilación. En el caso de los preadolescentes conviene, en este sentido, que ellos **redacten los guiones de las escenas que van a representar** para que expresen los conflictos en sus propios términos y favorecer así su asimilación y procesamiento a un nivel más profundo.

2) La **primera sesión** se dedica a la lectura general del cuento y a la reflexión y discusión de una serie de preguntas que permitan **comprobar cómo se ha entendido en su globalidad**.

3) Las **sesiones siguientes (entre 3 y 6)** se dedican a las **dramatizaciones (role-playing)** en las que debe distribuirse al máximo el protagonismo entre todos los alumnos de la clase y garantizar el intercambio de papeles generador de empatía.

4) **Antes de cada representación** debe realizarse una discusión en la que se reflexione sobre el contenido de la escena y a partir de la cual el profesor pueda comprobar que los alumnos entienden su **significado en la dirección de los objetivos propuestos**.

5) Al **finalizar cada representación** se produce nuevamente una discusión reflexionando sobre la posible **relación del problema representado y la vida cotidiana de los alumnos**. Para estimular el descubrimiento de dichas relaciones el profesor comenzará preguntando a los actores qué han sentido, qué han pensado y si conocen alguna situación parecida a la de la historia.

Incluimos a continuación el cuento diseñado para la discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios en sus dos versiones.

# **¿QUIERES CONOCER A LOS BLUES?**

*Escrito por:*

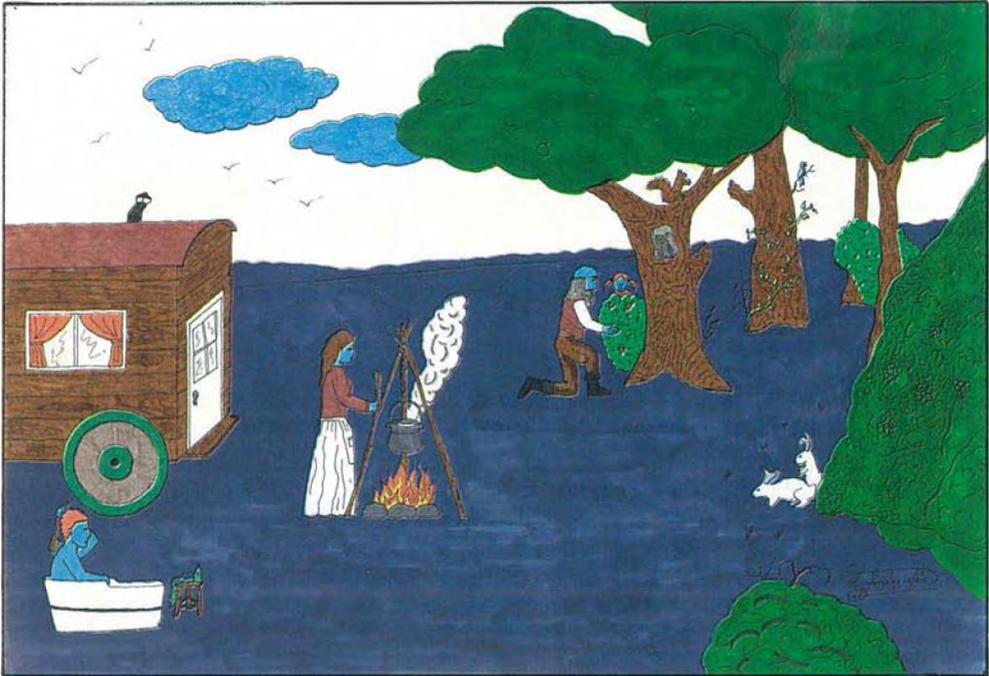
*Ana María Baraja Miguel*

*y*  
*María José Díaz-Aguado*

*Dibujos de:*

*Ramón González-Pola*

## ¿QUIERES CONOCER A LOS BLUES?

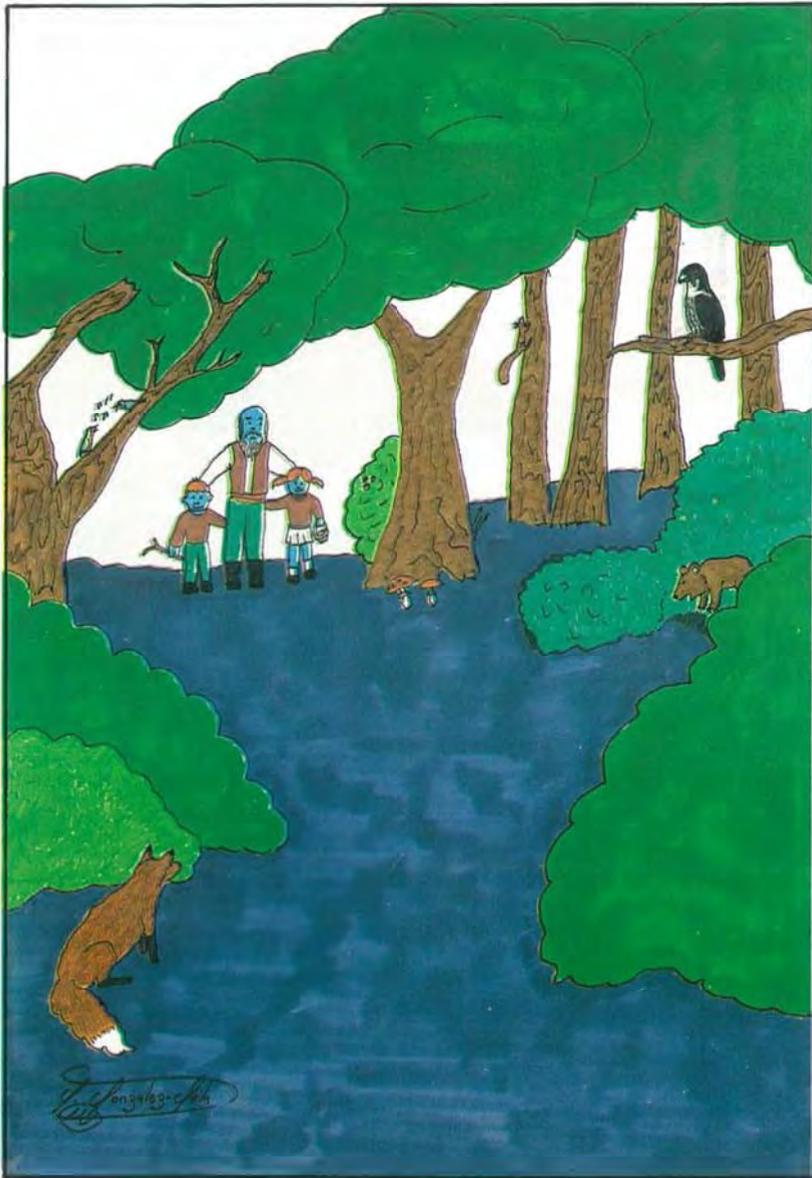


Hace ya mucho tiempo, en un lejano planeta llamado Tun vivía un grupo de hombres azules llamados “Blues”.

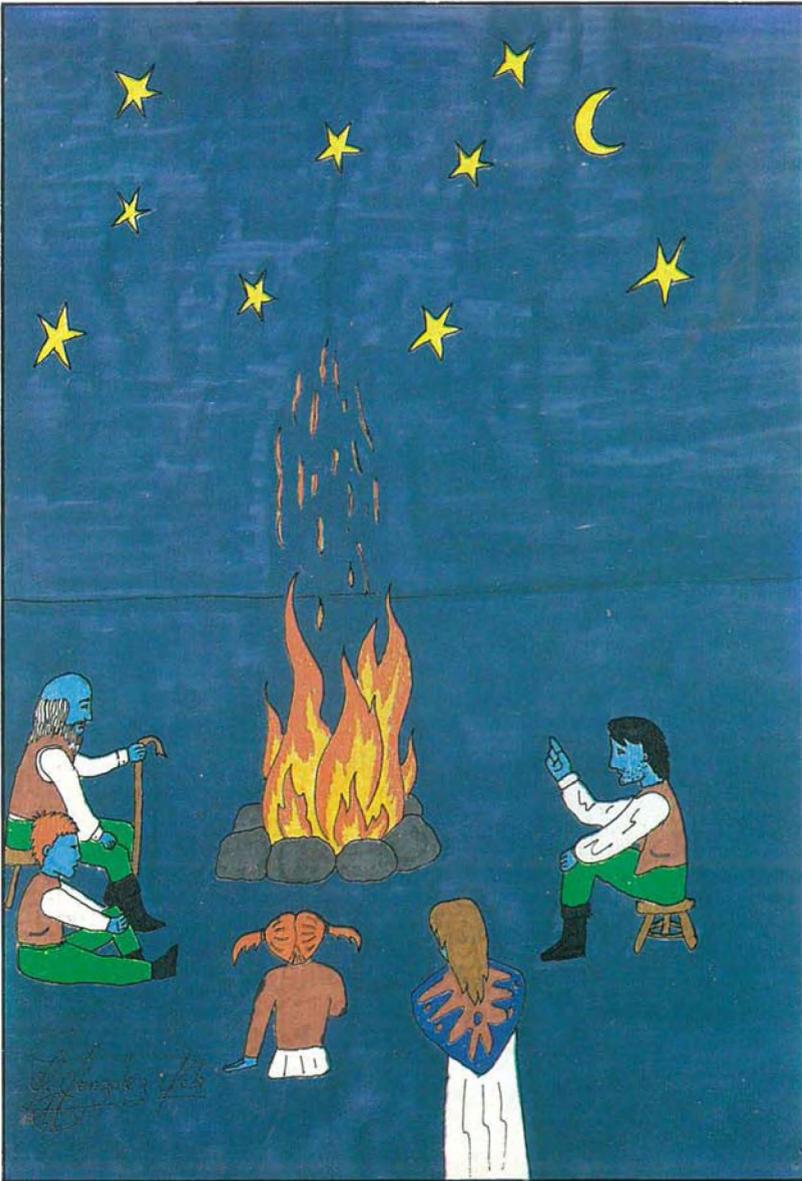
En Tun no había tierra, sino una especie de polvo muy fino de color azul llamado tuni. Tampoco tenían agua. Limpiaban su cuerpo con el tuni y se volvían azules.

Musi y Ramix eran dos hermanos de siete y ocho años. Vivían con sus padres y abuelos en una casa de madera con ruedas que se movía cuando viajaban.

El abuelo era un hombre muy sabio, porque había vivido ya muchos años y conocía muchas cosas. Por eso, siempre le pedían su opinión.



En este planeta no existía escuela. Los niños blues más pequeños pasaban mucho tiempo jugando. Conocían muchos juegos, pero lo que más les gustaba era pasear por el bosque. Allí el abuelo les enseñaba a distinguir los frutos y los animales, a conocer a los pájaros por su canto y cómo saber si iba a hacer mal o buen tiempo por la forma de las nubes.



Cuando llegaba la noche, todos los blues se juntaban alrededor de un gran fuego. Cantaban y bailaban al son de las palmas. Los más ancianos y sabios enseñaban a los niños a interpretar las estrellas y los sueños. Eran así muy, muy felices.

Una noche, cuando estaban reunidos alrededor del fuego, apareció un anciano genio de barba muy blanca.

El sabio GENIO les dijo: *Tun se va a destruir dentro de unos momentos y se convertirá en una gran bola de fuego. ¡Agarraos pronto a mí y os llevaré a otro planeta!*

Rápidamente los blues se agarraron del enorme genio formando una gran cadena. Volaron por el espacio azul. Vieron cómo su planeta se convertía en una intensa luz que iluminaba el espacio. Viajaron durante toda la noche hasta que llegaron a un extraño y hermoso planeta.



Los blues estaban maravillados. Nunca habían viajado tanto ni tan rápido. Aterrizaron y...

MUSI: *¡Cáspita! en este país el tuni es de otro color.*

GENIO. *No es tuni, sino tierra. Todo el planeta está lleno de tierra. Por eso, los hombres que viven aquí llaman a su planeta "Tierra".*

RAMIX (con voz triste): *Mirad ¿Cuántas lágrimas juntas en el suelo! ¿Quién puede haber llorado tanto?*

GENIO: *No son lágrimas, es un charco de "agua". Los hombres de aquí utilizan el agua para limpiar su cuerpo, para beber y para otras muchas cosas.*

El anciano genio, antes de irse, hizo aparecer nuevas casas de madera con ruedas para que los blues pudieran viajar por toda la tierra.

GENIO: *Yo me tengo que ir. Dentro de un tiempo volveré para ver si sois felices en este planeta.*



Los blues pasaron algún tiempo viajando y conociendo la Tierra. Nunca habían visto los lagos ni las enormes montañas que se perdían en el cielo.

