



## Resumen

Este avance de resultados de investigación muestra cómo el análisis pragmático de los usos de los textos escolares en las diversas situaciones del aprendizaje escolar, planteado de manera escueta y descriptiva, arriesga diluir las maneras de enseñar y las relaciones del alumno con el saber disciplinar. Para superar análisis excesivamente parciales y superficiales sobre el uso del texto escolar de ciencias sociales en Colombia, se exponen los resultados de un análisis de su uso desde una perspectiva mediática y de relación con el saber disciplinar. Esta investigación se llevó a cabo en once instituciones escolares de la ciudad de Pereira, (Risaralda-Colombia), en particular, en los grados séptimo, en el área de ciencias sociales e historia.

**Palabras clave:** Texto escolar, mediación, intervención, saber escolar, ciencias sociales, uso.

## Summary

This advance of investigation results shows as the pragmatic analysis of the uses of the school texts in the diverse situations of the outlined school learning in a concise and descriptive way, he/she takes a risk to dilute the ways to teach and the student's relationships with the knowledge to discipline. To overcome excessively partial and superficial analysis on the use of the school text of social sciences in Colombia, the results of an analysis of their use are exposed from a mediate perspective and of relationship with the knowledge to discipline. This investigation was carried out in 11 school institutions of the city of Pereira (Risaralda-Colombia), in particular, in the grades 7<sup>o</sup>, in the area of social sciences and history.

**Key words:** School text, mediation, intervention, teaching of school subjects, social sciences, uses.





# Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar\*

*Miguel Ángel Gómez Mendoza<sup>1</sup>*  
*María Victoria Alzate Piedrahíta<sup>2</sup>*  
*Martha Cecilia Arbeláez Gómez<sup>3</sup>*  
*Fernando Romero Loaiza<sup>4</sup>*  
*Humberto Gallón<sup>5</sup>*

## Introducción

Un análisis del uso del texto escolar desde una perspectiva mediática y de relación con el saber disciplinar permite integrar todos aquellos elementos correspondientes a las diversas situaciones del aprendizaje escolar, así como las intervenciones que el docente realiza en estos contextos.

\* Este texto expone resultados parciales del proyecto "Uso de los libros de texto de ciencias sociales e historia en grado 7° de la educación básica secundaria en Colombia", financiado por Colciencias (Contrato 332-2003) y realizado por el Grupo de Investigaciones pedagógicas y educativas de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, clasificado por Colciencias en categoría B. El proyecto se identifica bajo los siguientes códigos: Colciencias: 110-11-14451 y UTP 5111-3-234-03. El artículo se recibió el 7 de junio de 2005 y fue arbitrado el 10 de agosto de 2005.

<sup>1</sup> Doctor en Educación de la Universidad de Paris III, Sorbona Nueva-Francia. Investigador principal del grupo y profesor de tiempo completo del Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Tecnológica de Pereira. *E-mail:* mgomez@utp.edu.co

<sup>2</sup> Doctora en Educación de la Universidad del Valladolid, España. Coinvestigadora del grupo y profesora asociada del Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Tecnológica de Pereira. *E-mail:* mvictoria@utp.edu.co

<sup>3</sup> Profesora auxiliar del Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Cursa actualmente estudios de doctorado en Cognición en la Universidad de Barcelona, España. *E-mail:* marthace@utp.edu.co

<sup>4</sup> Profesor asistente del Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Cursa estudios de doctorado en Educación en la Universidad New-Port de Estados Unidos. *E-mail:* fromero@utp.edu.co

<sup>5</sup> Magíster en Educación de adultos de la Universidad de San Buenaventura. Profesor del Instituto Kennedy de Pereira. El profesor Gallón no hace parte del grupo de investigación, pero participó activamente en el estudio, sirviendo de enlace para facilitar el acceso a los colegios estudiados, y además, colaborando con todo el proceso de recolección de la información y la revisión de los documentos que se han producido. *E-mail:* gallonprof@home.com





En efecto, el texto escolar constituye una manera de intervenir, por parte del docente, en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este postulado inicial lleva implícita la consideración de que el texto es un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar propio de las ciencias.

En este orden de ideas, el docente constituye un factor importante en los procesos de aprendizaje, en cuanto cumple una función de organizador situado, dado que presenta y organiza determinado tipo de saberes o destaca aquello que considera importante. El texto escolar se ve moldeado en cierto sentido por las maneras, los conceptos, las prefiguraciones, situaciones de aprendizaje que el docente ha constituido, es decir, cuando el docente desarrolla procesos de intervención educativa.

Según Spallanzani *et al.* (2002), por intervención educativa, se entiende

el conjunto de acciones con finalidad planteadas con miras a conseguir en un contexto institucional específico (en este caso la escuela) los objetivos educativos socialmente determinados. La intervención educativa en el medio escolar, incluye entonces el conjunto de acciones de planificación (fase preactiva), de actualización en clase (fase interactiva) y de evaluación de la actualización (fase posactiva). Ella es *praxis* que integra acción, práctica y reflexión crítica; es relación entre dimensiones didácticas (relación con saberes/saber), dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos/alumno) y dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en tanto que relación con el espacio clase, en tiempos y medios organizacionales puestos en marcha), todo esto anclado en una relación con lo social como espacio temporal determinado. Además, el concepto de intervención educativa requiere el recurso de otro concepto indisociable, el de mediación (2002: 30).

Ahora bien, el “estado de la cuestión” sobre el uso de los textos escolares indica que los estudios que toman en cuenta la intervención, la construcción de situaciones de aprendizaje y la teoría de las mediaciones, son aún incipientes. Esta ausencia de investigación, en el fondo trasluce la idea del texto escolar como un transmisor de conocimientos usado por el docente de manera acertada o no, sin que los procesos transpositivos a que da lugar este uso aparezcan como tal.