Una noche en la que todo parecía estar en calma, Ramix se levantó precipitada y despertó a su abuelo:

RAMIX: ¡Abuelo! ¿tú crees que en la tierra habrá otros blues?

ABUELO: No lo sé, querida niña. Pero, ¿por qué me despiertas a estas horas de la noche?

RAMIX: Estaba soñando con niños blues de la tierra. Jugaba con ellos y nos divertíamos mucho.

ABUELO: ¿Y cómo eran esos niños de tu sueño?



RAMIX: Pues... en mi sueño, era de noche y no podía verlos bien. Pero creo que eran igual que nosotros.

Al día siguiente, atravesaron un pequeño bosque. Al salir, vieron algo inesperado.

RAMIX: ¡Mirad allí! Hay otros hombres como nosotros. Pero, ¿no son azules! ¡Son del color de la tierra!

Pronto, los hombres de la tierra vieron a los blues:

HOMBRES DE LA TIERRA (sorprendidos): ¡Hombres azules! ¿Será cierto que existen hombres en otros planetas?

Cuando los hombres conocieron de donde venían los blues, les acogieron muy bien y les ofrecieron regalos.

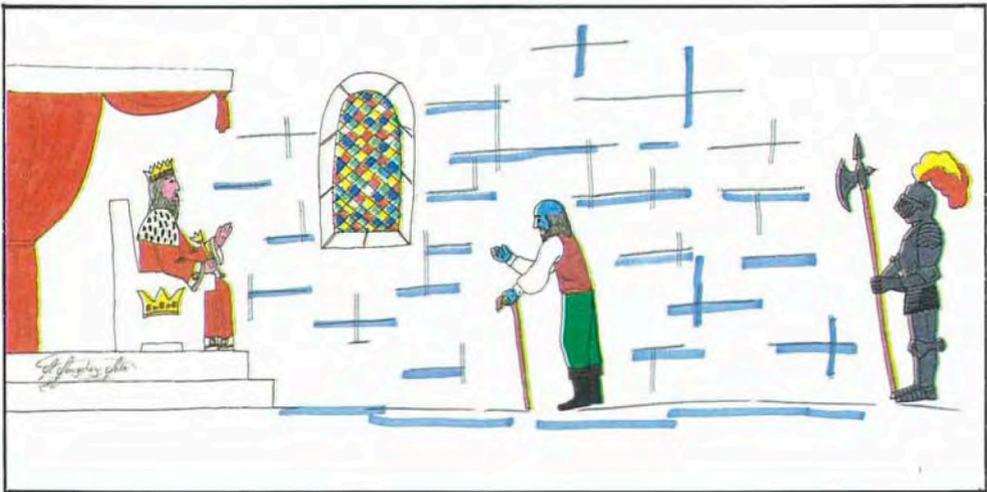
Pasaron un tiempo viajando en sus casas de madera conociendo a los hombres de la tierra.

Pero, un día el Rey de la Tierra llamó al más anciano y sabio de los blues y le dijo:

REY: *Si queréis vivir aquí no podéis viajar y vuestros niños tienen que ir a la escuela.*

SABIO BLUE: *¿Por qué queréis que los niños vayan a la escuela? A los blues nos gusta viajar y conocer la naturaleza. Nuestros niños aprenden de los mayores y jugando con los demás niños.*

REY: *Los niños tienen que ir a la escuela para aprender a leer y escribir y otras muchas cosas.*



El anciano contó a los otros blues lo que el Rey de la Tierra le había dicho. Entonces los blues quitaron las ruedas de sus casas y no viajaron más.

En casa de Musi y Ramix:

MADRE: *Hijos, debéis ir a la escuela, pues dicen que es muy importante aprender a leer y escribir.*

PADRE: *Cuando hayáis aprendido, nos podréis enseñar a nosotros.*



Así Musi, y Ramix fueron por primera vez a la escuela. Al entrar, todos los niños se rieron de ellos.

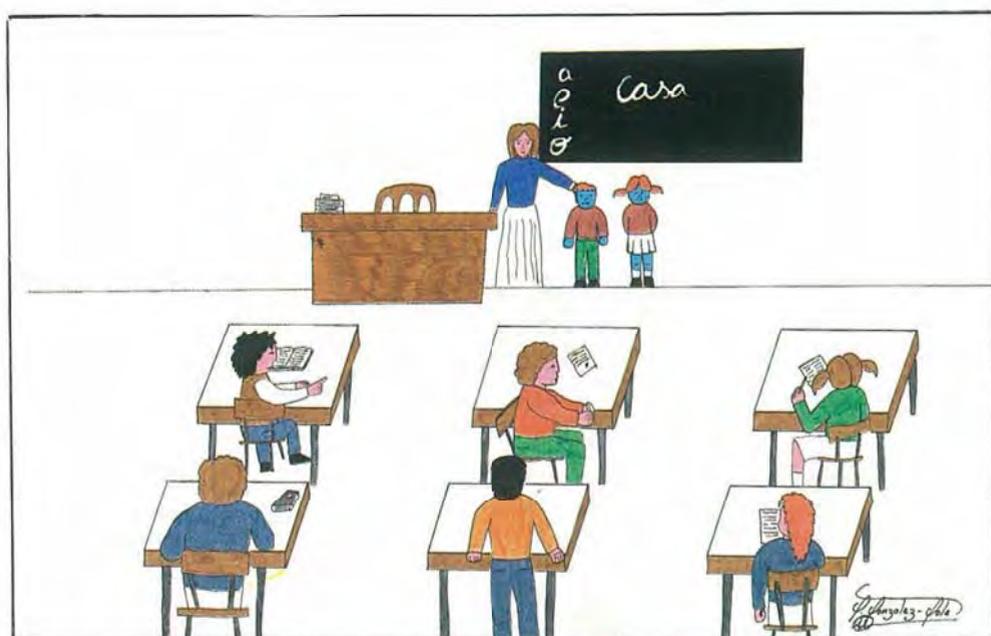
**NIÑOS DE LA ESCUELA:** *¡Son azules, son azules!*

**MUSI.** (extrañado): *¿Por qué os reís? Venimos a aprender a leer y a escribir. Nos han dicho que es muy importante para vivir en la tierra. Nosotros, a cambio, podemos enseñaros nuestros juegos, nuestras canciones, nuestros bailes y cómo interpretar la naturaleza, los sueños y las estrellas.*

**PERICO:** *Vosotros no sabéis hacer nada de eso. Sois unos mentirosos. Nadie puede hacer esas cosas que decís.*

MUSI: *¡No mentimos! Todo es verdad. Queremos ser vuestros amigos.*

La profesora puso orden en clase y empezó a enseñar las letras a los niños blues. Algunos niños de la clase se burlaban de ellos porque no sabían leer ni escribir nada.



Al salir al recreo, Musi y Ramix se fueron con los niños de su clase. Entonces, Perico, les dijo:

PERICO: *No podéis jugar con nosotros porque sois azules. Sólo queremos jugar con niños de nuestro mismo color.*

MUSI: *¿Y qué importa el color de la piel?. Si hubierais nacido en nuestro planeta seríais azules como nosotros. A los blues nos gusta ser azules. Nuestros padres y abuelos son azules y*

*queremos ser como ellos. El color de la piel no debe importar para que seamos amigos.*

**PERICO:** *A mí sí me importa. Mis padres no quieren que vaya con vosotros porque no sabéis nada, porque sois de color azul y los niños azules sois unos pegones.*

**RAMIX:** *¡Sí que sabemos!. No sabemos ni leer ni escribir todavía, pero sabemos hacer otras muchas cosas. ¡Y no somos unos pegones!*

**NIÑOS DE LA CLASE:** *¡Pegones, pegones!*

Perico no quería estar con los niños blues y se fue. Los otros niños le siguieron. Perico era el jefe de la clase y siempre hacían lo que él quería.



De pronto, un niño pequeño jugando empujó a Perico sin querer. Ninguno de los niños de la clase vio quién había sido. Perico creyó que había sido Musi y le empujó fuertemente tirándole al suelo. Musi se levantó enfadado y ... ¡zas! le pegó.

PERICO: *Veis, yo tenía razón: los niños azules son unos pegones.*



Un día fueron de excursión al bosque para conocer de cerca lo que habían visto en los libros sobre la naturaleza.

Al cabo de un rato Musi dijo a los demás:

MUSI. *Debemos irnos ya hacia el autobús. Mirad las nubes: tienen forma cuadrada y eso es señal de que va a haber una gran tormenta.*

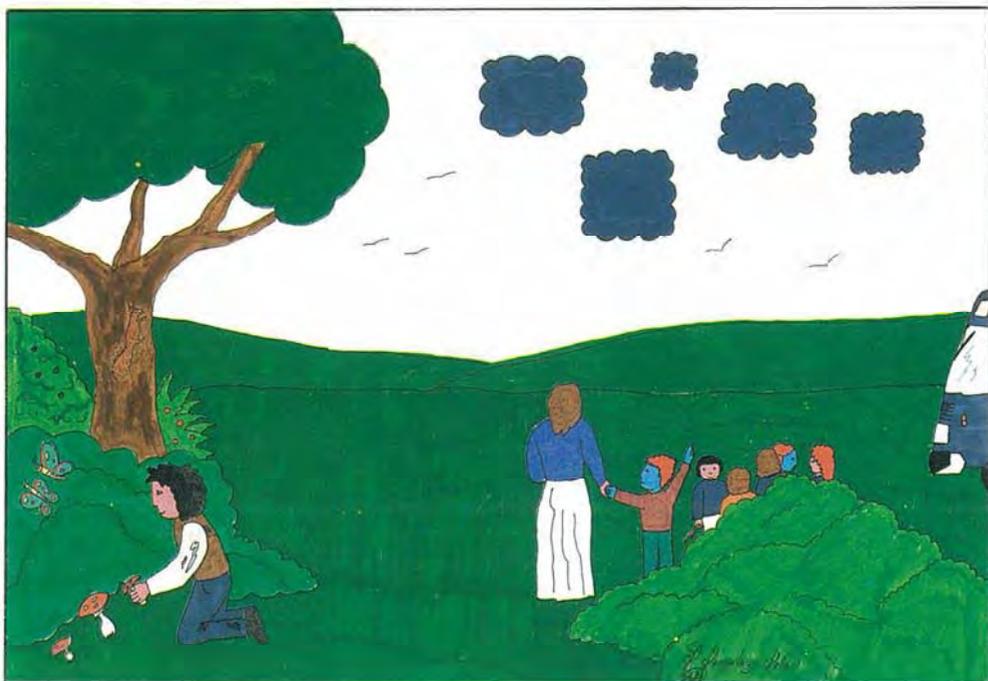
RAUL: *Eso es mentira, los niños azules no sabéis nada.*

MUSI: *¡Es verdad! Debemos irnos ya, antes de que sea demasiado tarde. Si vamos al autobús, podemos resguardarnos.*

**SEÑORITA:** *No creo que hoy vaya a haber tormenta. Sigamos andando.*

Todos los niños seguían de cerca a la maestra, excepto Perico que iba distraído con las mariposas y cogiendo setas. Así, sin darse cuenta, se fue quedando atrás.

Anduvieron durante un rato. De pronto, las nubes se movieron deprisa y se formaron grandes nubarrones grises y... BROOOOMMM sonó el primer trueno.



**SEÑORITA** (asustada): *¡Oh, Musi tenía razón!. Y ya es demasiado para volver al autobús. ¡Si te hubiéramos hecho caso! ¡Se nos echa encima la tormenta!*

**MUSI:** *¡Profesora!, Perico no está con nosotros. Debe de haberse perdido.*

**RAMIX:** *No os preocupéis. En el sueño de anoche, el anciano genio me llevó a una enorme cueva en la que vi a Perico. Seguro que él ya está allí resguardándose de la lluvia. ¡Seguidme, venid conmigo!*

Todos corrían detrás de Ramix. Pronto fueron a parar a un sendero muy estrecho entre los árboles que acababa justo en... ¡la cueva! Una enorme cueva, tal y como les había contado Ramix. Cuando entraron en ella vieron a Perico dormido.



Perico soñaba con el anciano genio de barba blanca que le decía:

**GENIO:** *“No es verdad que los niños azules sean unos pegones. No fue Musi el que te empujó aquel día en el recreo. Fue un niño pequeño jugando. Tratásteis mal a Musi. Los niños le insultaron y tú le tiraste al suelo. Al no quererle, él se puso muy triste, enfadado y te pegó. Hay que tratar bien a todos los niños. Si tratamos a un niño como si fuera malo, aunque no lo sea, se irá volviendo malo. Si llamáis a un niño pegón, él se sentirá triste y enfadado, y entonces pegará”.*



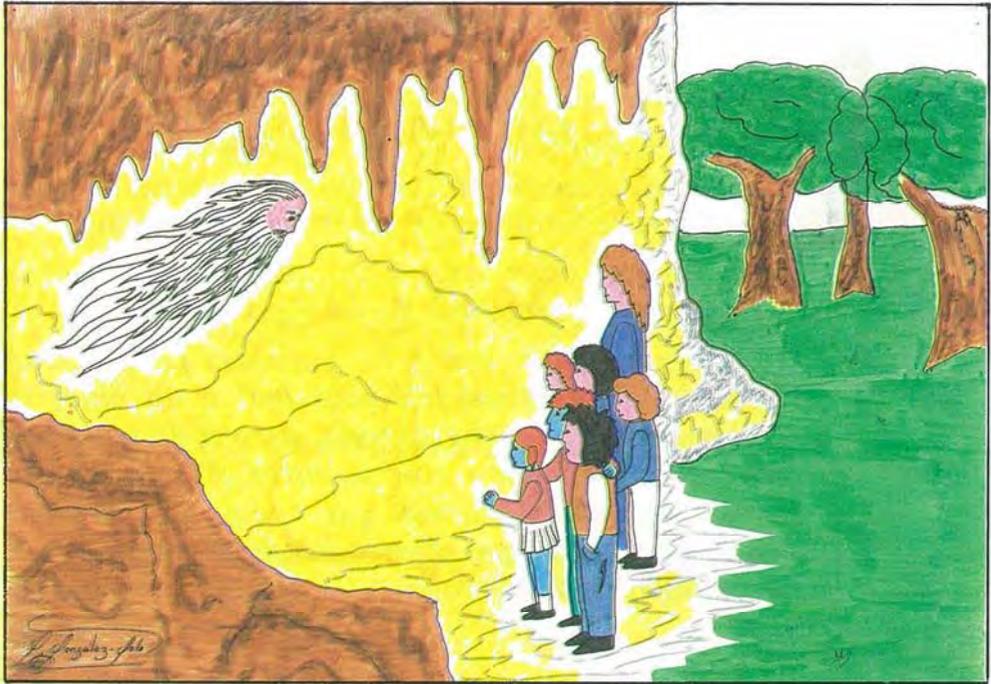
Un fuerte trueno despertó a Perico y vio a la señorita y a los otros niños alrededor de él. Se levantó y abrazó a Musi.

**PERICO:** *Perdóname. Tú no fuiste el que me empujó. He soñado con un sabio genio y él me lo ha explicado todo. Perico contó a todos su sueño.*

Los otros niños contaron a Perico lo que Musi sabía sobre las formas de las nubes y el sueño de Ramix con el genio:

**RAUL:** *Musi sabía que las nubes cuadradas son señal de tormenta ¡Pero no le hicimos caso! Y Ramix soñó que el genio le traía a esta cueva y que tú estabas aquí.*

**SEÑORITA:** *Si hubiéramos creído desde el principio que los blues saben interpretar la naturaleza, hubiéramos hecho caso a Musi y hubiéramos ido al autobús.*



**PERICO:** *Gracias, muchas gracias. Estaba equivocado. Los blues sabéis hacer muchas cosas –cosas que nunca pensé que podía hacer nadie–. Desde ahora seréis nuestros amigos.* Todos los niños rodearon a Musi y Ramix abrazándoles y llorando de alegría.

Desde la cueva, pudieron contemplar la tormenta más fuerte que jamás habían conocido: la lluvia caía torrencialmente produciendo un ruido ensordecedor; grandes relámpagos iluminaban las oscuras nubes y rompían las ramas de los árboles. Todos los animalillos del bosque se habían escondido en sus madrigueras. Los niños contemplaban en silencio lo que estaba pasando.

De pronto, todos se quedaron maravillados: se hizo una gran luz en la oscura cueva y apareció el sabio genio de barba blanca.

GENIO (con voz sonora): *Vengo para saber si sois felices aquí en la tierra o si queréis viajar hacia otro planeta.*

PERICO: *No queremos que se vayan. Desde ahora los blues y los niños de la tierra seremos todos amigos. Queremos que nos enseñen a interpretar la naturaleza, las estrellas y los sueños.*

GENIO: *Me alegra saber que todos os queréis. Habéis aprendido una importante lección que no debéis olvidar nunca:*

*No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo. Si tratamos mal a un niño, se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien, estará contento con nosotros y será bueno. Habéis aprendido además que todas las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos.*

## ¿QUIERES CONOCER A LOS BLUES?

Version escrita por  
*María José DIAZ-AGUADO*

<p><i>Escena Uno:</i> <b>LOS VALORES DE OTRA CULTURA.</b></p>
---

Tun era un hermoso y lejano planeta en el que vivían unos hombres de color azul llamados “blues”.

En Tun no había agua ni tampoco tierra. Cubría el suelo un polvillo muy fino de color azul, con el que los blues se lavaban la piel.

Musi y Ramix eran dos hermanos que vivían junto a sus padres y abuelos viajando continuamente en una casa de madera con ruedas.

Su abuelo era uno de los hombres más sabios y respetados de Tun. A través de su larga experiencia había aprendido muchas cosas. Por eso siempre le pedían su opinión.

En este planeta no había colegios. Los niños pasaban casi todo el tiempo jugando y paseando por el bosque. Allí el abuelo les enseñaba a distinguir los frutos y los animales, a conocer a los pájaros por su canto y a predecir la lluvia y las tormentas por la forma de las nubes y por el color del cielo.

Al anochecer, todos los blues se sentaban alrededor de un gran fuego. Cantaban y bailaban al son de las palmas. Los más ancianos y sabios enseñaban a los jóvenes a interpretar las estrellas y los sueños. Eran así muy felices.

*Escena Dos:*  
**EL DESCUBRIMIENTO DE LO DIFERENTE**

Una noche cuando estaban reunidos, contemplaron asustados que todo comenzaba a arder y su planeta se convertía en una gigantesca bola de fuego. El abuelo dijo que sus padres le habían avisado que esto podía suceder algún día y que debían entonces subir rápidamente a la montaña más alta de Tun donde encontrarían una nave muy especial que les permitiría viajar a otro planeta.

Así lo hicieron. Desde la nave vieron cómo Tun desaparecía en la distancia. Contemplaron intensas luces de todos los colores y estrellas fugaces que parecían estar vivas. Pero lo que más les sorprendió de todo este largo viaje fue el nuevo planeta. Al llegar, observaron sorprendidos que las grandes manchas azules que veían desde lejos eran de agua y no de polvo. Y que en la tierra el polvo era de color marrón. Todo parecía distinto. Para conocerlo, los blues pasaron algún tiempo viajando de un lugar a otro, descubriendo el significado diferente que los colores, el agua o el fuego tenían para sus nuevos vecinos.

A lo largo de sus viajes los blues fueron conociendo a los hombres de la tierra, que al principio les acogieron bien.

Un día hubo un robo importante en la ciudad en la que estaban los blues. Sospecharon de ellos. Y aunque comprobaron que no podían haber sido, los líderes de esa ciudad obligaron a los blues a cambiar algunas de sus costumbres para hacerlas más parecidas a las de la tierra. Tenían que dejar de viajar abandonando sus casas con ruedas. Y los niños debían ir a la escuela para aprender a utilizar las complejas herramientas necesarias para su nueva vida.

**Escena Tres:**  
**DISCUSION SOBRE EL VALOR DE LA ESCUELA**

Los blues explicaron a sus hijos lo importante que era aprender a vivir en este nuevo y complicado planeta. Y la necesidad de ir a la escuela para poder conseguirlo. Tenían que aprender otras muchas cosas además de las que ellos podían enseñarles.

**Escena Cuatro:**  
**EL ORIGEN DEL PREJUICIO**

Cuando Musi y Ramix llegaron por primera vez a la escuela observaron que a los otros chicos y chicas les sorprendía el color azul de su piel. Y que a menudo en lugar de llamarles por su nombre les llamaban “azules”.

Lo primero que tuvieron que aprender Musi y Ramix fue a leer y a escribir. Sus compañeros se reían a veces de que tuvieran que aprender algo que a ellos les parecía tan fácil.

Cuando Musi y Ramix trataban de explicarles cómo era su vida en Tun y lo que allí habían aprendido sobre la naturaleza, algunos de sus compañeros se burlaban, llegando incluso a pensar equivocadamente que si no habían ido antes al colegio y ni siquiera sabían leer, entonces no podían saber mucho de nada.

**Escena Cinco:**  
**DEL PREJUICIO A LA VIOLENCIA**

Los blues empezaron a creer que sus compañeros les rechazaban. Por eso, cuando salían al recreo buscaban a otros chicos y chicas blues para estar con ellos.

A medida que pasaba el tiempo, como los blues y sus compañeros no se comunicaban, las ideas que unos tenían de los otros eran más negativas y equivocadas.

Paco era el jefe de la banda de su clase. Y a veces para hacerse el gracioso gastaba bromas a los blues. Un día, cuando Musi iba corriendo se tropezó sin querer con Paco y los dos se cayeron al suelo. Paco creyó que Musi había querido hacerle daño y después de insultarle le pegó. Así comenzó una pelea muy dura en la que participaron también otros compañeros. A partir de entonces se empezó a correr el rumor de que los blues eran unos "pegones" que iban contra los que no pertenecían a su grupo.

Los blues se sentían mal en esta situación y comenzaron a responder a las bromas de sus compañeros con otras bromas también desagradables. Y así, poco a poco, la realidad fue pareciéndose cada día más a lo que Paco y sus amigos habían inventado sobre los blues.

*Escena Seis:*  
**LA COMUNICACION PERMITE SUPERAR EL  
PREJUICIO**

Un día todos los chicos de la escuela fueron de excursión a la montaña. Al llegar Musi y Ramix, recordando lo que habían aprendido con su abuelo, observaron asustados que la forma y el color de las nubes señalaban que iba a producirse una tormenta terrible y quizá peligrosa. Avisaron a sus compañeros que debían buscar un lugar seguro. Pero no les creyeron. ¿Cómo iban a poder conocer algo tan difícil e importante si ignoraban las cosas que ellos habían aprendido hace tiempo?

Y la tormenta estalló. Nunca se habían oído en aquellas montañas truenos tan ensordecedores ni había llovido de esa manera.

Paco se había quedado atrás distraído con unas setas y al levantar los ojos asustado por el ruido comprobó que estaba sólo. Corrió para protegerse y después de cruzar el río por unas piedras pudo llegar a una pequeña cueva. Ramix y Musi le vieron desde lejos. Gritándole trataban de explicarle que cruzar el río podía ser muy peligroso. La terrible lluvia iba a cubrir las piedras por las que estaba cruzando y podía hacer incluso que el río se desbordara inundando la cueva en la que Paco trataba de resguardarse. Pero el ruido de los truenos era mucho más fuerte que las voces de Musi y Ramix. Y Paco no podía oírles. Entonces decidieron ir corriendo detrás de él para poderle avisar del peligro. Era ya muy difícil cruzar el río porque la lluvia había terminado casi de cubrir las piedras que servían de puente. Pero lo consiguieron y llegaron a la cueva.

Al entrar vieron a Paco tiritando y muy asustado. Parecía incluso avergonzado por no haberles creído cuando anunciaron la tormenta. Pero por encima de todo se alegraba de que hubieran llegado, aunque al principio quisiera disimularlo. Le avisaron de que saliera corriendo para intentar pasar al otro lado del río. Pero ya no era posible.

Gracias a una pequeña linterna que llevaba Ramix pudieron explorar la cueva y encontraron un pequeño pasadizo que subía paralelo a la montaña. Al seguirlo, pudieron protegerse del agua del río desbordado que comenzaba a cubrir la entrada de la cueva. Ya más tranquilos y seguros, Musi, Ramix y Paco entendieron que pasarían allí varias horas o incluso días hasta que alguien viniera en su ayuda o pudieran salir por sí mismos al descender el agua.

Paco les dio las gracias por haber intentado ayudarle, manifestando su sorpresa porque lo hicieran. Entonces, Musi pudo explicarle que lo sucedido en el recreo antes de su pelea había sido un accidente. Así, hablando a lo largo de varias horas, descubrieron los graves errores que habían cometido y decidieron escribirlo para no olvidarlo nunca y poderse lo explicar al resto de sus compañeros.