En efecto, las indagaciones sobre los usos del texto escolar privilegian la pregunta por su influencia en los aprendizajes y en los estilos de enseñanza, por su eficacia en la planeación y toma de decisiones de los docentes, por su relación con los materiales empleados, y recientemente, por su relación con las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar. Aquí el texto escolar es con-



cebido como un objeto de saber al cual se accede de manera inmediata, sin tomar en cuenta la influencia que tiene el contexto de la situación de aprendizaje, las maneras de usarlo, los procesos de recepción del estudiante, las negociaciones entre el docente y el alumno.

Este sesgo inicial, del cual no se escapa nuestro estudio, puede ser superado desde perspectivas pedagógicas que abordan la enseñanza en términos de intervención educativa, o desde los modelos de la mediación pedagógica-didáctica y de mediación cognitiva.

El término de mediación es de uso común en la bibliografía neovigotskyana (Frawley, 1999; Moll, 1993; Dixon-Krauss, 1996; Wertsch, 1993). Se considera en esta perspectiva que la mente no aprehende de manera directa un saber o conocimiento del mundo exterior. Para que haya esa aprehensión se requieren mediaciones simbólicas internas y sociales. En este sentido, el lenguaje humano, el lenguaje computacional, la escritura, el texto escolar constituyen desarrollos culturales que aportan medios para desempeñar la actividad cognitiva o de producción del saber. No significa esto que la mediación se produzca única y exclusivamente por el lenguaje escrito u oral, sino también por cualquier tipo de simbolización: colores, marcas, imágenes. El postulado en esta perspectiva, según Frawley (1999: 186-187), implica que las mediaciones contribuyen a que las representaciones externas se configuren como representaciones internas y se conviertan en herramientas para la metaconciencia. Las representaciones externas facilitan la ejecución porque muestran simultáneamente su sistema de información, es decir, su representacionalidad; en cambio, las representaciones internas deben considerar a esta última.

En términos pedagógicos, la mediación se puede entender como una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema. Aquí la mediación significa el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas.

En términos semióticos, la mediación se entiende como un sistema de signos, palabras, escritura, números, imágenes que se proveen para que se produzca la actividad cognitiva y haya un desplazamiento de niveles inferiores a los superiores. Según Ashton (1996), la mediación está constituida por aquellos mecanismos que se emplean en el salón de clase, y permiten que la comunicación sea posible, y así mismo, que los alumnos entiendan las tareas que un docente les exige o demanda (117).



También la mediación se entiende aquí como el saber que se ofrece al estudiante para desarrollar una actividad particular, y el cual le permite al alumno avanzar de un nivel no experto al nivel del saber experto que exige el docente.

Dixon-Krauss (1996: 21) considera que la mediación en el proceso de instrucción está conformada por los planes y las acciones que el docente desarrolla durante este proceso. Si el alumno necesita una ayuda, el docente se la ofrece; si el estudiante no tiene claro el concepto, el docente se lo define y lo puede remitir a otras fuentes, una de ellas puede ser el texto escolar. Es decir, el docente organiza una actividad, valora el estado inicial de los alumnos, establece unas metas por lograr y define los términos de las interacciones comunicativas entre alumnos, textos escolares, bases de datos, acceso a centros de documentación, consultas *on-line*, libros u otros documentos de consulta.

Los procesos de mediación en el aula son diversos, y las estrategias, múltiples. Se orientan a enriquecer el vocabulario del alumno con nuevos conceptos que le permiten reconfigurar los propios, dando origen a nuevas ideas, accediendo a una nueva información. Para producir este nuevo conocimiento se requieren mediaciones. En éstas, los sistemas gráficos o de signos hacen posible lo que Vigotsky y Piaget denominaron “proceso de internalización”. La organización en gráficos –es decir, diagramas visuales, de carácter funcional o logarítmico–, y las imágenes explicativas o infográficas hacen posible que en los textos escolares o en la actividad del docente se produzcan relaciones externas de incidencia en las representaciones internas de los estudiantes.

Todos estos medios proveen un saber que se relaciona a través de medios expresivos, redacciones, tareas, en los que el alumno da cuenta de la manera como organiza sus ideas, y cómo ha transformado la información en nuevo saber.

En este orden de ideas, el texto escolar hace posible estas diversas actividades de mediación que se han señalado. A este respecto, el modelo explicativo de mediación cognitiva y didáctico/pedagógica que nos ofrecen Spallanzani *et al.* (2002), nos permite realizar un análisis de los usos de los textos escolares en un contexto de mayor amplitud teórica y de eficacia en los aprendizajes, más allá de una escueta descripción de sus usos.

Para estos autores, se entiende por mediación cognitiva:

Un sistema objetivo de regulación que asegura la relación del objeto (o relación de objetivación); es decir, una mediación que es intrínseca a esta relación en el sentido, y sin la cual ésta no existiría. La mediación como sistema objetivo de regulación, entendida en el sentido estricto, interviene como dimensión intrínseca de la relación “sujeto-objeto” –un dato de



su estructura y no solamente la forma de análisis de este objeto (o de su manipulación)– como modalidad en la determinación de la estructura del objeto, como intermediario constitutivo del sujeto y del objeto. Ya se trate de del lenguaje o de la producción, éstos existen porque mediatizan “una experiencia”, es decir, una relación sujeto-objeto con un carácter intencional (...) El concepto de mediación pone de relieve la acción de construcción de la realidad por el sujeto; se trata de una acción que pasa por el giro necesario de un sistema objetivo de regulación, el mismo objeto de una construcción (...) (43-44).

Ahora bien, en cuanto a la mediación pedagógico-didáctica, se define como:

Un sistema de regulación en el sentido amplio del término, en cuanto que ella interviene a la vez como modalidad de regulación en la determinación de una estructura exterior, diferente, y como acción que procura sentido al objeto, haciéndolo deseable para el sujeto. En este segundo sentido, la mediación es de orden intrínseco. Ella “surge de una acción exterior y constituye, de una parte, un medio (médium) de intervención”. Esta segunda mediación, de orden didáctico, “se apoya en el sistema de regulación objetivo”, es decir, sobre la mediación intrínseca al proceso de objetivación. Sin embargo, es importante no ver en esta segunda mediación una simple intervención externa (...) Por el contrario, ella es (debe ser) portadora de un deseo de saber del docente (44-45).