Lo que Paco, Musi y Ramix escribieron en la cueva decía así:

*“Lo que creemos de los demás, aunque esté equivocado, puede llegar a hacerse realidad porque:*

*Si tratas mal a alguien, harás que se sienta triste o enfadado y que también te trate mal.*

*Pero si le tratas bien, harás que se sienta más feliz y podrá tratarte mejor.*

*Hablando pueden llegarse a resolver muchos problemas.*

*No se puede juzgar a las personas por su apariencia ni porque sean de otro lugar.*

*Todas las personas tienen cualidades. Podremos descubrirlas a través de la comunicación y la amistad”.*

— FIN —

## 2.5. Objetivos de la discusión sobre el conflicto del prejuicio

### La adopción de una perspectiva multicultural

1) Sensibilizar sobre la **existencia de distintas culturas** como formas diferentes de **adaptación histórica a contextos** que generalmente también son diferentes; y sin cuya consideración difícilmente pueden ser comprendidas.

2) Favorecer la **superación del absolutismo** que resulta cuando sólo se tiene en cuenta al propio grupo (**sociocentrismo**) a través de la **descentración**: considerando, simultáneamente, **características positivas y negativas** en el propio grupo y en otros grupos.

3) Destacar los **valores específicos de la minoría gitana**: respeto por los ancianos, relación con la naturaleza... La adaptación del cuento a un contexto diferente requiere incluir, en este sentido, los valores de la minoría específica hacia la que se dirija.

4) Sensibilizar sobre la **existencia de distintas formas de aprendizaje y conocimiento** para superar así la tendencia de la mayoría de los alumnos a infravalorar a las personas que han carecido de oportunidades de educación formal; tendencia que suele conducir a la infravaloración de determinados grupos e incluso del propio grupo y que guarda una estrecha relación con la intolerancia.

### La superación del prejuicio y de la discriminación

5) Favorecer una adecuada **comprensión del proceso psicológico, de la historia y condiciones, que originan los prejuicios, así como del daño que producen**; sensibilizando sobre:

1. El riesgo de que se produzcan ante los conflictos y/o al constatar la existencia de diferencias.
2. Lo inadecuado que resulta juzgar a las personas por **características físicas como el color de la piel o por el lugar de procedencia**.
3. La **distorsión perceptiva** que crean (que lleva a interpretar negativamente cualquier señal ambigua que se produce en la interacción).
4. La influencia que ejercen en nuestro comportamiento (hacia la **discriminación**).
5. Y el riesgo de que, a través del proceso descrito, puedan **convertirse en realidad**.

6) Desarrollar la **empatía hacia las personas y grupos que están en situación de desventaja y/o que sufren situaciones de discriminación** a través de la representación de dichas situaciones e intercambiando papeles antagónicos.

7) Sensibilizar sobre las **consecuencias negativas que el prejuicio produce, no sólo en la persona discriminada, sino también en la persona que discrimina** (al deteriorar la relación, impedir enriquecerse con los valores o conocimientos del otro...).

### **Favorecer el desarrollo socio-emocional en general**

8) Favorecer la **comprensión de la reciprocidad** que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales así como sobre la interacción que suele existir entre la forma en que tratamos a los demás y la forma en que somos tratados por ellos.

9) Sensibilizar sobre la relación entre **lo que sentimos, lo que pensamos o esperamos de una determinada situación y la forma de comportarnos**. Así como la posible influencia de todo este proceso en el tratamiento que recibimos de los demás en función de la reciprocidad mencionada en el párrafo anterior.

10) Favorecer el reconocimiento de la **necesidad de tener una actitud positiva** hacia los demás para poder descubrir sus valores.

## **2.6. Procedimiento a seguir en la discusión y representación del cuento sobre los prejuicios raciales**

### *Lectura y discusión inicial en la primera sesión*

En la primera sesión el profesor lee el cuento e inicia después la discusión en torno a una serie de preguntas que están destinadas a favorecer su comprensión global y crear así un contexto adecuado para las discusiones y representaciones de las diversas escenas que en él se incluyen:

1. ¿Cómo se lavaban en su planeta los blues?
2. ¿Por qué no tenían escuelas? ¿Cómo aprendían?
3. ¿Eran felices los blues en su planeta? ¿Cómo era su vida? ¿Cuáles eran sus principales cualidades?

Estas preguntas están destinadas a la consecución de los **objetivos relacionados con la educación multicultural** estimulando la **reflexión sobre los valores que pueden suponer otras costumbres y modos de vida y su relación con el ambiente y la historia de sus protagonistas**. Para ello es conveniente que los niños reconozcan: que aunque los hombres azules no sabían leer ni escribir

(porque en su planeta no había escuela), aprendían otras cosas importantes; que aunque no tenían escuela aprendían de la naturaleza; y que aunque no tenían profesor, les enseñaba el más sabio de la familia.

4. ¿Qué pasó cuando los niños blues llegaron a la tierra y fueron a la escuela?
5. ¿Eran los niños blues pegones?
6. ¿Por qué Perico creyó que Musi había querido hacerle daño?
7. ¿Por qué los niños de la tierra no creyeron a Musi y a Ramix cuando dijeron que iba a haber una gran tormenta?
8. ¿Quién sufrió con estas equivocaciones?
9. ¿Cuándo y cómo se resolvieron los problemas?
10. ¿Os ha pasado alguna vez algo parecido? ¿cómo sucedió?

Las preguntas 4-9 están destinadas a favorecer los objetivos relacionados con la **superación de los prejuicios y de la discriminación que de ellos resulta** a través de la comprensión de los procesos que los originan, cómo las expectativas y temores que tenemos de los demás se pueden cumplir aunque no guarden, en principio, ninguna relación con la realidad; porque, aún sin darnos cuenta, pueden hacer que nos comportemos de tal forma que provoquemos en los demás las reacciones que temíamos. Se deben conducir las preguntas de forma que los niños lleguen a describir los distintos pasos por los que el prejuicio se crea y llega a dañar a todos los que en él participan (tanto los discriminados como los discriminadores). Después de que los alumnos han llegado a descubrir dicho proceso a lo largo de diversas preguntas, el profesor debe subrayarlo resumiéndolo para favorecer su comprensión global (“si pensamos que un niño es malo y le tratamos mal por eso, insultándole o no dejándole jugar, se puede sentir triste y enfadado. Entonces puede tratarlos mal y así cumplirse lo que habíamos pensado de él”).

11. ¿Qué aprendieron los protagonistas del cuento?
12. ¿Cuáles fueron los principales errores que cometieron?
13. ¿Os ha sucedido alguna vez algo parecido?

Las preguntas 11-13 están destinadas a favorecer la asimilación de los objetivos relacionados con el desarrollo socio-emocional en general.

### ***Representación de la primera escena. Los valores de otra cultura:***

**Antes de pasar a la representación** conviene comprobar que los alumnos entienden la vida en el planeta de los blues en relación al contexto en que se

produce. Para comprobar que es así y estimular la **perspectiva multicultural** pueden formularse las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo aprendían los blues en su planeta?
2. ¿Quién les enseñaba?
3. ¿De qué sabían mucho?
4. ¿Cómo eran las reuniones alrededor del fuego?
5. ¿Qué costumbres de la vida de los blues os gustaría tener?
6. ¿En qué se diferenciaba su vida de la que luego tuvieron en la tierra? ¿En qué se parecía?

Los principales objetivos de esta parte de la historia, relacionados con la **adopción de una perspectiva multicultural y el reconocimiento de los valores de la minoría gitana**, se consiguen a través de la **discusión**. Sin embargo, la **representación de la reunión en torno a la hoguera**, cantando y bailando, puede proporcionar a los alumnos gitanos la oportunidad de manifestar habilidades y costumbres fuertemente arraigadas en su contexto cultural y que no pueden, generalmente, expresarse en la escuela.

#### *Representación de la segunda escena. El descubrimiento de lo diferente:*

Antes de pasar a la representación conviene reflexionar, a través de la discusión, en torno a las diferencias existentes entre la vida en el planeta de los blues y la vida en la tierra repitiendo en este sentido preguntas similares a las formuladas para preparar la representación de la escena anterior. Y añadiendo las siguientes:

7. ¿Qué fue lo que más les sorprendió a los blues en todo su viaje?
8. ¿Qué diferencias encontraron en la tierra?
9. ¿Os ha pasado algo parecido alguna vez?
10. ¿Todo era distinto en la tierra?

Para favorecer los objetivos de esta parte de la historia relacionados con la **superación del socio-centrismo a través de la descentración** puede resultar conveniente plantear en un primer momento la representación de la escena tal como viene descrita en el cuento (el descubrimiento de las diferencias por los blues al llegar a la tierra) y pasar a continuación a representar lo que les sucedería a los chicos de la tierra si fueran ellos los que tuvieran que ir a vivir al planeta de los blues (al encontrarlo todo azul, adentrarse en grandes bosques, no disponer de agua, interpretar la naturaleza, viajar continuamente...). Las dos representaciones deben ser precedidas y seguidas por una discusión que permita descubrir y reflexionar tanto sobre las diferencias como sobre las semejanzas existentes entre las dos formas de vida y sobre los valo-

res que cada una puede suponer respecto a la otra, especialmente como adaptación al contexto en el que se produce.

Los objetivos de estas dos primeras escenas pueden lograrse bastante bien a través de la discusión. La necesidad de representarlas es, por tanto, menor que en el caso de las siguientes. Por lo cual, cuando se disponga de poco tiempo conviene iniciar las representaciones en la escena tercera.

### ***Representación de la tercera escena. Discusión sobre el valor de la escuela.***

Antes de pasar a la representación conviene plantear con cierto detenimiento una discusión (primero a nivel de toda la clase y luego por grupos) sobre el valor que la escuela tiene para los propios alumnos y para sus padres. Conviene tener en cuenta en este sentido que las ideas infantiles sobre el valor de la escuela suelen ser muy estereotipadas y que en muchos casos no llegan a entender su posible función adaptadora más allá de lo que sucede dentro del contexto escolar (especialmente en sus aspectos más complejos); limitación que suele ser aún mayor en los alumnos pertenecientes a grupos en desventaja sociocultural. Para estimular dicha discusión pueden plantearse las siguientes preguntas:

11. ¿Por qué los niños de la tierra iban a la escuela y los blues en su planeta no lo hacían?
12. ¿Cómo trataban de explicar los padres blues a sus hijos la necesidad de ir a la escuela? ¿Por qué tenían que ir en la tierra a la escuela? ¿Qué pasaría si los blues en la tierra no van a la escuela?
13. ¿Por qué tenéis que venir vosotros al colegio?
14. ¿Qué es lo más importante de lo que aprendemos aquí?
15. ¿Para qué sirve lo que se aprende en el colegio?

La mayoría de las respuestas que los niños dan a las preguntas 14 y 15 reflejan que no suelen entender el significado de los aprendizajes que están realizando. Esta discusión puede ser, por tanto, una buena oportunidad para reflexionar sobre dichos objetivos y hacerlos más significativos.

Conviene que los alumnos en situación de superior desventaja sociocultural tengan en la tercera escena la oportunidad de representar el papel de los padres blues cuando tratan de explicar a sus hijos los objetivos escolares.

### ***Representación de la cuarta escena. El origen del prejuicio.***

Antes de la representación conviene orientar la discusión sobre el valor de las distintas formas de conocimiento así como sobre lo equivocado que resulta comparar las capacidades de distintas personas sin tener en cuenta otras variables (tiempo que han tenido para aprender, conocimientos alternativos, limitaciones y posibilidades); corrigiendo, en este sentido, la tendencia habitual a infravalorar otras formas de conocimiento y a los alumnos con di-

ficultades de aprendizaje. Esta escena permite además iniciar la discusión sobre el proceso que desencadena el prejuicio a partir de una percepción equivocada y/o excesivamente simplista que se generaliza a todos los individuos de un determinado grupo. Para conseguir los objetivos de esta secuencia pueden resultar convenientes las siguientes preguntas:

13. ¿Por qué os parece que les molestaba a Musi y a Ramix que sus compañeros les llamaran “azules”? ¿Cómo les gustaría que les llamasen?
14. ¿Por qué los blues no sabían leer y sus compañeros de la tierra sí sabían hacerlo?
15. ¿Os parece bien que los chicos de la tierra se burlaran de los blues por que no supieran leer?

#### *Representación de la quinta escena. Del prejuicio a la violencia.*

Antes de pasar a la representación conviene comprobar que los alumnos entienden en la dirección de los objetivos propuestos que **el prejuicio creado** entre los niños de la tierra hacia los blues (en base a la diferencia del color de la piel y de rendimiento escolar) **hizo muy difícil la comunicación** entre ellos y llevó a **interpretar negativamente la situación ambigua** producida entre Musi y Paco (percibiendo éste como violencia intencional lo que era un accidente). A partir de lo cual la violencia empezó a hacerse realidad. Es importante además **sensibilizar** a los alumnos **sobre los problemas que origina la violencia** al suscitar más violencia y lo ineficaz que resulta para resolver los problemas sociales. Para estimular la discusión sobre estos objetivos pueden plantearse las siguientes preguntas:

16. ¿Por qué se iban Musi y Ramix en el recreo con otros chicos y chicas blues?
17. ¿Por qué le gustaba a Paco gastar bromas sobre los blues?
18. ¿Quiso Musi empujar a Paco?
19. ¿Por que interpretó Paco el empujón de Musi como lo hizo?
20. ¿Cómo se sentían los blues en esa situación? ¿qué empezaron a hacer?
21. ¿Cómo podía haberse evitado lo que sucedió?
22. ¿Qué consecuencias produce la violencia (que te peguen)? ¿Sirve para arreglar algo?
22. ¿Te ha pasado alguna vez algo parecido?

***Representación de la sexta escena. La comunicación permite superar el prejuicio.***

Uno de los principales objetivos de esta escena es proporcionar recursos para la superación de los prejuicios y la resolución de problemas sociales a través de la comunicación. Para conseguirlo es necesario permitir a todos los alumnos que la representen, tratando de practicar en torno a un problema originado por la falta de comunicación que haya vivido cada uno. Para llevar a cabo dichas representaciones puede seguirse el procedimiento descrito en el apartado 2.8. para el entrenamiento en habilidades nuevas a través del "role-playing".

La discusión relacionada con esta escena final permite sintetizar todos los objetivos del cuento. Para estimularla pueden plantearse las siguientes preguntas:

23. Cuando Musi y Ramix dijeron que iba a haber una tormenta, ¿por qué sus compañeros no les creyeron? ¿cuáles fueron las consecuencias?
24. ¿Por qué pudo descubrir Paco en la cueva lo equivocado que había estado respecto a los blues y respecto a Musi?
25. ¿De qué forma lo que pensamos de los demás, aunque este equivocado, puede llegar a cumplirse?
26. Cuando te tratan bien, cuando un compañero es simpático contigo, ¿qué piensas?, ¿cómo te sientes?, ¿qué sueles hacer?
27. Y cuando un compañero te trata mal, cuando es antipático contigo, ¿qué piensas?, ¿cómo te sientes?, ¿qué sueles hacer?
28. ¿Qué podrías hacer para que una persona se sienta bien cuando está contigo?
29. ¿Cómo podemos descubrir las cualidades de los demás?
30. ¿Cuáles son las principales cualidades de cada uno de los chicos y chicas de esta clase? (Es conveniente nombrar aproximadamente el mismo número para cada alumno).
31. ¿Qué problemas pueden resolverse hablando? ¿Cómo habría que hacerlo?
32. ¿Te ha pasado alguna vez algo parecido?
33. ¿Habéis visto en la televisión que a las personas mayores les pase algo parecido? ¿Cómo se podría evitar?

## 2.7. Condiciones para la eficacia de la discusión

Los estudios realizados sobre la discusión entre compañeros como procedimiento de intervención psico-educativa, que se analizan en el capítulo 2.2 del primer volumen, permiten llegar a las siguientes conclusiones sobre las **condiciones que favorecen su eficacia:**

**Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor.**

Los estudios realizados en este sentido ponen de manifiesto que la **comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas pero distintas**, parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que la **comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior** (más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño).

“El **conflicto socio-cognitivo** se produce por la confrontación de sistemas de respuesta antagónicos así como por la confrontación de un mismo sistema desde dos puntos de vista opuestos(...) y supone cuatro consecuencias: 1) **activa emocionalmente** al sujeto, motivándole con ello a buscar más activamente una solución nueva; 2) le ayuda a tomar **conciencia de otras formas de respuesta**, de modelos heterogéneos que puede percibir simultáneamente; 3) el otro proporciona al sujeto los elementos o **dimensiones de la nueva estructuración**; 4) sólo le ayuda a progresar cuando le permite **participar activamente** en la reestructuración del problema” (Mugny y Doise, 1978, 27-28).

**Dividir la clase en grupos heterogéneos para conseguir que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorecer que aparezcan discrepancias.**

Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que el niño **participe activamente** en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema.

La **heterogeneidad** existente entre los alumnos proporciona de forma espontánea para la mayoría de ellos la **exposición a un nivel de complejidad inmediatamente superior** así como la combinación de **distintas formas de transición entre estadios** que también parece generar conflictos y contradicciones.

El **procedimiento** más habitual para conseguir esta condición consiste en:

1) Plantear en un primer momento una **discusión a nivel de toda la clase**, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema.

2) Formar **pequeños grupos de discusión** (de cuatro o seis alumnos) **heterogéneos** respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos.

3) Por último, se vuelve a plantear el tema en una **discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo** así como los principales argumentos esgrimidos. Es importante que todos los alumnos tengan la oportunidad a lo largo del programa de desempeñar este papel de portavoz.

#### **Adeuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias.**

Como se analiza en el punto 2.2 de este capítulo, la adaptación del método de la discusión a niños menores de 12 años es más eficaz cuando se dispone de **materiales adecuados** previamente elaborados en el nivel de desarrollo real y potencial de los alumnos a los que va dirigido y cuando se utilizan procedimientos de **dramatización** que permitan compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas con la información y motivación que proporciona la **activación empática**.

Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello.

Entre las **habilidades de comunicación que contribuyen a mejorar la eficacia de la discusión** y que deben, por tanto, ser entrenadas previamente si los alumnos carecen de ellas, cabe destacar la capacidad para:

1. Prestar atención a lo que dicen otros compañeros (escucharles con el objetivo de comprenderles).
2. Expresar opiniones y sentimientos.
3. Respetar los turnos de participación.
4. Hacer preguntas para facilitar la comunicación.
5. Estructurar la información.
5. Captar la relación que existe entre los distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas).
6. Incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por los demás.

### **Estimular el proceso de adopción de perspectivas.**

Para estimular el proceso de adopción de perspectivas, puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos para el estadio en el que se encuentran).

### **Utilizar dilemas reales.**

Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos muy próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los alumnos una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

### **Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención a distintos niveles.**

Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos socio-morales se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos, que el caso de los programas para desarrollar la tolerancia a la diversidad que aquí se presentan trata de proporcionarse a través del aprendizaje cooperativo, procedimiento que permite vivir experiencias contrarias a los prejuicios, y a través de la transformación de los contenidos escolares de forma que se reconozcan los valores de las minorías.

## **2.8. Objetivos y procedimiento para las dramatizaciones (*role-playing*)**

### **Objetivos**

Las dramatizaciones permiten obtener los siguientes objetivos:

- a) *Favorecer el proceso de adopción de perspectivas con el que se desarrolla el conocimiento de uno mismo y de los demás y se estimula la empatía hacia las personas que ocupan papeles distintos al propio.*

Desde la **Teoría cognitivo-evolutiva** se afirma que uno de los factores más influyentes en el desarrollo socio-moral es la oportunidad de desempeñar (en la vida real o en situaciones ficticias) distintos papeles y aprender así a coordinar diversas perspectivas. Dicho proceso supone en algunas ocasiones **desequilibrar** la perspectiva individual adoptada a través de la representación de perspectivas antagónicas.

En esta misma dirección cabe interpretar la hipótesis planteada desde la **Teoría del Rol**, según la cual el desempeño de un papel (incluido el desempeño en una situación ficticia) puede producir cambios en el autoconcepto, las actitudes y las conductas en la dirección de las características con él asociadas; contribuyendo a desarrollar una mejor comprensión y empatía hacia las personas que lo desempeñan en la vida cotidiana.

- b) *Proporcionar un contexto protegido y seguro para la comunicación de los propios problemas así como para la elaboración social de sus soluciones.*

La situación imaginaria creada a través del “role-playing” proporciona un **contexto protegido** que permite la exploración, la innovación y la práctica evitando los riesgos de las situaciones reales. En este sentido, la dramatización de papeles parece cumplir en edades posteriores funciones parecidas a las que la **etología** atribuye al juego en la infancia. Por otra parte, la oportunidad que proporciona el “role-playing” de **revivir una situación problemática para poder asimilarla mejor** coincide con la función reconocida por Piaget al juego simbólico en los niños.

Desde la perspectiva de la **modificación de conducta** se reconoce en el “role-playing” una excelente oportunidad para **practicar la conducta objeto de aprendizaje** hasta que su ejecución se aproxima al desempeño que se desea lograr.

El hecho de crear un **clima de confianza y seguridad** en torno a la representación (unido a la ausencia de riesgos que se deriva de su carácter ficticio), proporciona un contexto idóneo **para reducir la ansiedad** hacia las situaciones representadas (reducción que permite adquirir habilidades que podrán ser luego utilizadas en los contextos reales).

- c) *Desarrollar la percepción social y el conocimiento del impacto producido en los demás.*

A través de la evaluación que los demás hacen de la representación (y con el distanciamiento proporcionado por su carácter ficticio) se puede comprobar cómo perciben los otros la propia conducta; pudiéndose así **mejorar la precisión perceptiva** del impacto social producido, que a veces esta muy distorsionada.

### Condiciones para empezar la representación.

Antes de iniciar el "role-playing" es preciso una fase de preparación en la que se proporcione la información, la motivación y el clima necesarios para llevarla a cabo. Dicha preparación puede estar basada en el análisis y discusión del problema o habilidad que se quiere representar y/o en la observación de la conducta objeto de aprendizaje en un modelo que proporcione una buena ejecución de la misma (que puede ser el propio profesor o un alumno). Conviene tener en cuenta que para una representación eficaz son necesarias las siguientes condiciones:

1. Crear un **clima de confianza y seguridad** que favorezca la comunicación de procesos intra-personales y proporcione ese contexto "sin riesgos" necesario para que la representación cumpla sus funciones.

2. Que los sujetos que van a hacer de **actores** tengan la **información** necesaria sobre el contenido y características más relevantes de la situación y estén realmente **motivados** para ella.

3. Crear un **escenario** adecuado para la representación. Una distribución que suele resultar, en este sentido, bastante eficaz para favorecer la atención es colocar las sillas del público en forma de herradura y situar enfrente el escenario. Conviene que éste sea lo más parecido posible al contexto real en el que tiene lugar la escena que se representa; para lo cual puede ser útil transformar simbólicamente determinados objetos disponibles para evocar otros objetos relevantes que se encuentran en la situación real.

### La inversión de papeles.

El procedimiento de "role-playing" que ha demostrado ser más eficaz para desarrollar la empatía y estimular el proceso de adopción de perspectivas como consecuencia del cual se construye el conocimiento de nosotros mismos y el de los demás es la **inversión de papeles**. Básicamente, esta técnica consiste en repetir la representación intercambiando los papeles adoptados en su primera realización; o pidiendo a los alumnos que representen un papel distinto al de su vida real. Su utilización es especialmente aconsejable para aquellos alumnos que manifiestan actitudes negativas y estereotipadas hacia las personas que desempeñan un determinado papel. El hecho de desempeñarlo y tener que expresar sus pensamientos y sentimientos parece desequilibrar dichas actitudes y estereotipos y favorecer el desarrollo de un nivel superior de conocimiento social y razonamiento moral.

Cuando se dispone de poco tiempo puede aplicarse una versión simplificada de este procedimiento que consiste en pedir al alumno que mantiene actitudes negativas y percepciones estereotipadas hacia un determinado papel que lo represente. Puede resultar conveniente en estas ocasiones que el profesional que dirige el "role-playing" haga de actor secundario para crear las condiciones que lleven al protagonista a manifestar los pensamientos y senti-

mientos del papel que representa de forma no estereotipada y a descubrir así las semejanzas entre dicho papel y el suyo en la vida real.

Otra variación posible de esta técnica consiste en pedir al mismo alumno que haga los dos papeles complementarios en la misma representación (por ejemplo el suyo y el papel hacia el que tiene una actitud negativa). Para facilitar este tipo de escenas conviene diferenciar simbólicamente los dos personajes (por ejemplo, cambiando el tono de voz, el lugar, o algún elemento de la ropa). El hecho de tener que considerar simultáneamente ambas perspectivas favorece, no sólo el desequilibrio de la perspectiva individual (que se logra al representar la antagónica), sino también la coordinación de las dos perspectivas en conflicto construyendo una perspectiva general que las incluya.