La mediación es entonces pedagógico-didáctica porque recurre simultáneamente a las dimensiones psicopedagógicas (la relación con el o los alumnos) y a las dimensiones didácticas (la relación con el saber o los saberes). Esta mediación es el fundamento de los procesos de objetivación, las dos mediaciones se interpelan, interactúan. Es por esta interacción que se construye el sentido de la acción cognitiva del sujeto. Así definida, esta mediación se caracteriza por la introducción, por parte del docente, de las condiciones más propicias para activar en el alumno el proceso de mediación cognitiva.

En esta investigación, la pregunta que hace referencia a los usos cognitivos del texto escolar no se responde; es decir, no se abordan aquellos interrogantes que hacen referencia al estatus del saber del que el estudiante parte, y aquel saber prescriptivo y normativo que se espera alcance. En otras palabras, los conocimientos iniciales del estudiante, los soportes que se le ofrecen, los logros y, por supuesto, la evaluación que realiza el docente.

Desde el punto de vista del objeto, esta indagación se centra en los usos didácticos y sus correlaciones con la intervención pedagógica y el aprendizaje del saber escolar en ciencias sociales, lo cual no necesariamente se produce de



igual manera en áreas del saber escolar como las ciencias naturales, la física y las matemáticas.

El estudio de los usos didácticos se puede organizar entonces en los siguientes factores o aspectos: 1) el estatus del texto escolar y sus interacciones; 2) la enseñanza: modalidades de intervención educativa y uso del texto escolar<sup>6</sup>.

## 1. El estatus del texto escolar y sus interacciones

La comprensión de las relaciones del texto escolar con el saber adquieren significado en el marco del concepto de transposición didáctica. Éste se entiende como el complejo proceso de transformación del saber académico o sabio, en saber a enseñar y, efectivamente, enseñado en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Aquí, el texto escolar será un mecanismo privilegiado para concretar y efectuar la reorganización y traducción del saber disciplinar, con el fin de convertirlo en un objeto de enseñanza, entendido este último como saber escolar reglamentado, explicitado, regulado, divulgado y organizado para propósitos de enseñanza, no sólo en las políticas curriculares o estándares del Estado colombiano, sino también en el texto escolar.

Ahora bien, definir la transposición didáctica, según Yves Chevallard (1985), implica los siguientes reconocimientos:

- a) *Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar.*
- b) Los contenidos de saberes designados como saberes *a enseñar* (explícitamente: en los *programas*; implícitamente: por la mediación de la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general *preexisten* al movimiento que los marca como tales. Algunas veces, sin embargo (al menos con más frecuencia de lo que podría creerse), éstos (los contenidos) son verdaderas *creaciones didácticas*, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza”. (Fue así por ejemplo, en la enseñanza secundaria francesa, el “gran coseno” y el “gran seno”).
- c) Un contenido de saber que haya sido designado como saber a enseñar sufre entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo van a hacer idóneo para tomar un lugar entre los *objetos*

<sup>6</sup> La investigación también se ocupa de los usos de los textos escolares desde las siguientes perspectivas o aspectos: a) la lógica del aprendizaje; es decir, la manera como los estudiantes acceden al saber del texto escolar en términos de recepción; b) el texto escolar como un mediador del aprendizaje, y c) la disponibilidad del texto escolar. En esta comunicación nos limitaremos a los dos aspectos indicados.



de enseñanza. El “trabajo” que de un objeto de saber a enseñar hace un objeto de enseñanza se llama *la transposición didáctica*. d) El paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto de saber puede ser llamado más ampliamente “transposición didáctica *stricto sensu*”. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica (que es una dimensión fundamental de la *didáctica de las matemáticas*) supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*, representada por el esquema:

objeto de saber → objeto a enseñar → objeto de enseñanza

en el cual, el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, del *preconstruir al construir*. e) Hay un ejemplo que realiza el movimiento representado por el esquema de la transposición didáctica:

- la noción de *distancia* (entre dos puntos) es utilizada espontáneamente “desde siempre”;
- el *concepto matemático* de distancia es introducido en 1906 por Maurice Fréchet (objeto de saber matemático);
- en el primer ciclo de la enseñanza secundaria francés, la noción matemática de distancia, surgida de la definición de Fréchet, aparece en 1971 en el programa de la clase de séptimo (objeto a enseñar); su tratamiento didáctico varía en los años siguientes su designación como objeto a enseñar: el “trabajo” de transposición continua (39-40).

Otros autores como Dollo (2001:244) y Joshua (1996:71) consideran que, el concepto de transposición didáctica, tal como se elaboró en la didáctica de las matemáticas, puede entonces servir de marco para el estudio de los problemas que corresponden a otras disciplinas escolares (las ciencias sociales por ejemplo). Esto supone, de una parte, tener en cuenta más sistemáticamente las diferentes prácticas que pueden servir de partida para una transposición a otra, y de otra parte, tener presente nociones como la de saber experto, para de esta manera dar cuenta de la indiscutible diversidad de estructuras de cada disciplina escolar, así como de las restricciones comunes a las que están sometidas.

Se puede inferir la relación que se da dentro del aula con el saber escolar o saber pedagógico explicitado en el texto a partir de dos aspectos: uno, la actitud del maestro o sus concepciones acerca del texto escolar y, dos, las maneras como dispone de este objeto, es decir, los procedimientos, las perspectivas pedagógicas presentes en la utilización de éste en una situación educativa. Existe una correlación entre la manera como el texto escolar se usa con la perspectiva pedagógica que lo acompaña, la actitud hacia el texto y lo que podemos denominar relaciones con los objetos de enseñanza.