**APROXIMACION A LA CULTURA  
MINORITARIA Y APRENDIZAJE  
SIGNIFICATIVO**

## CAPITULO 3

### APROXIMACION A LA CULTURA MINORITARIA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

#### 3.1. Resumen de su fundamentación teórica

En función del marco conceptual expuesto en el primer volumen pueden resumirse los siguientes postulados, a partir de los cuales se propone el diseño de situaciones y materiales curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo y la aproximación a la(s) cultura(s) minoritaria(s):

1) El aprendizaje se favorece cuando el alumno se enfrenta a tareas y **contenidos moderadamente discrepantes** con los que conoce, cuando puede relacionar dichos contenidos con **esquemas previamente adquiridos**. Como se recoge en el Diseño Curricular Base, solo: "si el nuevo material se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe puede llegar a asimilarse e integrarse en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esa estructura previa a la vez que duradero y sólido" (D.C.B. Educación Primaria, p. 33).

2) El principio anteriormente expuesto puede explicar la facilidad con la que suele aprender en la escuela un niño de clase media y del grupo cultural mayoritario (por encontrar en ella contenidos y actividades moderadamente discrepantes con los que conoce y, por tanto, fácilmente asimilables); y, por otra parte, las dificultades de aprendizaje del niño en desventaja sociocultural y/o perteneciente a grupos culturalmente minoritarios (al **encontrar en la escuela un ambiente excesivamente discrepante con su vida extraescolar**).

3) Las consecuencias de la excesiva discrepancia que existe entre los contenidos escolares y la vida familiar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja no son sólo de tipo cognitivo. Cuando estos dos mundos resultan abiertamente incompatibles (como sucede a veces para algunas minorías étnicas o culturales) "puede llegar a identificarse el éxito en la escuela con el desprecio por la herencia y los propios padres, y puede llegar a identificarse el fracaso escolar con la resistencia a la injusticia" (Cole y Scribner, 1973, p. 11). En estas ocasiones, puede obligarse (o parecer que se obliga) a una dura elección entre: la **adaptación escolar** (con el valor de pro-

moción social que representa) y la **identificación con el propio grupo cultural** (que se asocia en este binomio con marginación).

4) La **incompatibilidad** descrita en el párrafo anterior es uno de los principales obstáculos que existen para hacer realidad a través de la educación el principio de la igualdad de oportunidades. Y para superarla es necesario diseñar contenidos y actividades curriculares que se aproximen a los contenidos y actividades que los alumnos realizan fuera de la escuela. El estudio de la cultura minoritaria tiene, en este sentido, una especial significación; proporcionando a todos los alumnos una excelente oportunidad de educación multicultural.

5) El **modelo de curriculum abierto y la flexibilización educativa** propuestos por la reciente Reforma Educativa abren mejores posibilidades de disminución de la discrepancia entre la vida familiar y escolar al enfatizar la **necesidad de adaptar el curriculum** a las necesidades específicas de los alumnos y al incluir como una de las principales **funciones del profesor** la selección de los contenidos y actividades curriculares que faciliten dicha adaptación. Por otra parte, la **perspectiva** propuesta como modelo de estructuración curricular a través de la **contextualización** representa un adecuado medio para la disminución de la discrepancia: "eligiendo situaciones o contenidos de aprendizaje contextualizados en la experiencia del niño, con el doble propósito de que pueda establecer múltiples relaciones significativas entre lo que sabe y los nuevos aprendizajes, y de que esté fuertemente motivado por ellos (D.C.B., Educación Primaria, p. 87).

6) Para disminuir la discrepancia y favorecer el aprendizaje de los alumnos en desventaja socio-cultural suele ser conveniente **adoptar como punto de partida experiencias altamente significativas en las que se representen situaciones de la vida cotidiana de los alumnos o a través de la manipulación directa con los objetos**. Este tipo de experiencias facilitan considerablemente la implicación de los alumnos en desventaja y suelen ser utilizadas con frecuencia por los profesores que trabajan con ellos. Un error que a veces se comete es limitar el aprendizaje al nivel manipulativo sin **incluirlo en el proceso de reflexión y formalización abstracta** en el que se debe incluir. Esta limitación priva a dichos alumnos en desventaja de la oportunidad de adquirir los **instrumentos intelectuales más complejos** que resultan necesarios para adaptarse adecuadamente a nuestra sociedad y sobre cuya transmisión giran importantes objetivos de la educación escolar (que difícilmente pueden adquirir fuera de ella).

7) El estudio de otras culturas, y de forma especialmente significativa, el **estudio de la cultura minoritaria**, representa una excelente oportunidad de educación intercultural, que favorece el desarrollo de la tolerancia al estimular la comprensión de las diferencias étnicas como formas de adaptación a contextos socio-históricos también diferentes. Comprensión que representa una buena herramienta intelectual contra al racismo al permitir explicar de-

terminados problemas que suelen activarlo como consecuencia de las situaciones de marginación en las que a menudo se encuentran sus protagonistas. Puesto que, como se analiza en el capítulo 5 del primer volumen, desde el punto de vista cognitivo el racismo se caracteriza por la ausencia de dichas explicaciones.

### **3.2. Diseño de situaciones para favorecer el aprendizaje significativo de alumnos en desventaja en contextos inter-étnicos**

De acuerdo al modelo de curriculum abierto, el profesor “no es un mero aplicador de lo que otros han decidido. Es responsabilidad suya, junto con sus compañeros, contestar a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar” (D.C.B. Enseñanza Primaria, p. 58). La respuesta a estos interrogantes debe realizarla a partir del análisis de las características del centro y del grupo de alumnos a los que se dirige (nivel en el que se sitúan las sugerencias que se incluyen a continuación) así como a partir de las peculiaridades individuales de cada uno de ellos (a un nivel más específico).

De acuerdo al modelo anteriormente expuesto, el análisis que a continuación se describe corresponde al nivel de concreción derivado de las características del centro y del grupo de alumnos; y debe ser considerado como una muestra del proceso seguido para realizarlo, que sólo podrá ser aplicado en otros centros y grupos siempre que se den características similares a las que nos llevaron a diseñarlo (Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

#### **El diseño de situaciones de compra-venta para favorecer el aprendizaje significativo de las operaciones matemáticas en el primer ciclo de la enseñanza primaria a través de la cooperación**

Según el marco conceptual expuesto en el primer volumen (y dado el carácter acumulativo que la desventaja supone) es necesario diseñar programas que favorezcan el aprendizaje desde los primeros cursos de escolaridad. De acuerdo con este postulado, y teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto cultural de los alumnos a los que nos dirigíamos (payos-gitanos), decidimos desde un principio elegir como materia de aprendizaje cooperativo para el segundo curso de EGB las matemáticas; y más concretamente la adquisición de las operaciones elementales, por las siguientes razones:

- 1) La posibilidad de diseñar situaciones susceptibles de representación altamente significativas para todos los alumnos; incluidos los alumnos gitanos, a los que tan familiares les resultan los intercambios de compra-venta (disminuyendo así la excesiva discrepancia entre actividad escolar y familiar para favorecer el aprendizaje significativo).

- 2) La menor diferencia de estatus académico que se produce entre los dos grupos étnicos (payos-gitanos) con estos materiales curriculares; lo cual

resulta de gran importancia para los objetivos generales del programa (reducción de prejuicios, distribución del éxito y desarrollo de la motivación por el aprendizaje).

3) La superior eficacia que han demostrado los programas de aprendizaje cooperativo y de tutorías entre compañeros en este tipo de materias cuando se comparan con materias en las que influye más la competencia lingüística de los alumnos.

El material diseñado para el aprendizaje de las operaciones matemáticas a través de situaciones de compra-venta que los niños representan en los equipos de aprendizaje cooperativo consiste en:

- a. *Fichas de trabajo con los problemas de aritmética* diseñados al nivel de desarrollo real y potencial de los alumnos y en los que se requiere aplicar de forma progresiva las operaciones de suma, resta y multiplicación.

En cada sesión de aprendizaje cooperativo se distribuye una de estas fichas que sirven así de base para el entrenamiento. Los equipos se dividen por parejas. En cada pareja un niño hace de comprador y otro de vendedor. En las siguientes sesiones se intercambian dichos papeles.

- b. *Pruebas de evaluación*, que incluyen tres problemas con los que los niños han trabajado en las dos sesiones de aprendizaje cooperativo y cuyo resultado se pretende evaluar.
- c. *Material de apoyo para representar las situaciones* de compra-venta de forma altamente significativa:

**c.1. Facturas**, en las que los alumnos tienen que escribir la solución de los problemas. El niño que hace de vendedor debe rellenar la factura y entregársela al comprador para que éste la pague. Se han diseñado facturas para los diferentes tipos de problemas.

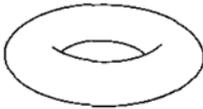
**c.2. Dinero**, utilizando reproducciones fotocopiadas de billetes antiguos para que correspondan a las cantidades representadas en los problemas (1, 5, 50, 100, 500 pesetas). El comprador tiene que coger el dinero total escrito en la factura y el vendedor tiene que verificar que la cantidad es correcta y darle la vuelta cuando es superior al precio de lo que ha vendido.

**c.3. "Caja-fuerte"**. Cada equipo de aprendizaje cooperativo tiene una caja fuerte en la que guarda todo su material (dinero y facturas) y en la que se pone el nombre del equipo.

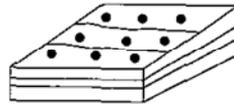
Se incluyen a continuación una muestra de los problemas, facturas y billetes utilizados.

**EJEMPLOS DE PROBLEMAS**

- a) Mari Mar compra un **donuts** por 35 pesetas y un **pastel** por 14 pesetas. ¿Cuánto tiene que pagar al vendedor?



**35 Ptas.**

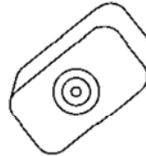


**14 Ptas.**

- b) Pilar compra un **bolígrafo** por 45 pesetas y un **borrador** por 12 pesetas. ¿Cuánto tiene que pagar al vendedor?



**45 Ptas.**

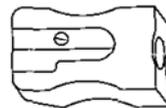


**12 Ptas.**

- c) Manuel compra un **cuaderno** por 75 pesetas un **sacapuntas** por 24 pesetas ¿Cuánto tiene que pagar al vendedor?



**75 Ptas.**

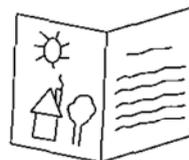


**24 Ptas.**

- d) Teresa compra un **libro** por 102 pesetas y un **cuento** por 114 pesetas. ¿Cuánto tiene que pagar al vendedor?



**102 Ptas.**



**114 Ptas.**

- e) Juan compra un **lápiz** que cuesta 70 pesetas y paga 75 pesetas ¿Cuánto le tiene que devolver el vendedor?



**70 Ptas.**



**75 Ptas.**

**MODELOS DE FACTURAS**

ALMACENES <b>"Rosi"</b>		Vendedor .....
Vicálvaro		Comprador .....
<b>ARTICULO</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>PRECIO</b>
Número de la Factura:		TOTAL A PAGAR

ALMACENES <b>"Rosi"</b>	Vendedor .....
Vicálvaro	Comprador .....
	Número de la Factura .....
CANTIDAD ENTREGADA .....	
PRECIO DEL ARTICULO .....	
CANTIDAD A DEVOLVER .....	

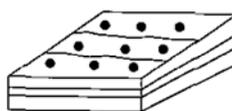
ALMACENES <b>"Rosi"</b>		Vendedor .....
Vicálvaro		Comprador .....
<b>ARTICULO</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>PRECIO</b>
NUMERO DE LA FACTURA:		TOTAL A PAGAR:
		ENTREGA:
		DEVOLVER:

**EJEMPLOS DE :  
TIPO DE PROBLEMA Y MODELO DE FACTURA**

a) Mari Mar compra un **donuts** por 35 pesetas y un **pastel** por 14 pesetas. ¿Cuánto tiene que pagar al vendedor?



**35 Ptas.**



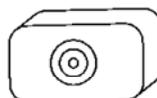
**14 Ptas.**

ARTICULO	CANTIDAD	PRECIO
<b>TOTAL:</b>		

b) Pilar compra un **bolígrafo** por 45 pesetas y una **goma** por 12 pesetas. ¿Cuánto tiene que pagar al vendedor?



**35 Ptas.**



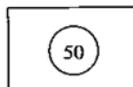
**14 Ptas.**

ARTICULO	CANTIDAD	PRECIO
<b>TOTAL:</b>		

c) Luisa va a la tienda y compra 4 **manzanas** que le cuestan 30 pesetas y paga con un **billete** de 50 pesetas ¿Cuánto le tiene que devolver el vendedor?



**35 Ptas.**



**14 Ptas.**

<b>ALMACENES "Rosi"</b> C/. Doctor Vázquez, 29 Vicálvaro	Nombre del vendedor: .....
	Nombre del comprador: .....
	Número de la Factura .....
ENTREGA .....	
PRECIO DEL ARTICULO .....	
DEVOLVER .....	