Las relaciones con el saber y el texto son diversas; van desde aquellas consideraciones que ven en el texto un objeto necesario en la enseñanza, hasta aquellas de índole realista que consideran que el texto es un objeto pernicioso en el proceso de enseñanza. En resumen, se puede afirmar que en unas posiciones se privilegia el texto como un portador del saber, y en otras, como un objeto portador ideológico que sesga el proceso de enseñanza.

En efecto, los siguientes resultados ilustran lo anterior. En una muestra de 14 profesores de 12 instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Pereira en Colombia, se encontró que el 46,67% de las respuestas que dan los maestros considera el texto escolar como un objeto importante y necesario; y al sumar las otras consideraciones, tenemos que 33,34% de las respuestas perciben el texto escolar como un objeto inapropiado o con limitantes en el proceso de enseñanza. Los docentes que juzgan importante el texto escolar hacen un uso intensivo de éste en su clase; los segundos, aunque no utilizan de manera intensiva el texto en su clase, emplean estos materiales para preparar la clase (véase tabla 1)

**Tabla 1.** Consideraciones de los docentes en torno al texto escolar

Son buenos e importantes	46,67%
Resumen demasiado y limitan	20%
Sesgados y oficialistas	6,67%
Generan facilismo	6,67%

**Nota:** Estos datos ofrecen un resultado parcial del 100% de las respuestas dadas por los docentes porque incluyen otros aspectos distintos al tratado en los anteriores párrafos.

El análisis de las respuestas dadas por los docentes permite realizar inferencias en torno al tipo de saber que el texto escolar vehicula o contiene. En principio, es evidente que el texto escolar forma parte de la cultura escolar y de las interacciones que el docente establece con sus alumnos, ya sea que lo use como soporte o mediador de su proceso de enseñanza o como ayuda para planear y orientar las asignaturas. De los resultados expuestos surge la idea de que para un alto porcentaje el texto es importante en cuanto facilita el acto educativo y el acceso a un saber meridianamente organizado, actualizado y con ciertos niveles de precisión que el maestro juzga adecuados, al igual como lo hacen los alumnos, como se apreciará más adelante. En términos específicos, aquí no aparece la pregunta por la transposición didáctica, aunque algunos docentes consideran al texto escolar como portador de un saber sesgado o cuya función es la de reproducir la ideología dominante o los contenidos determinados por el estado docente.

Los alumnos entrevistados son más específicos a este respecto, y sus respuestas permiten analizar de manera más amplia el estatus que se le da al saber del texto,

cuando éste se usa. De un total de 220 respuestas expuestas por 140 alumnos, tenemos los siguientes resultados:

**Tabla 2.** Consideraciones de los alumnos en torno al texto escolar.

Son muy buenos	27,73%
Sirven para aprender cosas nuevas	16,82%
Sirven mucho para consultar, hacer tareas y estudiar	13,18%
Complementan lo que enseñan los profesores	12,73%
Total	70,46%

**Nota:** Sólo se presentan aquellas respuestas de mayor porcentaje concernientes al tema de saber y uso del texto.

Como se observa, estos cuatro ítemes suman un 70,46% del total de las respuestas de los alumnos. Esto significa que la mayoría de las respuestas de los estudiantes consideran importante el uso del texto escolar en su formación. Por otra parte, estas respuestas sugieren otros elementos que señalan las maneras de interactuar con el objeto de enseñanza y el saber: a) el texto escolar es un espacio de actualización del saber; b) es un archivo de información para ser consultado; c) es soporte complementario del saber del maestro. De estas y otras respuestas de los alumnos, se pueden establecer dos tipos de interacciones con el objeto de enseñanza. De una parte, es un saber que ingresa en el circuito de la enseñanza, en la fase preinstruccional e instruccional; por otra parte, es un objeto que ingresa en las fases posinstruccionales como complemento de saber, fuente de consulta, archivo, texto de lectura.

En resumen, en la primera fase el alumno entra en contacto con la información que le provee el texto; en la fase intermedia, desarrolla diversos tipos de actividades que le permiten aprender o situar los conceptos, y en la tercera fase, posinstruccional, reafirma un saber a partir de la evaluación, la valoración, la confrontación, la resignificación.

De hecho, las formas de relacionarse con el saber no son las mismas entre los docentes y los alumnos. Los docentes consideran que el texto escolar tiene un saber básico para enseñarse o es el texto a partir del cual él planea sus actividades. Es decir, para el docente el texto es un vehículo y un organizador del saber. Las interacciones de los alumnos con el texto son algo distintas. Ellas están mediadas por las actividades que el docente diseña, por los procesos de aprendizaje que están involucrados –ya sean declarativos, significativos, procedimentales–, y por algo que es muy importante: la voluntad de aprender y acceder al saber.



## 2. La enseñanza: modalidades de intervención educativa y uso del texto escolar

El concepto de intervención, como se ha indicado, es un dispositivo conceptual que hace referencia a diversos componentes que se integran en el acto del enseñar escolar, y sirve para preguntarse por el saber del maestro, por sus actividades o gestión del enseñar y del aprender, las situaciones educativas que provoca o crea, por la relación con el saber disciplinario, por el contexto social en el que se producen y se promueven los saberes disciplinares y su transformación escolar, y por su relación con las dimensiones reflexivas del quehacer docente en términos de praxis.

En cambio, el concepto de didáctica es de uso restringido. En una perspectiva pragmática, ésta se entiende como el conjunto de procedimientos empleados para enseñar; pero en una tradición o cultura pedagógica francófona, la didáctica hace referencia a una disciplina cognitiva de la pedagogía, y su tarea es la de contribuir decisivamente a transformar representaciones, superar obstáculos epistemológicos y errores en el acceso al saber escolar por parte del alumno.

Recordemos, siguiendo a Develay (1998: 265-266), que didáctica y pedagogía se aplican ambas a procesos de adquisición y de transmisión de saberes. Pero la primera trata sobre todo de los contenidos del saber, mientras que la segunda se interesa por las relaciones entre maestros y alumnos. Ahora bien, agrega Develay, en el siglo XVII, Comenius propone un método, *La gran didáctica*, para enseñar todo a cualquiera con beneficio; se podría entonces calificar a este autor de metodólogo, mientras que hoy en día la didáctica está centrada sobre la enseñanza de un contenido preciso. Así, en la actualidad no hay didáctica sin reflexión sobre los fundamentos de los saberes enseñados.

En este contexto, surge la pregunta: ¿Cuál es la dimensión epistemológica de la relación con el saber, y en particular con los saberes escolares? Apelando a Develay (1998: 266), se puede responder que las disciplinas escolares prestan más de los saberes universitarios que de las prácticas sociales. Se podría enseñar una biología en relación directa con la medicina, la agricultura o las prácticas deportivas. Aquí la enseñanza apuntaría entonces a conservar una buena salud en sus plantas del apartamento, a diagnosticar ciertas afecciones benignas y, llegado el caso, a automedicarse, a estar en capacidad de pensar en términos de abonos y de culturas no destructivas de los suelos, y a mejorar nuestra fisiología deportiva.

No obstante, la epistemología de los saberes escolares tiene por proyecto particular precisar los contenidos enseñados. En consecuencia, una disciplina escolar como saber escolar se considera en términos de objetos, de contenidos procedimen-



tales, de tareas y de matriz disciplinaria (Develay) Pero, ¿qué designan cada uno de estos términos?

Los *objetos* son los materiales que una disciplina emplea con miras a su enseñanza (*libros de texto escolar*, objetos empleados en la enseñanza científica, etc.)

Los *conocimientos declarativos* corresponden a conocimientos formales (una regla de gramática, una definición de geografía, una ley de la física, un teorema de matemáticas), mientras que los *conocimientos procedimentales* conciernen al saber-hacer. Saber calcular el radio de un círculo conociendo su área es un conocimiento procedimental, como saber redactar la introducción de una disertación. Una de las cuestiones clave de los aprendizajes está entonces en comprender cómo se opera en los alumnos el paso de los conocimientos procedimentales a los conocimientos declarativos y viceversa.

Una *tarea* es un fin por lograr en unas condiciones determinadas. Resolver un problema de matemáticas es una *tarea*, como escribir una disertación en castellano o arbitrar un encuentro en la clase de educación física y deportiva. La *matriz disciplinaria* corresponde a un criterio de inteligibilidad de la disciplina.

Como anota Develay, ayer la matriz disciplinaria de la enseñanza del francés destacaba la literatura; después esta matriz ha correspondido a la comprensión de la lengua. Hoy en día, la matriz se centra sobre la comprensión de la especificidad de las formas de escribir. Ayer, la matriz disciplinaria de la enseñanza de la geografía giraba en torno a la geografía física como determinante de la geografía humana (la distribución del hombre en la naturaleza). Hoy en día, para el caso del saber escolar de la geografía en la escuela francesa, esa matriz disciplinaria presta de la “nueva geografía” las estrategias, las decisiones y los desafíos de los actores al disponer del territorio.

En conclusión, la didáctica permite al maestro comprender mejor la relación del alumno con los saberes. Éstos no pueden tener y tomar sentido para el alumno sino con la condición de ser sucesivamente apreciados por él en *exterioridad* (la relación del saber es la que permite comprender a los otros y el mundo) y en *interioridad* (la relación con el saber es lo que le permite al alumno comprenderse) El distanciamiento del sujeto sobre sus procedimientos de aprendizaje hace posible evitar el condicionamiento y el mero adiestramiento, y permite el acceso al saber, en este caso, al saber escolar.

En este contexto, la intervención educativa, concebida como relación con el saber escolar, implica entonces un conjunto de acciones, a saber:

a) acciones de planificación (fase preactiva o fase de planeación);



- b) acciones de actualización en clase (fase interactiva o proceso instruccional);
- c) acciones de evaluación de la actualización (fase posactiva o posinstructiva).

También incorpora las siguientes dimensiones:

- a) dimensiones didácticas (relación con saberes/saber);
- b) dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos/alumno);
- c) dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en tanto que relación con el espacio clase, en tiempos y medios organizacionales puestos en marcha).

Es importante señalar que la fase de planeación o fase preactiva no es muy explícita; sin embargo, se deduce de los datos, que el docente realiza una planeación previa para la utilización del texto escolar, que se va modificando o enriqueciendo en el transcurso de la intervención. Tres comportamientos se pueden identificar: uno, el profesor ha mecanizado los procedimientos que emplea con el texto escolar; dos, el docente elabora preguntas para aplicar durante las actividades, y tres, el docente sigue el plan del texto escolar.

En este proceso se han logrado identificar dos modos de usar el texto escolar. Un primer modo corresponde a lo que algunos autores han denominado “el uso del texto para desarrollar el currículo”, o para desarrollar el tema de la clase. El segundo, está asociado al uso del texto escolar dentro de la secuencia de la clase, es decir, como un instrumento de planeación de las actividades.

Para analizar este aspecto, se realizaron 23 observaciones de una hora de clase. Como se aprecia en la tabla 3, respecto del primer modo tenemos los siguientes resultados: en el 17,39% de las observaciones, el docente fundamenta al curso sobre varios textos escolares de ciencias sociales; igualmente, el 17,39% de las observaciones muestra que el curso se fundamenta en otros documentos diferentes al texto escolar, y el 4,35% de las observaciones nos muestra que en el curso se utilizan otros libros, como novelas y biografías. En conclusión, el docente desarrolla en lo fundamental el curso apoyado en un texto escolar, y poco utiliza materiales complementarios.

En lo que tiene que ver con la secuencia del curso, tenemos que básicamente los docentes siguen el plan establecido por el texto escolar en un 60,87%, y en poco porcentaje se ignora el texto escolar o la secuencia es complementaria a su uso. En otras palabras, predomina el plan del texto escolar de ciencias sociales como el plan del curso, aun empleando diferentes textos.