### TIPOS DE BILLETES



### TIPOS DE BILLETES



### TIPOS DE BILLETES



N1111500 D

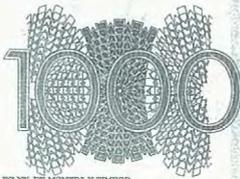
# BANCO DE ESPAÑA

EL GOBERNADOR  
*Jose R. Ochoa*  
EL INTERVENTOR  
*[Signature]*  
EL CAJERO  
*[Signature]*

# MIL pesetas

MADRID 23 DE OCTUBRE DE 1979

N1111500 D



PO 305 DE MONEDA Y TIMBRE



## **El estudio de la historia del grupo minoritario para favorecer el aprendizaje significativo y la educación intercultural en contextos inter-étnicos en el segundo ciclo de la enseñanza primaria a través de la cooperación**

Según el marco conceptual expuesto en el primer volumen y de acuerdo a la necesidad que de él se deriva de incluir en el curriculum escolar el estudio de los valores culturales e históricos de las minorías que se pretende integrar, se decidió diseñar como material de aprendizaje cooperativo para el segundo ciclo de la EGB (quinto curso) el estudio de la Historia; utilizando, en este sentido, los materiales disponibles a partir de los libros de texto seleccionados por el profesor (con objeto de simplificar su aplicación) pero incluyendo como un tema nuevo de especial relevancia la Historia del Pueblo Gitano. El hecho de evaluar todos los temas estudiados con el mismo tipo de prueba (de elección múltiple) permite dar el mismo estatus a todos los temas. Aunque lo idóneo hubiera sido para ello que la historia del pueblo gitano figurara en el libro de texto.

Se diseñaron pruebas de evaluación de tipo objetivo para favorecer el rendimiento en ellas de los alumnos gitanos con un nivel muy bajo de lecto-escritura; con objeto de potenciar así el logro de los objetivos propuestos a través de la cooperación y facilitar con ellos todo el proceso del aprendizaje significativo.

La elección del estudio de la Historia como materia de aprendizaje cooperativo en el quinto curso permitía igualar al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos payos y gitanos, que resultaba en el grupo concreto en el que se aplicó mucho más discrepante en el resto de las materias debido a la tardía escolarización de éstos últimos.

Se incluye a continuación una reproducción del material diseñado para estudiar la Historia de los Gitanos dentro del quinto curso de EGB a través del aprendizaje cooperativo y una muestra del tipo de prueba empleada en la evaluación.

El estudio de la Historia de los Gitanos a partir de una determinada edad (5º curso en adelante) puede utilizarse también como materia de discusión siguiendo el procedimiento descrito en el capítulo anterior; a partir de cuestiones similares a las que allí se plantean (¿por qué en determinados momentos históricos se discrimina a las personas que se perciben diferentes en religión, lengua, costumbres...?; ¿cuáles son los principales valores del pueblo gitano?...). Conviene llevar a cabo también otras actividades sobre la cultura gitana adecuadas a la edad de los niños. Como por ejemplo: 1) pintar su bandera y colocarla en la clase; 2) escribir algunas frases en romano-caló utilizando el glosario que se incluye en el texto (anotando al lado su significado); 3) u observar en video imágenes sobre el flamenco con una demostración posterior en la que los niños gitanos enseñen a sus compañeros payos cómo se baila.

**EL PUEBLO GITANO: SUS  
ORIGENES, HISTORIA  
Y SITUACION**

**ASOCIACION SECRETARIADO GENERAL GITANO**

**Y**

**ANA BARAJA**

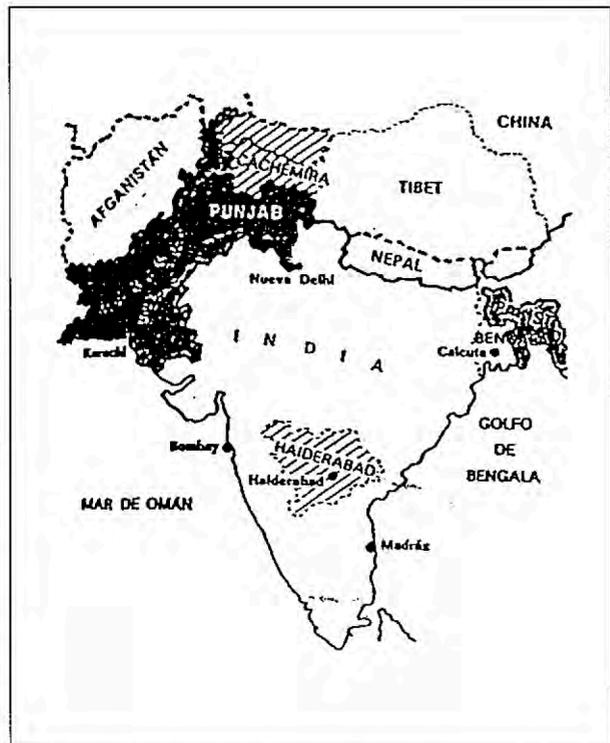
## EL PUEBLO GITANO: SUS ORIGENES, HISTORIA Y SITUACION

El pueblo gitano es conocido con el nombre de **ROM**, que en su lengua significa "hombre". Ha recibido numerosos nombres según el país por donde ha ido viajando.

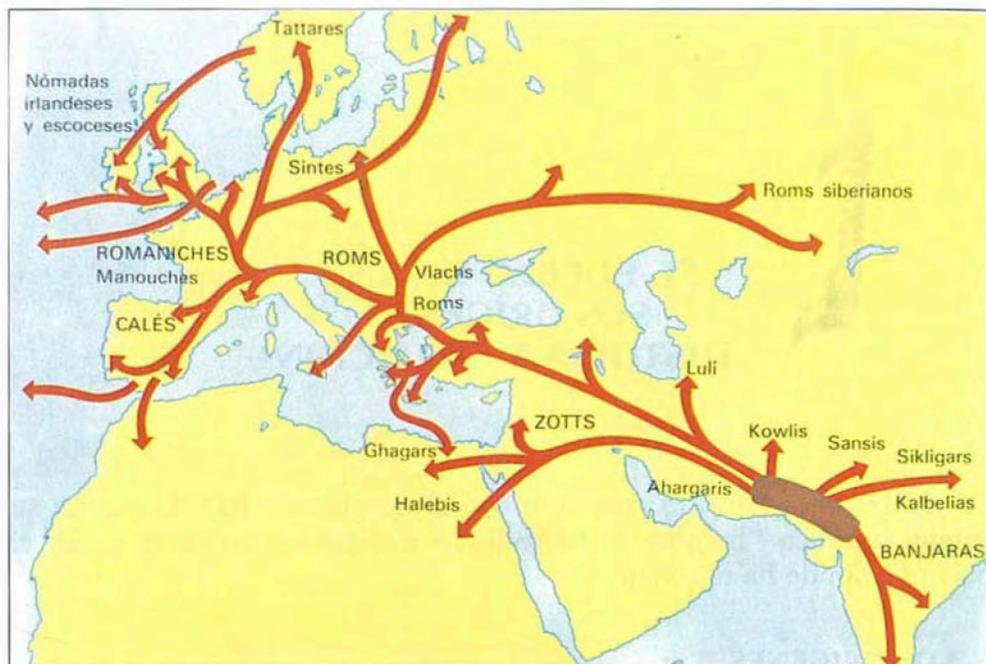
### 1. LOS ORIGENES DE ESTE PUEBLO

Los orígenes e historia del pueblo gitano no están claros. La única certeza parece ser su procedencia oriental: la región del Punjab, en la India. Se sabe porque el **Romanó**, la lengua de este pueblo, es muy parecida a las lenguas que se hablaban en esa zona de la India.

Los gitanos salieron de la India en varios grupos y en distintos momentos: los primeros salieron en el siglo XII y los últimos en el siglo XIV. Sin embargo, continúa hoy siendo una le-



1. El Punjab, en la India, probable país de origen del pueblo gitano.



2. Principales rutas que siguieron los gitanos para salir de la India

yenda quiénes eran y cuáles eran sus costumbres, por qué salieron de allí y cómo se dispersaron por todo el mundo.

Se cree que comenzaron su vida nómada en el año 1000, acompañando a grupos de guerreros. Los gitanos les proporcionaban herraduras para los caballos, curaban sus heridas y les divertían con su música y juegos en los tiempos de descanso.

## 2. SU LLEGADA A EUROPA

Empezamos a conocer con más certeza la historia de este pueblo cuando llegan a nuestro continente. Los gitanos comienzan a recorrer Eu-



3. Las dos grandes rutas de entrada de este pueblo en la Península Ibérica.

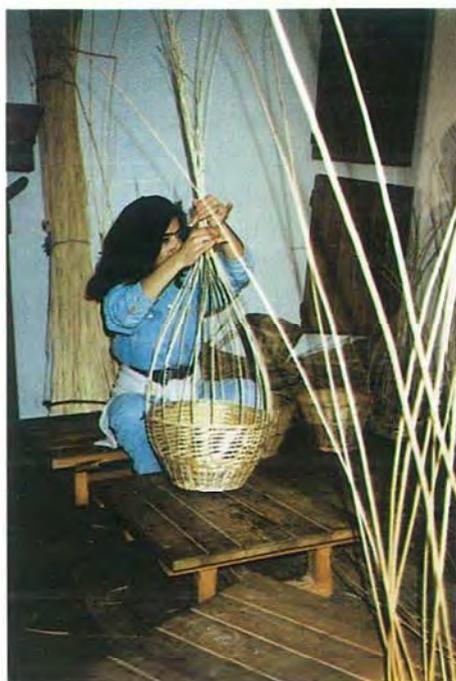
ropa Occidental a finales de la Edad Media. Durante el siglo XV varios grupos de gitanos viajan por Europa, recorriendo distintos países y explorando nuevas tierras. Aprenden otros oficios y empiezan a abandonar a los grupos de guerreros.

A partir del siglo XVI son menores sus viajes y más cortos. Se van instalando en algunas naciones o regiones.

Se cree que los gitanos viajaron tanto por dos razones fundamentales. Una es el hecho de que fueran expulsados de los sitios por donde pasaban por tener distintas costumbres. Otra razón es que eran comerciantes y viajaban de un sitio a otro vendiendo productos.



4. Actualmente el pueblo gitano celebra congresos para hablar de su situación y su cultura



5. La cestería, un oficio tradicional de los gitanos

### 3. SU LLEGADA A ESPAÑA

Los gitanos entraron en España en dos momentos distintos:

- Un grupo llega a principios del s. XV y entra por los Pirineos.
- Otro grupo llega a finales del s. XV y entra por el mar Mediterráneo.

Se desplazaban en grupos, con sus mujeres e hijos. En esta época había muchas peregrinaciones y los gitanos viajaban siguiendo diferentes rutas hacia Santiago de Compostela.

Había una persona responsable de cada grupo al que llamaban **jefe**, **conde** o **duque**; casi siempre un anciano respetado por todos. Se encar-



6. Gracia Jiménez, trabaja en un Centro de Salud de Málaga (foto cedida por la revista Panorama)

gaba de mantener unido al grupo, organizar el trabajo y buscar zonas para asentarse temporalmente.

Cuando entraron en España fueron bien acogidos y pudieron circular libremente a lo largo de la Península. Tenían riquezas y trabajaban en oficios que beneficiaban a los vecinos de los pueblos por donde pasaban.

Pero esta situación cambió en la época de los Reyes Católicos. Querían unificar su reinado para que tuviera una única lengua y una única religión. Por esta razón expulsaron a los judíos y persiguieron a los árabes y a los gitanos, obligándoles a quedarse fijos en un lugar y convertirse al catolicismo.

En determinados momentos históricos, las leyes han discriminado e incluso perseguido a las personas por el hecho de ser diferentes. A lo largo de mucho tiempo, las leyes han discriminado al pueblo gitano por querer mantener sus costumbres, su idioma, su religión y sus ganas de viajar.

#### 4. SITUACION ACTUAL.

##### LA CONSTITUCION ESPAÑOLA: IGUALDAD Y DEMOCRACIA.

La situación del pueblo gitano ha cambiado al aprobarse nuestra **Constitución**. Ley suprema por la que se rige España ahora. En ella se



7. Cada vez hay más gitanos que se dedican a la enseñanza como el profesor que aparece en esta foto (cedida por la revista Panorama)

dice que todos los españoles somos iguales ante la ley, sin hacer distinciones por sexo, raza, lengua, religión, etc... Los gitanos son ciudadanos españoles con los mismos derechos y deberes que todos.