Tabla 3. Uso de textos escolares en clase

Fundamento del curso Ítem	Porcentaje de observaciones: sí se usa	Porcentaje de observaciones: no se usa	Total
El curso se fundamenta sobre varios textos escolares de ciencias sociales	17,39%	82,61%	100%
El curso se fundamenta en otros documentos diferentes al texto escolar (fotocopias, materiales de Internet, videos, películas)	17,39%	82,61%	100%
El curso se fundamenta en libros distintos al texto escolar (novelas, biografías)	4,35%	86,96%	100%
Secuencia del curso Ítem	Porcentaje de observaciones: sí se usa	Porcentaje de observaciones: no se usa	Total
La secuencia observada sigue el plan del texto escolar	60,87%	39,13%	100%
La secuencia observada ignora el texto escolar	21,74%	78,26%	100%
La secuencia observada es complementaria al uso del texto escolar	17,39%	82,61%	100%

Nota: Los porcentajes se calculan con base en el total de observaciones.

Los datos expuestos en los párrafos anteriores coinciden con estudios realizados por García Herrera (1998) en la escuela primaria mexicana en el área de matemáticas. La autora ha encontrado que en la fase interactiva algunos maestros siguen el plan. Por ejemplo, se consulta el texto y se tratan de seguir las indicaciones, o se decide cambiar las actividades cuando los niños presentan dificultades al utilizar el texto escolar. Esta autora señala que el libro de texto es un elemento importante en la toma de decisiones dentro de la planeación, ya sea en la fase o en la interactiva. Los libros de texto brindan a los maestros panorámicas para la organización de los contenidos en distintos plazos, o constituye el marco para el desarrollo de decisiones que se toman en torno del uso del texto en la fase interactiva.

### 3. Los materiales de apoyo y complementarios

En la fase instruccional o interactiva, el docente utiliza uno o varios textos, así como materiales que pueden ser de apoyo o complemento a la labor inicial que exige el texto básico que se emplea. Este sistema de materiales se denomina en la tradición



educativa norteamericana “sistema paratextual”, y según Vasco (1991: 25-26), se compone de libros de lectura (*readers*), los libros fuentes o documentales (*source books*, *primary source documents*), las guías del profesor (*teacher’s guides*), los atlas geográficos e históricos (*atlas*, *time-charts*, *time-lines*), los atlas históricos, que se llaman también líneas de tiempo o gráficas temporales, los libros de trabajo o libros de taller (*workbooks*), los libros de actividades (*activity books*), las revistas para maestros y profesores (*teacher’s journals*), la utilería de computador (*software*), los materiales auditivos (*audioware*), los materiales impresos (*paperware*) los materiales sólidos y tridimensionales (3-D ware).

No obstante, esta definición de “paratextualidad” tiene sus imprecisiones, pues en términos textuales hace referencia a aquellos componentes discursivos que cumplen una función explicativa o señalizadora, amplificadora del texto básico, como notas aclaratorias, pies de página, imágenes, actividades propuestas, cuestionarios, talleres, como lo indica Choppin (2000: 139-140).

Ausubel, Novak y Hanesian (1998: 328-329) denominan a estos materiales, auxiliares didácticos. Este término empleado en sentido genérico incluye todos los medios que los profesores usan para enseñar, aparte de la comunicación oral: libros de texto, cuadernos de trabajo, diagramas y modelos esquemáticos, demostraciones, trabajos de laboratorio, películas, televisión, máquinas de enseñar. La actividad docente exige un sinnúmero de medios que apuntan al desarrollo diferencial en la formación, tales como la revisión, la recitación, el suministro de instigadores, así como coordinar el libro de texto con conferencias, discusiones, trabajos de laboratorio, auxiliares audiovisuales, lecturas complementarias y proyectos escolares.

En esta investigación, se considera en sentido amplio que el término más adecuado sería el de materiales complementarios o de soporte, empleados en la situación educativa ya sea con relación a un texto básico o como sustituto de éste, para complementar, ampliar, hacer extensivas las actividades. Estos materiales favorecen el proceso de gestión de la enseñanza tanto en el aula como fuera de ella. Esto incluye tanto materiales impresos como audiovisuales y electrónicos, así como aquellas actividades complementarias: discusiones, foros, películas, trabajos en grupo, exposiciones de los alumnos. A continuación, se hará énfasis en aquellos materiales de carácter impreso.

Si bien las 23 observaciones realizadas a los docentes de ciencias sociales registran que el uso de materiales complementarios es muy bajo, este aspecto amerita un análisis.

Analizar de las observaciones realizadas en torno del uso de los materiales de apoyo en clases de ciencias sociales ilustra mucho más la aseveración que en este estudio se hace, según la cual, el texto escolar es el espacio discursivo y de



saber disciplinar, espacio de transposición didáctica por excelencia, en donde los diversos materiales de apoyo y complementarios no tienen un uso muy amplio en el aula de clase.

Respecto a esto último se puede considerar que el docente no tiene un entrenamiento para el uso de estos materiales complementarios ni de sus finalidades en sentido estricto. Los materiales están ahí en el aula, aparecen en el proceso de intervención y de utilización del texto. Pese a que algunos materiales son parte importante de esta fase instruccional, otros tienen un uso marginal o periférico. Como lo muestra la tabla 4, el docente hace uso de fotocopias del texto escolar básico y talleres en un 65,22%, y de otros textos escolares (8,70%).

Respecto a los otros materiales de apoyo o complementarios, tenemos que en su orden los más usados son los mapas (34,78%), diccionarios (26,09%), el atlas y periódicos, cada uno con 13,04% y revistas (8,70%).

El uso de mapas, existentes en el salón presentados como láminas en los textos escolares o formando parte de los libros de atlas, tiene un carácter descriptivo más que constructivo o funcional. El objetivo para el cual son utilizados es el de situar al alumno en el espacio geográfico; por ello, podemos aducir que el saber al que se podría dar origen con éstos no tiene un carácter ni explicativo ni argumentativo, ni fortalece ciertos conceptos. En cambio, el uso de los diccionarios tiene una función de apoyo en la comprensión de los meta-enunciados que están dentro del texto; de por sí, esto ya indica dos funciones distintas, tanto en el proceso de aprendizaje como en el empleo de estos materiales.

**Tabla 4.** Materiales de apoyo o complementarios

<b>Apoyos o soportes empleados</b>	<b>Porcentaje de observaciones: sí se usa</b>	<b>Porcentaje de observaciones: no se usa</b>	<b>Total</b>
Fotocopias del texto escolar básico	65,22%	34,78%	100%
Mapas	34,78%	66,22%	100%
Diccionarios	26,09%	73,91%	100%
Libros	13,04%	86,96%	100%
Atlas	13,04%	86,96%	100%
Periódicos	13,04%	86,96%	100%
Fotocopias de otros textos	8,70%	91,30%	100%
Fichas	8,70%	91,30%	100%
Revistas	8,70%	91,30%	100%
Enciclopedias*	0,0	100%	100%
Almanaque mundial*	0,0	100%	100%

\* En las entrevistas, los docentes manifiestan que utilizan estos materiales. No obstante, en las observaciones no se registró su empleo.

**Nota:** Los porcentajes se establecen con base en el total de observaciones.



El uso de los materiales de apoyo es de gran importancia en la intervención pedagógica, pues, como señala Vasco (1991: 27), ellos remiten o permiten desarrollar diversas estrategias didácticas. A esto agregaríamos que el uso intensivo de estos materiales de apoyo hace posible la construcción de un campo comprensivo que les daría sentido a los contenidos básicos que se están tratando en el proceso instruccional. La revista, el periódico y los libros sitúan el saber del texto, por decirlo así, en el mundo exterior, lo hacen significativo, lo conectan con la tradición escrita, con otras referencias disciplinares, actualizan el saber haciéndolo relevante para el presente de los alumnos.

No obstante, el uso de estos materiales, o la búsqueda de información más allá del aula y del texto escolar, no es suficiente en el proceso de aprendizaje. Como señala Carette (2001: 47), está demostrado que la capacidad de búsqueda y las actitudes favorables para esta habilidad se pueden enseñar y aprender. Los resultados favorables no aparecen sin la mediación de un entrenamiento muy sistemático; el *learning by doing* (aprender haciendo) sin refuerzo, no es manifiestamente suficiente. A este respecto, en un estudio realizado por el Ministerio de Educación de Bélgica (Carette, 2001: 48), se encontró que los alumnos al utilizar diccionarios y enciclopedias como referencias no logran llegar al nivel de buscadores expertos (es decir, aquellos que son capaces de buscar de una a tres referencias en una hora y encontrarlas con mucha precisión), sino que generalmente gastan una hora en la búsqueda de una sola referencia. Estos resultados en términos generales son coincidentes con lo que manifiestan los profesores encuestados en esta investigación. La mayoría opina que sus estudiantes tienen muchas dificultades para buscar información en los textos escolares de ciencias sociales y, por extensión, cuando acuden a otros materiales de referencia.

#### 4. Una formalización del uso del texto escolar

De los registros de las 23 observaciones realizadas a los docentes se puede inferir que el uso de los textos escolares se halla inscrito en un proceso de aprendizaje que se desarrolló en distintas etapas resumidas en el siguiente esquema:

- a) *Actividades de comprensión del texto (A. C.)*, tales como lectura de un tema en el texto o de una unidad didáctica, utilización de diccionarios o enciclopedias, análisis textual o comparativo de conceptos con otras situaciones, elaboraciones de resúmenes con base en un tema.
- b) *Actividades de resolución de tareas (A. R.)*: en éstas se hallan la elaboración de preguntas para ser respondidas, talleres, grupos de discusión, realización de ejercicios, artículos, ensayos, síntesis, aplicación de resultados a otros contextos.



- c) *Actividades de difusión de información (A. D.):* en éstas se hace referencia a la comunicación por medios escritos u orales, así como visuales, ya sea de manera individual o en grupo, en foros y seminarios, de los resultados de una actividad educativa.
- d) *Actividades de evaluación (A. E.):* responder tests, preguntas, presentación de trabajos escritos o tridimensionales, evaluación formativa o de logro para constatar el estado del aprendizaje, y si el estudiante ha alcanzado los logros explícitos o implícitos que el texto o el docente establecen.

Ahora bien, en la observación que se realizó se registraron 18 actividades distintas que tenían una frecuencia de 81 veces. Se logró determinar que el 54,32% de las actividades correspondía a un proceso didáctico, como lo hemos expuesto, y el resto (45,68%), a actividades complementarias de usos de otros materiales. En la tabla 5 se muestran estas actividades organizadas según las categorías que hemos señalado.

**Tabla 5.** Actividades con el texto escolar.

(A. R.) Grupos de dos a cinco estudiantes para hacer actividades	12,35%
(A. C.) Hacen lecturas del texto	8,64%
(A. R.) Actividades, talleres y ejercicios	7,41%
(A. C.) Indagan sobre el vocabulario y el léxico	6,17%
(A. D.) Exposición de temas	6,17%
(A. D.) Se socializan las respuestas	4,94%
(A. E.) El docente hace evaluación	4,94%
(A. R.) Dibujan mapas en el tablero	3,7%
<b>Total</b>	<b>54,32%</b>

Al sumar los distintos ítems correspondientes a las categorías de actividades (A.C., A.R., A.D., A.E.) presentados en la tabla 5, tenemos los siguientes resultados: las actividades de comprensión constituyen un 14,81%; las actividades de resolución de tareas, el 23,46%; las actividades de difusión, el 11,11%, y las actividades de evaluación, el 4,94%. Como se puede deducir de estas observaciones realizadas en clase, cuando se utiliza un texto, el mayor peso lo tienen las actividades de resolución de tareas, y en menor porcentaje las de difusión y las de evaluación. Se podría pensar que en esta dinámica el docente les concede más importancia a las actividades instruccionales que aquellas posinstruccionales, en las cuales no sólo están incluidas la socialización y la evaluación, sino todos aquellos dispositivos de refuerzo que hacen que un saber se afiance o se consolide. En otros términos, se puede concluir que en las diversas actividades que realizan los docentes con los textos escolares de ciencias sociales, subyace un modelo de intervención.