Este pueblo ha trabajado tradicionalmente esquilando el ganado, haciendo cestas y vasijas de cobre, en la compraventa de ganado y objetos y en el arte (música y danza).

Algunos de estos trabajos han desaparecido porque ahora los hacen las máquinas o ya no son necesarios. En la actualidad los gitanos ejercen profesiones muy variadas: maestros, médicos, políticos, comerciantes, toreros, cantantes, etc...

## 5. SU LENGUA: EL CALO

El lenguaje familiar de los gitanos españoles es el **caló**, **zincalé** o **romanó**.

Desde su llegada a España han ido asumiendo las reglas gramaticales de la lengua castellana, pero siguen manteniendo su vocabulario propio.

<p><b>KRISIPÈN</b> <b>Artibulí 1</b> 1. Sesé pe kedela an jekh Chim chifrumesko thaj demokrataró e Sokró, so prochita sar molaripé opraluné e sun poruntsisipén sarplará la li, la barsaní, la timuñipén thaj o perigatímós politiko.</p>	<p><b>CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA</b> <b>Artículo 1</b> 1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político</p>
<p>8. Un ejemplo de caló: <i>traducción de la Constitución Española hecha por Juan de Dios Ramírez Heredia</i></p>	

No es frecuente que los gitanos de este país conozcan a fondo el caló. En la escuela no tienen posibilidad de aprenderlo. Y, además, necesitan utilizar el castellano, catalán, valenciano, vasco o gallego para comunicarse con los habitantes de la Comunidad en la que viven.

El Parlamento Español ha publicado la Constitución en todas las lenguas que se hablan en nuestro país. También en romanó-caló, la lengua del pueblo gitano.

<b>ALGUNAS PALABRAS EN CALÓ</b>	
<p><b>EL SALUDO</b></p> <p><b>Buenos días</b>=Lachós chíbese  <b>Buenas tardes</b>=Lachís tasatás  <b>Buenas noches</b>=Lachís tarachís  <b>Hola</b>=Orí  <b>Hasta luego</b>=Disde yescotría  <b>Hasta mañana</b>=Disde cayicó  <b>Adiós</b>=Adebel</p>	<p><b>ARTÍCULOS</b></p> <p><b>Ei</b> = O                      <b>Un</b> = Yes  <b>La</b> = A                      <b>Una</b> = Yequí  <b>Lo</b> = O                      <b>Unos</b> = Yequés  <b>Los</b> = Ler, os              <b>Unas</b> = Yequís  <b>Las</b> = Ar, as</p>
<p><b>LA FAMILIA</b></p> <p><b>Abuela</b> = Batipur      <b>Abuelo</b> = Batipuré  <b>Hermana</b> = Planí      <b>Hermano</b> = Plaño  <b>Madre</b> = Bata          <b>Padre</b> = Bato  <b>Prima</b> = Brotomuchí   <b>Hijo</b> = Chavorró  <b>Primo</b> = Brotomuchó   <b>Hija</b> = Chavorrí  <b>Familia</b> = Uluyilia</p>	<p><b>PREPOSICIONES</b></p> <p><b>Con</b> = Sar, sat  <b>De</b> = E  <b>En</b> = Per, pre  <b>Por</b> = Per, pre  <b>Sin</b> = Bi  <b>A</b> = á</p>
<p><b>NOMBRES DE PERSONAS</b></p> <p><b>Angel</b> = Manfariel      <b>Juan</b> = Jardany  <b>Antonio</b> = Pipindorio   <b>Nieves</b> = Givés  <b>Manuel</b> = Adonay      <b>Pepa</b> = Graña  <b>Consuelo</b> = Paratató  <b>Rosa</b> = Dobastró  <b>José</b> = Simprofié  <b>María</b> = Ostelinda</p>	<p><b>ADVERBIOS</b></p> <p><b>Hoy</b> = Cibó              <b>Así</b> = Andiar  <b>Ayer</b> = Achaté          <b>Sí</b> = Oción  <b>Mañana</b> = Cayicó      <b>No</b> = Na, ne  <b>Ahora</b> = Aocaná        <b>Nunca</b> = Nardian  <b>Cuando</b> = Bur          <b>Como</b> = Sata  <b>Bien</b> = Lachó          <b>Mucho</b> = Bute (de)  <b>Mal</b> = Bastá</p>
<p><b>VERBOS</b></p> <p><b>Andar</b> = Marchar = Pirar  <b>Bailar</b> = Quemelar  <b>Cantar</b> = Gallivar  <b>Coger</b> = Ostilar  <b>Comer</b> = Jamar  <b>Comprar</b> = Quinar  <b>Conocer, entender, saber</b> = Chanelar  <b>Escribir</b> = Libanar  <b>Estar</b> = Ser, Sinar  <b>Haber</b> = Terelar  <b>Hablar</b> = Adiquerar  <b>Ir</b> = Najar, chalar  <b>Jugar</b> = Ficar  <b>Mirar, ver</b> = Dicar  <b>Tener</b> = Abelar  <b>Trabajar</b> = Currelar  <b>Querer, enamorar</b> = Camelar</p>	<p><b>VOCABULARIO</b></p> <p><b>Amigo</b> = Monró  <b>Boca</b> = Muí  <b>Campo</b> = Tariqué  <b>Casa</b> = Quel  <b>Camisa</b> = Gaté          <b>Camiseta</b> = Estreta  <b>Cierto, verdad</b> = Chachipé  <b>Chaqueta</b> = Sobre  <b>Chico</b> = Chavala, gachó  <b>Chica</b> = Chavala, gachí  <b>Coche</b> = Najador  <b>Colegio</b> = Mamporégio  <b>Gracias</b> = Garapatí  <b>Dientes</b> = Piños  <b>Dinero</b> = Parné, jurdós  <b>Loco</b> = Chalao  <b>Palo</b> = Cate  <b>Patio</b> = Platesqueró  <b>Payo, no gitano</b> = gachó  <b>Pesado</b> = Perma  <b>Pié</b> = Pinré              <b>Piés</b> = Pinreles  <b>Zapatos</b> = Calcos</p>

### LOS PRONOMBRES

#### PERSONALES

**Yo** = Menda, mangué

**Tú** = Tucué, túde

**Él** = Ó, ondolé

**Nosotros, as** = Amangué

**Vosotros** = Sangué

**Ellos** = Junós

**Ella** = Andolayá

**Vosotras** = Sanguí

**Ellas** = Andolayás

#### POSESIVOS

**Mi, mio** = Men

**Tu, tuyo** = Tiró

**Su, suyo** = Desqueró

**Nuestro/s** = Amaró/és

**Vuestro/s** = Jirñe/és

#### INTERROGATIVOS

**¿Qué?** = ¿Yes?

**¿Cuál?** = ¿Coin?

**¿Quién?** = ¿Coin?

#### REFLEXIVO

**Se** = O

### LA GRAMÁTICA

El dialecto caló de los gitanos españoles sigue la misma escritura, ortografía y estructura gramatical que el castellano. Así mismo, los tiempos de los verbos se conjugan igual, teniendo en cuenta que la terminación del participio «ado, ido» pierde la «d» intermedia, transformándose en «ao, io».

### ALGUNAS FRASES EN CALÓ

Hola Juan ¿cómo estás? = Orí Jardany ¿sata sinas?

Muy bien, gracias. ¿Y tú? = But mistó, garapatí. ¿Y tucúe?

Hasta luego, María ¿dónde vas = Disde yescotría, Ostelinda. ¿Duqué najas?

Voy al colegio = Najo á o mamporégio

¿Te gusta mi camiseta? = Tucúe pesquiba men estreতা?

Sí, mucho = Oción, de bute.

¿Te gustaría ir al campo mañana? = Tucúe pesquibaría najar á o tariqué?

¿Quieres jugar con nosotros? = ¿Camelas ficar sat amangué?

¿Conoces a mi primo? = ¿Chanelas á men brotomuchó?

## 6. VALORES DEL PUEBLO GITANO

Son muchos los valores del pueblo gitano, pero como más importantes se pueden señalar los siguientes:

**Sentido de la solidaridad.** Los gitanos se desprenden de sus cosas para dárselas a otros más necesitados. Existe una gran hospitalidad entre ellos, siempre tienen la casa abierta a sus “primos” y les ofrecen todo lo que tienen.



9. Juan de Dios Ramírez-Heredia es eurodiputado. Algunos miembros del pueblo gitano también desempeñan cargos políticos (foto cedida por la revista Panorama)

**Valoran a las personas por lo que son y no por lo que tienen.** Al pueblo gitano no le gusta acumular riquezas. Mediante su trabajo trata de obtener lo suficiente para vivir. No intenta acumular riquezas porque valoran a las personas por lo que son y no por lo que tienen.

**Respeto hacia los ancianos.** Acuden a los ancianos para pedir consejo y para resolver conflictos, pues son considerados fuente de sabiduría y expe-

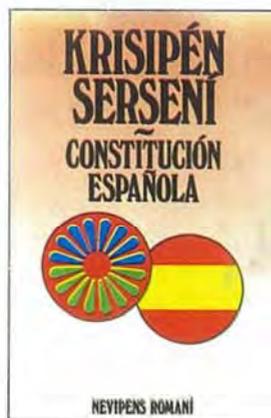


10. Los colores de la bandera gitana representan el azul del cielo y el verde del campo. Las ruedas simbolizan el modo de vida nómada de este pueblo.

riencia. Las familias se mantienen muy unidas, conviviendo con los ancianos durante toda su vida. Los hijos también tienen un gran respeto hacia sus padres.

**Sentido de la estética.**

Los gitanos tienen un gran sentido de la estética, que se manifiesta sobre todo en su habilidad para la música y la danza. En ella manifiestan todo lo que son y sienten en cada momento.



11. Texto bilingüe castellano-caló de la Constitución Española publicado por el Parlamento

## EJEMPLOS DE PREGUNTAS PARA EVALUAR EL TEMA «HISTORIA DE LOS GITANOS»\*

Se cree que el origen de los gitanos está en:

- América
- India
- Egipto

Los gitanos salieron de su país de origen en el:

- siglo XV
- año 1000
- año 1425

Se cree que los gitanos viajaron tanto porque eran:

- guerreros
- comerciantes
- ganaderos

Los grupos de gitanos entraron en España por:

- el mar Cantábrico y el mar Mediterráneo
- el mar Cantábrico y los Pirineos
- el mar Mediterráneo y los Pirineos

Cuando entraron los gitanos en la Península al mando de cada grupo había un jefe al que también llamaban:

- duque
- coronel
- rey

Al entrar en la Península los gitanos:

- seguían las rutas de peregrinación hacia Santiago de Compostela
- fueron muy mal acogidos
- llegaron todos los grupos al mismo tiempo.

Los Reyes Católicos persiguieron a los gitanos porque:

- eran peregrinos
- eran comerciantes
- tenían otra lengua y otra religión

Los más respetados por los gitanos son

- las mujeres
- los ancianos
- los jóvenes

Juan de Dios Ramírez Heredia es un:

- escritor
- maestro
- político

(\* Se elaboró una prueba de tipo objetivo debido al escaso nivel de lectoescritura de los alumnos gitanos

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BANKS, J.; LYNCH, J. (Eds.) (1986). *Multicultural education in Western Societies*. London: Holt.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1973). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 17, 3-18.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1990). El desarrollo moral. En: J. Madruga y P. Lacasa (Dir.) *Psicología evolutiva*, vol. II. Madrid: UNED.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1992) *Programas para favorecer el desarrollo de la competencia social en la infancia y adolescencia. Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*. Madrid: Universidad Complutense.
- DIAZ-AGUADO, M. J. ; BARAJA, A. (1993) *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. (1978) Social interactions and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 3, 367-83.
- HARTER, S. (1978). Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- HERSCH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. (1981) *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- JOHNSON, D.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R.; NELSON, D. (1981) Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89,47-62.
- LEVINE, J. (1983) Social comparison and education. En: LEVINE & WANG (Eds.) *Teacher and student perceptions*. Hillsdale: LEA.
- LYNCH, J. (1986) *Multicultural education: Principles and Practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989) *Diseño curricular base*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990) *Proyectos de compensación educativa en Centros de EGB*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992) *Materiales para la Reforma*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- SLAVIN, R. (1983) *Cooperative learning*. New York: Longman.
- SLAVIN, R. (1983) Non cognitive outcomes of cooperative learning. En: LEVINE Y WANG (Eds.) *Teacher and student perceptions*. Hillsdale: LEA.
- SLAVIN, R.; OICKLE, E. (1981) Effects of cooperative learning teams on student achievement and race relations. *Sociology of Education*, 54, 174-180.