En los análisis que se hace de la intervención pedagógica del docente es importante determinar no sólo los distintos tipos de actividades que éste desarrolló, sino la planeación, así como las diversas formas como él interviene en las fases preinstruccional, instruccional y posinstruccional. Las observaciones permiten considerar que esta participación se realiza ya sea en la fase inicial de disposición y planeación establecida generalmente por el docente incluyendo las asesorías y orientaciones que desarrolla en la fase instruccional o en el diseño de las actividades de evaluación. No obstante, las observaciones muestran que sólo en un 7,41% de los docentes asesora y orienta durante la fase instruccional, y en la evaluación su intervención es mínima dado que ésta tiene poco peso en el proceso general.

En síntesis, los resultados de esta investigación permiten aducir que pese a la eventual pasividad del docente, hay una dinámica proactiva de parte suya, ya sea en la fase preinstruccional, instructiva o posinstructiva, que aunque no sea muy notoria u ostentosa, puede contribuir al logro de los objetivos instruccionales.

## 5. El uso extraescolar del texto escolar

Al margen de las prevenciones que se puedan tener sobre el uso del texto escolar, lo que queda en el panorama visible de las escuelas con cierto grado de organización, es el texto escolar. Las entrevistas realizadas a docentes y alumnos muestran que el texto tiene una gran relevancia en la actividad pedagógica, ya sea porque es un organizador de la intervención pedagógica, fuente de consulta y objeto de múltiples usos.

De los datos que se han presentado en este estudio, se deduce que el texto escolar, además de ser importante como material de apoyo en la labor docente, cumple otras funciones complementarias en las fases del proceso instruccional y evaluatoria. Es decir, es material de consulta, de referencia bibliográfica, texto de lectura, material de apoyo para refuerzo y remediación en el proceso instruccional.

En este sentido, los datos obtenidos de los análisis realizados a los cuadernos de ciencias sociales de los alumnos de grado séptimo, y en las 23 observaciones en clase y preguntas complementarias a los alumnos, son ilustrativos, como se aprecia en la tabla 6. Las funciones por excelencia del texto en la casa son las de ser material de escritura y lectura, y como material de importancia en la fase instruccional de resolución de tareas y de refuerzo.



Tabla 6. Usos del texto escolar fuera de clase.

Apoyos o soportes empleados	Porcentaje de observaciones: sí se usa	Porcentaje de observaciones: no se usa	Total
Como libro de lectura	65,22%	34,78%	100%
Realización de tareas en casa	56,52%	43,48%	100%
Como material del cual se copia, se transcribe o resume en el cuaderno	30,43%	69,57%	100%
Compendio de ejercicios	17,39%	82,61%	100%

En otras palabras, el texto escolar se convierte en un representante de la escuela en la casa, que tiene como función organizar los tiempos de la actividad formativa extra aula, y aunque suene muy retórico, facilitar la tarea de apoyo y colaboración de los padres en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## 6. Conclusiones

A partir de las evidencias y consideraciones conceptuales que se han expuesto, dos importantes conclusiones de carácter general se pueden destacar:

- a) Se considera oportuno y prudente, complementar o superar, si es el caso, los análisis pragmáticos de los usos de los textos escolares en las diversas situaciones del aprendizaje escolar planteados de manera escueta y descriptiva, con indagaciones que incorporen, entre otras, variables como las maneras de enseñar y la relación del estudiante con el saber disciplinar.
- b) El texto escolar constituye una manera de intervenir por parte del docente en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este postulado inicial lleva implícita la consideración de que el texto es un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar propio de las ciencias, que se desarrolla tanto en la escuela como fuera de ella.

## Referencias bibliográficas

- Ashton, P. "The concept of activity", in Dixon-Krauss, L. (ed.), *Vigotsky in the classroom. Mediated Literacy. Instruction and assessment*. New York: Longman (1996): 111-124.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1998, decimoprimer reimpresión.



Carette, V. "Le manuel scolaire: Outil pour l'élève?", en Lenoir, Y, *et al. Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Québec: Éditions du CPR (2001): 41-56.

Chevallard, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage Éditions, 1985.

Choppin, A. "Pasado y presente de los manuales escolares", en Ruiz, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva (2000): 107-166.

Develay, Michel. "Didactique et pédagogie", en Ruano-Borbalan, Jean-Claude (ed.), *Éduquer et Former*. Paris: Éditions Sciences Humaines (1998): 265-269.

Dixon-Krauss, L. *Vigotsky in the classroom. Mediated Literacy. Instruction and assessment*. New York: Longman, 1996.

Dollo, C. "Quelles déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en SES? (L'exemple du chômage)". Thèse pour obtenir le grade de Docteur de la Université Aix-Marseille I. Director: Samuel Joshua, 2001, 483 páginas.

Frawley, W. *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1999.

García, Herrera, A. "El libro de texto en la planeación a nivel de primaria", en *Educar. Revista de Educación* 5 (1998): 4-8.

Joshua, Samuel. "Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques?". Raisky, C. y Caillot, M., *Au-delà des didactiques, le didactique; débats autour de concepts fédérateurs*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université (1996): 65-85.

Moll, L. (comp.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique, 1993.

Moll, L., y Greenberg, J. "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza", en Moll, L. (comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique (1993): 371-402.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselier, G., y Roy, G. R. *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 2002.

Vasco, C. E. "Significado educativo del libro escolar", en Peña Borrero, L. B. (ed.), *La calidad del libro de texto*. Bogotá: Cerlalc-MEN-Convenio Andrés Bello (Secab) (1991): 13-37.

Wertsch, J. "La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente", en Moll, L. (comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique (1993): 135-152.

